

copy

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Epistemologia Genética e Prática de Psicopedagogia na Escola:  
Difusão da Teoria e os Expurgos da Razão**

003838

**Maria Luiza R. Becker**

**Orientador: Professor Fernando Becker**

**Tese de Doutorado**

**Porto Alegre, dezembro de 1998**

**UFRGS  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS**

B393e Becker, Maria Luiza R.

Epistemologia genética e prática de psicopedagogia na escola :  
difusão da teoria e os expurgos da razão / Maria Luiza R. Becker. -  
Porto Alegre : UFRGS, 1998.

f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Epistemologia genética. 2. Psicopedagogia. 3. Piaget, Jean.  
4. Construção do conhecimento. 5. Construtivismo. 6. Sistema  
Municipal de Ensino. 7. Porto Alegre. I. Título.

CDU: 376.5  
159.922.7  
159.955.662

Dedico esta tese às minhas queridas filhas Ana Luiza e Ana Beatriz, que partilharam as renúncias exigidas pela mesma, e ao Roque, meu marido, pelo companheirismo com que apoiou na finalização do trabalho, desvelando os 'mistérios' inesperados do computador e tratando da formatação final do texto.

## AGRADECIMENTOS

O caminho de realização de uma tese é longo e solitário, mas também desencadeia múltiplos encontros na investigação, no estudo e na concretização do texto escrito. A tese invade as relações de família, trabalho e amizade gera tensões, cobranças e manifestações de solidariedade. Há muito que agradecer a todos que integram estes grupos e especialmente aos que participaram da realização do trabalho.

Ao Professor Fernando Becker, meu orientador, sou grata pela confiança paciente com que me acompanhou e incentivou, e pelo apoio das trocas e discussões que realizou e oportunizou no grupo de orientandos, durante todas as etapas da tese.

Às integrantes da Equipe Psicopedagógica agradeço a acolhida à minha proposta de investigação, as indicações e fontes sobre seu trabalho além das longas entrevistas que me concederam. Considero estas atitudes um depoimento eloqüente sobre seus interesses na análise das práticas desenvolvidas e agradeço-lhes a disponibilidade para compartilhá-la comigo.

Às amigas e parceiras que, desde os primórdios da nossa vida profissional, marcam as discussões feitas nas decisões, desafios e realizações pelo respeito mútuo e apoio afetivo, Maria Clara Soares e Tania Mara Galli Fonseca agradeço as leituras e comentários sobre o trabalho. À Tânia Mara Sperb ainda sou especialmente grata pela assiduidade das trocas na etapa de finalização da tese e pelos subsídios que direta ou indiretamente contribuíram para a mesma - o primeiro artigo sobre difusão de teorias que li, me foi enviado de Londres, por ela, nos anos oitenta.

Quero registrar ainda, meus agradecimentos ao trabalho de Evandro Alves, na transcrição das fitas gravadas e às revisões, criteriosas e ágeis, do texto final e normas técnicas, realizadas por Iara S. Gonçalves e Iara F. Macedo.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	01
<b>ABSTRACT</b> .....	02
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	03
<b>1 PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA</b> .....	07
1.1 PERCURSO E TERRITÓRIO.....	07
1.2 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE UMA PRÁTICA DE PSICOLOGIA NA ESCOLA.....	14
1.3 A PROPOSTA DA EQUIPE PSICOPEDAGÓGICA DA SMED.....	15
1.3.1 Registros iniciais.....	15
1.3.2 Os documentos da equipe.....	16
1.3.3 Memória e reflexões sobre o trabalho realizado.....	25
<b>2 MATRIZES PSICOLÓGICAS E O CONSTRUTIVISMO NA SMED</b> .....	40
2.1 AS MATRIZES CIENTIFICISTAS.....	46
2.2 AS MATRIZES ROMÂNTICAS E PÓS-ROMÂNTICAS.....	54
2.3 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA SMED NOS TEXTOS DA REVISTA “PAIXÃO DE APRENDER”.....	67
2.3.1 Apresentação da proposta: metas, meios e resultados.....	67
2.3.2 Os temas e seus referenciais teóricos.....	70
<b>3 TEORIA DIFUNDIDA E A PSICOPEDAGOGIA NA SMED</b> .....	92
3.1 A DIFUSÃO DAS TEORIAS PSICOLÓGICAS COMO OBJETO DE ESTUDO.....	92

3.1.1 O modelo de Figueira.....	93
3.2 APLICAÇÕES E DIFUSÃO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....	100
3.2.1 Piaget, entre pedagogos e psicólogos. O modelo de Parrat-Dayan.....	104
3.2.2 A difusão das idéias de Piaget no Brasil: o modelo de Vasconcelos.....	112
3.3 A DIFUSÃO DAS IDÉIAS DE PIAGET, NO TRABALHO DA EQUIPE PSICOPEDAGÓGICA.....	129
3.3.1 Os documentos.....	129
3.3.2 As entrevistas.....	131
<b>4 PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....</b>	<b>141</b>
4.1 RELAÇÕES A PARTIR DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
4.2 QUESTÕES E CONCEITOS AO LONGO DA OBRA DE PIAGET.....	146
4.3 PONTOS DE ARTICULAÇÃO TEORIA/PRÁTICA POUCO EXPLORADOS..	161
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>175</b>
5.1 AS CONCLUSÕES PARCIAIS NO PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS.	180
5.2 CONCLUSÕES GERAIS.....	186
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>188</b>

## RESUMO

O objetivo desta tese é identificar a contribuição da Epistemologia Genética numa prática de psicopedagogia na escola, desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, no período 1989-1993. Busca-se o tratamento dado à questão da aprendizagem e da construção do conhecimento considerando as relações entre a diversidade de abordagens da psicologia contemporânea e a educação. A investigação se fundamenta em matrizes do pensamento psicológico e em estudos sobre a difusão das teorias e destaca a difusão das idéias de Piaget. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza descritiva, baseado em análise de conteúdo de documentos, publicações e entrevistas. Os resultados obtidos mostram que a prática se desenvolveu numa proposta eclética na qual se sobressai a matriz romântica. O marco teórico do trabalho é definido como construtivista, psicanalítico e 'transversalizado' por concepções sócio-antropológicas. Seu desenvolvimento evidencia que a contribuição de Piaget integra os pressupostos, via difusão protagonizada principalmente por Sara Pain, e se apaga gradualmente pela sobreposição da psicanálise. Reedita-se uma ruptura tradicional entre aspectos emocionais e racionais nas práticas de psicologia na educação.

## ABSTRACT

The aim of this study is to identify contribution of Genetic Epistemology for the practice of psychopedagogy in schools. This program was developed in the Municipal Secretary of Education of Porto Alegre, south of Brazil, from 1989 to 1993. The treatment given to the question of learning and construction of knowledge is searched in the considerations made of the relationships between the different approaches of Contemporary Psychology and Education. The investigation is based on matrices of psychological thought and on studies concerning diffusion of theories, giving special prominence to the diffusion of Piaget's ideas. The study is of a qualitative type, predominantly descriptive, based on content analysis of documents, publications, and interviews. Results indicate that the practice of psychopedagogy developed inside an eclectically proposal in which the romantic matrix is prominent. The theoretical approach used in the program is defined as constructivist, psychoanalytic and 'crosscut' by social anthropological conceptions. Its development shows the contribution of Piaget is present in the assumptions through the diffusion led especially by Sara Pain and becomes gradually dimmer thanks to the superimposition of psychoanalysis. The traditional rupture between emotional and rational aspects in the practices of psychology in the field of education is re-edited.

## INTRODUÇÃO

A presença de ‘especialistas em psicopedagogia’ no cenário da escola é uma realidade que suscita questões sobre a especificidade desse campo de estudos e dos trabalhos realizados. Há subjacente a elas uma questão anterior, e mais permanente, ligada as relações entre as psicologias e a educação.

Meu interesse pelo tema é realimentado ao longo do trabalho que realizo na formação de psicólogos e professores, nas aulas e na supervisão de estágios. O projeto desta tese foi gerado nesse contexto de questões de alunos e de profissionais que, no dia a dia das escolas, provocam a reflexão sobre o que se produz e reproduz, nas relações teoria-prática, sobre o lugar das psicologias e sobre a multideterminação das ações educacionais na escola.

Realizei um primeiro projeto para dissertação de mestrado que pela sua abrangência e complexidade, conforme apreciação da banca examinadora, conduziu-me diretamente ao doutorado. Essa apreciação, como incentivo e desafio, marcou todo meu percurso de realização da tese que, pela necessidade de construir as novas condições de produção intelectual implicadas, transformou-se num ‘texto inaugural’ carregado de emoções.

A opção pela Epistemologia Genética deu-se a partir das referências que a incluem entre os fundamentos teóricos para as práticas psicopedagógicas, feitas por autores como Lino de Macedo (1989), Jean-Marie Dolle (1979), Jorge Visca (1987) e



Sara Pain\* (1979, 1985), e pela abordagem da construção do conhecimento que desfaz a dicotomia entre maturação e desenvolvimento.

\* O objetivo inicial da dissertação de mestrado foi a epistemologia subjacente ao trabalho dos psicopedagogos na escola, seguindo a proposta de BECKER (1993). O grupo escolhido, Equipe Psicopedagógica que atuou na Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre, SMED, apresentou as vantagens de ter uma proposta coletiva de trabalho, um espaço institucional público e explícito, e registros escritos em documentos e publicações. A proposta de trabalho dessa equipe se construiu tendo como meta dar suporte à 'alfabetização construtivista' que se implementava na rede municipal de ensino.

A ampliação das leituras, incluindo estudos sobre difusão de teorias, a proposta de realização da tese e a inesperada interrupção do trabalho da Equipe Psicopedagógica, com as mudanças desencadeadas pela troca do titular do governo municipal, me levaram a redefinir os objetivos iniciais.

A tese desenvolvida busca as formas de contribuição das idéias de Piaget no trabalho sobre aprendizagem e construção de conhecimento, relatado pelos profissionais da psicopedagogia na escola. As relações entre as teorias psicológicas evocadas para explicar e descrever o trabalho são analisadas a partir da concepção de matrizes teóricas, formulada por FIGUEIREDO (1994, 1996), para dar condições de inteligibilidade às convergências e às contradições entre as diversas abordagens das psicologias. Seu pressuposto, que sigo nesta tese, é que a ausência de unificação entre as psicologias acarreta, nas ações profissionais, sínteses pragmáticas que oscilam do ecletismo acríptico ao dogmatismo. Quanto a difusão da teoria, utilizo os trabalhos realizados por FIGUEIRA (1984, 1987, 1994), PARRAT-DAYAN (1993 A, 1993 B, 1997) e VASCONCELOS (1996) como 'modelos' para a análise e descrição da teoria difundida nos registros do trabalho focalizado.

---

\* Estes autores integraram a bibliografia do concurso para professor da área de psicopedagogia, no Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no segundo semestre de 1989.

1

No primeiro capítulo relaciono a constituição de práticas de psicologia na escola com aspectos da história da psicopedagogia (como especialização profissional) no Brasil e com aspectos da história da psicopedagogia escolar no Rio Grande do Sul. Caracterizo o trabalho da Equipe Psicopedagógica que trabalhava na SMED de Porto Alegre, utilizando tanto a revisão bibliográfica sobre a questão quanto os dados colhidos nos documentos e entrevistas a respeito dos objetivos, das referências teóricas e da especificidade das intervenções feitas na escola. Abordo também a formação e a constituição da equipe de trabalho.

2

A partir da caracterização inicial das matrizes científicas e das matrizes românticas e pós-românticas, feita por Figueiredo, e seguindo sua subdivisão posterior - matrizes nomotética e quantificadora, atômica e mecanicista, funcionalista e organicista, no primeiro grupo; e matrizes vitalista e naturalista, e compreensivas, no segundo grupo - caracterizo cada uma delas destacando seus temas, principais questões e procedimentos de investigação. Delineio o quadro de referência elaborado pelo autor sobre as relações entre as correntes psicológicas e faço a retomada das posições teóricas dos artigos publicados na revista 'Paixão de Aprender', referentes ao trabalho desenvolvido na SMED. Identifico a diversidade de abordagens presente nessa proposta Político-Pedagógica a partir das matrizes.

3

O terceiro capítulo traz o delineamento das investigações sobre difusão e as contribuições dos três autores pesquisados. FIGUEIRA (1984, 1987, 1994) trata da Psicanálise cuja história se entrelaça com a da Psicologia Escolar, no Rio Grande do Sul (ANDRADE, 1990) e com a construção da Proposta Político-Pedagógica da SMED. PARRAT-DAYAN (1993 A, 1993 B) aborda sobre a recepção da obra de Piaget, entre pedagogos e psicólogos de sua época, destacando as discussões suscitadas que retornam ainda hoje. VASCONCELOS (1996) detalha a difusão de Piaget no Brasil e entre os gaúchos incluindo o trabalho na SMED. Retomo seus dados em detalhe para assinalar as convergências com aqueles que colhi. Mostro a pouca presença direta de Piaget no trabalho em estudo e como a sobreposição de contribuições da Psicanálise às da Epistemologia Genética se acentua, do projeto ao relatório que documenta as ações da equipe em estudo.

0

Estabeleço, no quarto capítulo, pontos de articulação entre a 'teoria difundida' nessa psicopedagogia na escola e os conceitos e princípios formulados por Piaget, ao longo de sua obra, mostrando os pontos em que o potencial explicativo da Epistemologia Genética foi pouco considerado e explorado.

Finalizo a tese retomando a questão da especificidade do trabalho entre os profissionais da escola e as relações entre a história dessa psicopedagogia com outras práticas de psicologia na educação cujos fundamentos teóricos reeditam rupturas entre dimensões racionais e emocionais da construção do conhecimento.

Considero que o estudo das matrizes psicológicas e da difusão das teorias se mostrou muito produtivo para análise realizada, permitindo uma organização da diversidade de abordagens das psicologias e das suas relações com as práticas educacionais que transcende esta tese e possibilita seu aprofundamento e a investigação de novos recortes.

# 1 PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA

## 1.1 PERCURSO E TERRITÓRIOS

No presente capítulo abordarei os caminhos de constituição de práticas de psicologia na escola, destacando pontos da história da psicopedagogia, como especialização profissional, no Brasil e no Rio Grande do Sul e caracterizando o trabalho da Equipe Psicopedagógica que atuou na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. O relato e os dados apresentados tratam dos objetivos, das referências teóricas e da especificidade das intervenções feitas na escola. Abordam também a formação e a constituição da equipe de trabalho.

Situar como campo de trabalho as relações entre Psicologia e Educação traz sempre atrelada a questão sobre de que Psicologia se está tratando, ou melhor, sobre que posição adotamos frente à diversidade de abordagens, característica do campo "psi" contemporâneo. É evidente que por aí também chegamos à natureza das relações possíveis entre Psicologia e Educação para cada concepção teórica, considerando o modo de definir o objeto da Psicologia e considerar a praxis educacional.

O recorte específico que estabeleci, ao escolher uma prática psicopedagógica em escola para estudo, tem um critério fundamentalmente regional e autobiográfico. Foi nesse território que desenvolvi grande parte de minha ação profissional, seja no trabalho como psicóloga em escola, seja no trabalho docente, como professora nos cursos de Psicologia e Formação de Professores. Fica assim posto que estou considerando o trabalho em Psicopedagogia como um dos campos de prática que implicam a relação Psicologia e Educação e privilegiam o estudo de processos de

aprendizagem. Como tal, é uma opção de especialização, tanto para educadores como para psicólogos. Existem iniciativas recentes de regulamentar a Psicopedagogia como profissão no Brasil, entretanto, neste trabalho, considero como referência o surgimento e a institucionalização de práticas assim denominadas, na comunidade escolar. A existência destas práticas, na grande Porto Alegre, remonta a meados dos anos 70, com egressos do curso de especialização da Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, de cujo grupo participei.

São, pois, duas as vias no delineamento do corpo do trabalho; a primeira advém dos dados de campo, e a segunda advém da literatura específica. É no entrelaçamento de ambas que emerge, como um foco temático da Psicopedagogia, a questão da aprendizagem e da construção de conhecimento tratamento dado à questão do conhecimento no processo de aprendizagem. Já em 1983<sup>1</sup>, a partir de análise dos currículos de formação de psicólogos do Estado, focalizando a preparação para o trabalho em escolas, conclui que eram necessárias propostas alternativas que enfatizassem o aspecto preventivo e não o terapêutico, no trabalho do psicólogo escolar. Como tal, entendia que se privilegiasse o estudo do desenvolvimento da criança e do adolescente e das questões educacionais.

A grande predisposição de estudantes e psicólogos brasileiros para o trabalho em clínica (stricto sensu), terapias em consultório particular e atendimentos individuais é assinalado em Documento das Comissões de Especialistas de Ensino de Psicologia do MEC (1992 e 1996) e publicações do Conselho Federal de Psicologia (1992) como razão de preocupação, considerando o contraste em relação a questões de Saúde e Educação no país. A formação é um dos alvos prediletos do exame da questão. Apesar da preocupação explicitada pelos órgãos de classe e pelos especialistas do MEC além dos esforços feitos pelos cursos no sentido de ampliar os temas de estudo e orientar a prática profissional para a realidade social, a resistência à mudança dessa representação dos psicólogos segue expressiva. Parece-me necessário ir além do exame de tendências e do assinalamento de diretrizes para a formação os fatos que se relacionam com essas representações e propiciam sua permanência.

---

<sup>1</sup> Representei a área de Psicologia Escolar da Unisinos, em trabalho conjunto com os professores: Rose E. De Waldemar da Unisinos, Jorge Sarriera da PUCRS e Fernando Lopes da UFRGS, apresentado no Encontro de Psicólogos Escolares do RS.

O campo da Psicologia Escolar no Rio Grande do Sul é analisado por ANDRADE (1990), que destaca o entrelaçamento das questões da prática dos psicólogos escolares com a difusão da Psicanálise no RS. A autora concluiu que o trabalho com crianças e o trabalho em escolas se viabilizaram para os psicólogos à sombra da aspiração por uma prática clínica, cuja hegemonia era mantida pelos psicanalistas. Os trabalhos com crianças em escolas, conseqüentemente, foram sendo considerados trabalhos de segunda ordem e predominantemente orientados pela, ou para o entendimento psicanalítico. Essa relação apontada por Andrade remete-nos ao reconhecimento internacional da Argentina como núcleo forte da Psicanálise na América Latina e à sua influência na formação dos psicanalistas no Rio Grande do Sul como um dos possíveis fatores ligados à ênfase dada, neste Estado, a essa abordagem teórica na formação dos psicólogos<sup>2</sup>.

O uso do termo clínico e sua vinculação à Psicanálise precisa discriminar ainda o papel que os médicos tiveram na Sociedade Psicanalítica do RS, mantendo, até meados dos anos 80, a exclusividade de acesso à formação reconhecida pela International Psychoanalytical Association e acentuando a presença da ordem médico-psiquiátrica na concepção da clínica.

Esse pano de fundo faz parte também das condições em que se deu a construção de práticas psicopedagógicas. Conforme SCOZ (1987) e FORTUNA (1994), o aparecimento da Psicopedagogia Clínica (terapêutica) antecedeu ao aparecimento de trabalhos ligados a Educação Escolar no Brasil. Discorrendo sobre a história da Psicopedagogia no Brasil, SCOZ (1998) caracteriza o período da medicalização do problema de aprendizagem, iniciado nos anos 60, como centrado numa *"...concepção organicista e linear, com conotação nitidamente patologizante, que encarava os indivíduos com dificuldades na escola como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais ou psicológicas"* (1998, p. 23). Conceitos como os de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e de distúrbios de aprendizagem (afasias, disgrafias, discalculias, dislexias), enfatizados por pesquisadores como Johnson & Myklebust, do Institute for Language Disorders, difundiram-se extensivamente entre as escolas.

---

<sup>2</sup> BECKER, M.L. In: FLEIG, M. (Org.). **Psicanálise e sintoma social II**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1998.

A abordagem das dificuldades como doença neurológica pode ter contribuído para aceitação maior da criança pelos pais e professores, conforme a autora, entretanto desresponsabilizou-os de investirem no processo de ensino e de aprendizagem. Dentro da própria área médica há crítica e novas posições em relação ao que pode ser considerado sintoma, na aprendizagem escolar.

A abertura para diferentes abordagens do problema de aprendizagem, conforme a mesma revisão histórica, chegou ao pensamento psicopedagógico pela via dos escolanovistas, enfatizando aspectos afetivos, as diferenças individuais, trazendo como consequência o uso exagerado de testes, uma ênfase no diagnóstico e estigmatizando muitas crianças como incapazes de aprender. Posteriormente novos entendimentos geraram-se a partir das contribuições de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da leitura e da escrita e a concepção de erro construtivo e também do modelo sócio-interacionista de Vygotsky, fundamentando a concepção de zona de desenvolvimento proximal. Esses novos entendimentos são vistos por Scoz como apostando mais na capacidade das crianças e na qualidade do trabalho escolar proposto. Segue o relato citando as contribuições de Jorge Visca e Sara Pain como especificamente voltadas para a Psicopedagogia e preocupadas com a possibilidade de unidade no entendimento do processo de aprendizagem e nos problemas dele decorrentes.

Segundo a autora, Visca e Pain ocupam-se das relações entre inteligência e afetividade e consideram as contribuições do materialismo histórico. Sobre o primeiro, Scoz destaca a diferenciação de níveis de aprendizagem (proto-aprendizagem, dêutero-aprendizagem, aprendizagem assistemática e aprendizagem sistemática) e a classificação dos estados patológicos (semiológico, patogênico e etiológico). É no nível patogênico que o autor busca os obstáculos à aprendizagem e os classifica em epistêmicos (pressupostos piagetianos), epistemofílicos (pressupostos psicanalíticos - corrente inglesa, conforme conhecimento) e funcionais (que não se ajustam aos anteriores). Quanto a Pain, ressalta a articulação entre corpo, organismo, inteligência (estruturas da, conforme Piaget) e desejo (conforme a Psicanálise Francesa), que correspondem aos fatores internos na dinâmica das respostas dadas pelo sujeito à realidade que o cerca, cujas condições representam os fatores externos.



Scoz não assinala a distinção que Pain faz entre educação e aprendizagem, e considera para a segunda as funções da primeira (socializadora, repressiva e transformadora), e resgata para os psicopedagogos a diretriz de atuar na perspectiva de permitir ao sujeito uma participação transformadora na sociedade. Os problemas de aprendizagem não são o oposto do aprender, mas um estado diferente de um sistema em que o sujeito adotou o não-aprender (ignorar), como uma função positiva para equilibrar-se. Scoz ressalta como contribuições de Pain à Psicopedagogia a necessidade de compreender a maneira peculiar e singular que os sujeitos criam ao se manter ignorantes e a ruptura com a patologização do problema de aprendizagem. Considera que esses autores trazem uma concepção mais completa do ser humano e que, assim, oferecem à Psicopedagogia uma visão da pluricausalidade implícita no processo de aprendizagem e evidenciam a necessidade de um conhecimento multidisciplinar na ação psicopedagógica.

Este comentário sobre a concepção de ser humano confunde os planos relativos ao objeto de estudo e campo de ação e remete à necessidade de esclarecer a diferença entre as múltiplas concepções de sujeito nas correntes teóricas referidas (particularmente Epistemologia Genética e Psicanálise) e o sujeito psicológico considerado numa prática específica, que retomarei posteriormente. Ainda em seu histórico, Scoz aponta a participação da Associação Brasileira de Psicopedagogia nas novas posições da Psicopedagogia no cenário educacional brasileiro. Através da temática de eventos periódicos desencadeados em 1980, 1984, 1986 e 1988, a Associação chegou à elaboração de documento sobre a Identidade Profissional do Psicopedagogo 1990 e os Objetivos da Psicopedagogia, cuja redação final contou com assessoria de Sara Pain. Tratava de subsidiar discussões e iniciativas sobre a formação de psicopedagogos e ao mesmo tempo debatia sobre as relações entre o conhecimento de diferentes ciências e a Psicopedagogia. Foi em 1992 que a Associação tratou do tema: “A Práxis Psicopedagógica e a Realidade Educacional Brasileira”, explicitando seu entendimento multidisciplinar e pluricausal do processo de aprendizagem e seu compromisso com a transformação social pela via da discussão da qualidade do ensino e da melhoria das condições de aprendizagem.

*“A nova concepção de Psicopedagogia resgata não só a desejável unidade entre Psicologia e Pedagogia, como também uma visão global e socialmente contextualizada da multiplicidade de aspectos que o ser humano apresenta ao se*

*relacionar com o objeto de conhecimento. Concebida desta maneira, a Psicopedagogia pode transformar-se numa área capaz de oferecer contribuições efetivas para atender os problemas educacionais do terceiro mundo” (SCOZ, 1998, p. 156).*

Em nosso meio, ARGENTI (1997) examina a Psicopedagogia como possibilidade de intervenção na educação básica. A autora debruça-se sobre os quatro cursos de formação de psicopedagogos desenvolvidos na região metropolitana de Porto Alegre, em universidades ou faculdades. Examina seus currículos e programas e entrevista docentes, formandos e egressos. Dentre suas conclusões, considera que a Psicopedagogia é um recurso para enfrentar problemas de educação básica. Na atualidade, esse recurso apresenta-se sob duas formas, a clínica e a preventiva. A primeira está vinculada à concepção de problemas de aprendizagem como individuais, resultantes da ação de um sujeito<sup>3</sup>, concepção considerada hegemônica nas escolas. A abordagem “preventiva ou institucional” volta-se para os fatores que interferem no processo de aprendizagem, incluindo os profissionais envolvidos na prática educativa, sendo o sujeito que aprende atendido de forma indireta. O trabalho preventivo é ainda menos procurado e menos valorizado.

Os docentes entrevistados por Argenti referiram-se à possibilidade de diferentes caminhos em Psicopedagogia e revelaram preocupações quanto ao compromisso da formação dada nos cursos com a educação básica. Em somente um dos cursos estudados, a Psicopedagogia Institucional é desenvolvida como uma disciplina.

*“Dos seis egressos entrevistados, cinco se dedicam à ação psicopedagógica clínica. Mesmo os que buscam o curso de Psicopedagogia para aprofundar seus conhecimentos por sentirem dificuldades em sua ação na escola, acabam por se interessar por um trabalho mais individualizado, de caráter terapêutico, onde encontram até possibilidades de se afastarem da prática educacional” (ARGENTI, 1997, p. 73).*

---

<sup>3</sup> Individual, patológico e orgânico, tripé dominante em encaminhamentos de alunos - depoimento de uma experiência de sete anos de trabalho em Psicopedagogia clínica em instituição pública.

Argenti considerou evidente, em todas as entrevistas, a preocupação com a ineficiência da prática pedagógica na educação básica, mas a compreensão dos entrevistados sobre as causas dos problemas de aprendizagem e sobre as possíveis ações psicopedagógicas mais adequadas a elas não ficou clara.

*“Relacionando a motivação inicial dos egressos com a definição de sua ação psicopedagógica com a conclusão do curso, foi possível perceber que os cursos dão ênfase à abordagem clínica. Isto leva a crer que estes aprofundem conhecimentos sobre a ação psicopedagógica clínica, não valorizando, entretanto, uma abordagem institucional para a compreensão da Psicopedagogia comprometida com a melhoria dos problemas educacionais, levando a reflexões sobre uma ação preventiva” (ARGENTI, 1997, p.75).*

A preocupação com a aprendizagem e a construção do conhecimento na escola, segundo VASCONCELOS (1996) entre os gaúchos é uma ênfase que, no Rio Grande do Sul, surgiu, primeiramente, entre professores e não entre psicólogos. Foram trabalhos que produziram pesquisa e instrumentos de intervenção, mantendo indissociadas as questões do ensino-aprendizagem, e que tiveram em comum o programa de pesquisas de Piaget em sua fundamentação. Essa via, na constituição de práticas psicopedagógicas, integra a genealogia do grupo que se constituiu na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, na primeira gestão do Partido dos Trabalhadores, e será detalhada no capítulo três.

É interessante ressaltar a coincidência das questões apresentadas nessa história da psicopedagogia com as referentes à trajetória dos psicólogos escolares quanto à preocupação com a prevenção e o compromisso com a superação de problemas relativos à qualidade do ensino e a melhoria das condições de aprendizagem.

## 1.2 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE UMA PRÁTICA DE PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA

A criação de uma prática psicopedagógica na escola, incluída na proposta Político-Pedagógica da SMED<sup>4</sup> de Porto Alegre, período 89-92, instituiu o trabalho em espaço público, com uma proposta de ação elaborada coletivamente e com registros documentados e textos publicados. Estas condições foram critérios para sua escolha como objeto de estudo deste trabalho. Considerei também a possibilidade de encontrar, no trabalho da equipe psicopedagógica, um espaço privilegiado de confluência de questões presentes na investigação (dos professores) referida por Vasconcelos sobre aprendizagem e construção de conhecimento com questões da trajetória das práticas de Psicologia Escolar e Psicopedagogia, cujo percurso compõe na minha história profissional.

Realizei, como psicóloga escolar especializada em Psicopedagogia, a trajetória de uma abordagem de trabalho clínico para uma abordagem de trabalho educacional e, ao mesmo tempo, acompanhei junto com a emergência destes novos atores (psicopedagogos) no panorama da escola as discussões sobre a especificidade desse espaço profissional e suas relações com os lugares já ocupados por psicólogos, supervisores e orientadores educacionais.

A equipe da SMED tinha integrantes que pertenciam ao GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação e Metodologia de Pesquisa e Ação), fundado e coordenado pela Professora Esther Grossi, agora Secretária da Educação, citado por VASCONCELOS (1996) como integrante do núcleo gaúcho de difusão das idéias de Piaget. Eu participei de projetos do grupo, em sua fase inicial, quando tratava do ensino de matemática e tinha de contatos, via Unisinos, com a primeira coordenadora da equipe (ex-supervisora local de estágio e ex-professora) com uma das psicopedagogas (ex-aluna e atual professora), e ainda via minha prática de supervisão acadêmica a duas estagiárias de Psicologia Escolar que trabalharam com a Equipe da Psicopedagógica, no período 90/91. Acompanhei, na ocasião, seminários abertos ao público promovidos pela SMED, com Sara Pain e Alicia Fernandez. Essas relações favoreciam o acesso às informações desejadas.

---

<sup>4</sup> Sigla que será usada, doravante, para designar a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Objetivo da tese é buscar a presença, a contribuição e a difusão das idéias de Piaget sobre aprendizagem e construção de conhecimento nos documentos e relatos sobre a prática de psicopedagogia na escola desenvolvida na SMED de Porto Alegre, no período 1989-1993. Esse objetivo inclui o exame das convergências e contradições estabelecidas entre a Epistemologia Genética e outras correntes psicológicas referidas na fundamentação teórica do trabalho, tendo como referência matrizes do pensamento psicológico contemporâneo formuladas por FIGUEIREDO (1994,1998) e as tendências, nas ações profissionais, ao dogmatismo, ao ecletismo ou às sínteses pragmáticas, referidas pelo mesmo autor. As matrizes também subsidiam a elucidação das condições de recepção da obra de Piaget entre as integrantes da equipe psicopedagógica.

### 1.3 A PROPOSTA DA EQUIPE PSICOPEDAGÓGICA DA SMED

Como ponto de partida, examino os documentos que identificam a proposta da SMED quanto à especificidade do trabalho, referências teóricas, formação da equipe e relações com outros profissionais da escola, e conceitos principais que fundamentam as intervenções. Num segundo momento, através de entrevistas com ex-integrantes da mesma, amplio as informações e incluo, no trabalho, as reflexões críticas realizadas nesse *a posteriori*.

#### 1.3.1 Registros iniciais

As produções escritas de estagiárias de Psicologia Escolar que integraram a equipe, no período 90/91, tratam das características da proposta que começa a ser implantada. Esses textos, revisados por profissionais da equipe, citam prioritariamente a proposta de alfabetização da SMED, junto a qual se iniciava a proposta psicopedagógica.

*“Na busca de alternativas para desenvolver uma prática pedagógica na alfabetização, diferente da que vinha sendo usada, a Equipe Psicopedagógica introduziu um projeto. A partir do ano de 1990, a linha mestra deste projeto valoriza, fundamentalmente, o processo pelo qual as crianças*

*produzem o seu conhecimento físico, seu conhecimento lógico, social e os meios que usam para expressá-los (...) Tudo começou com a disposição do grupo engajado a uma proposta político-pedagógica da SMED, depois de uma análise crítica da situação, empenhando-se numa nova prática educativa fundamentada nos princípios construtivistas de Piaget e Emília Ferreiro, (...) os primeiros subsídios foram encontrados em textos sobre a teoria da psicogênese da leitura e da escrita, de Emília Ferreiro e relatos de experiências de outras escolas que utilizavam aqueles princípios. Surgiu, então, a proposta de um novo trabalho na alfabetização em que os professores estabelecessem, em conjunto, objetivos e ações pedagógicas, visando resultados melhores e mais duradouros. As diretrizes básicas do projeto consistem em tornar o processo de alfabetização mais significativo, estimulando o aluno a avançar na construção de sistemas de leitura e escrita. (...) Redefinido o conceito de aprender a ler e escrever, as atividades metodológicas voltaram-se para uma maior convivência das crianças com o material escrito, especialmente aquele utilizado na comunidade. Somaram-se a isto estímulos à curiosidade e ao trabalho espontâneo, abertura e incentivo ao intercâmbio de idéias e experiências entre as crianças, pela prática do trabalho em grupos, revisão da forma de tratamento dos erros na produção de textos, nos atos de leitura, e de uma utilização da escrita em situações concretas e reais (...) Por outro lado, a organização administrativa da escola foi alterada para possibilitar aos professores uma sessão semanal de estudos, avaliação do projeto e troca de experiências" (ROCHA, 1990, p.7-9).*

### 1.3.2 Os documentos da equipe

O trabalho da equipe psicopedagógica foi documentado primeiramente como Projeto (1990). Realizei uma análise de conteúdo do mesmo, em estudo preliminar (1994) que preparou esta investigação. Os dados mais relevantes da análise feita dizem respeito à definição teórica da proposta de ação que fundamenta a definição de objetivos.

*"O marco teórico que nos distingue é predominantemente construtivista e psicanalítico,*



*transversalizado ainda por concepções sócio-antropológicas, necessárias ao entendimento da classe social que concorre às escolas municipais, bem como da necessária inclusão de aspectos da Psicologia Escolar com cujas ações nos aproximamos, e que vem construindo uma trajetória de análise da instituição escolar sem contudo absorver o conhecimento e as concepções pedagógicas como necessárias ao entendimento de suas relações de aprendizagem” (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990).*

Citando a Psicogênese da Língua Escrita, de E. Ferreiro e A. Teberosky, os autores identificam-se com a concepção interacionista da aquisição de conhecimentos e criticam a escola tradicional por trabalhar com as concepções empirista e inatista de aprendizagem. Consideram que o fato da escola tradicional não dar conta dos processos de aquisição dos conteúdos está na razão direta da epistemologia subjacente às suas práticas.

Afirmam que o construtivismo *"tenta dar conta apenas do movimento da inteligência"*, e, ao afirmar essa restrição, contrapõem a articulação entre organismo, corpo, estruturas simbólicas e cognitivas, numa relação com o outro e num contexto sócio-cultural, para que haja aprendizagem.

Essa contraposição fundamenta-se nos trabalhos de SARA PAIN (1979), que buscou pontos de articulação entre a Epistemologia Genética, a Psicanálise (francesa) e o Materialismo Histórico:

*"Si el organismo y el ambiente, por ejemplo, son variables activas ineludibles para interpretar el pensamiento de un individuo, no lo son para determinar la estructura por la qual este comprende y desea. El 'cuerpo' y el 'otro' entran indudablemente en tal estructuración por su misma ley, y no desde las definiciones respectivas que la biología o la psicología pueden dar de ellos"<sup>5</sup> (PAIN, 1979, p.17).*

---

<sup>5</sup> "Se o organismo e o ambiente, por exemplo, são variáveis ativas inevitáveis para interpretar o pensamento de um indivíduo, não são para determinar a estrutura pela qual este compreende e deseja. O 'corpo' e o 'outro' entram indubitavelmente em tal estruturação por sua própria lei e não a partir das definições respectivas que a biologia ou a psicologia podem dar-lhes." (trad. minha)



A autora faz esta distinção ao tratar a questão do inconsciente:

*"Todo pensamiento se inscribe a la vez en dos registros, el lógico y el semiótico. El segundo opera con valores significantes, no relacionados con significaciones unívocas, que permitirían una traducción literal del mensaje"*<sup>6</sup> (PAIN, 1979, p.70).

Essa filiação teórica do projeto se expressa também nas formulações de objetivos, por exemplo, para a ação dos psicopedagogos na sala de aula.

*"A prevenção: proporcionar na escola um lugar onde a criança possa experienciar, eleger e construir formas de relações estruturantes nas quais possa ser considerada como sujeito de seu conhecimento. (...) Os objetivos psicopedagógicos não consistem em promover a aquisição de mais conhecimento, mas sim de dar possibilidades ao sujeito a estar mais disponível, a contatar com seu desejo de ser e de aprender"* (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.17).

Cabe destacar aqui a oposição entre a aquisição de mais conhecimento e a disponibilidade para o contato com o desejo de ser e aprender. A que concepção de aquisição de conhecimento referem-se? O que é contatar nessa proposta?

Na ação escolar, voltada para o papel do professor, colocam como objetivo:

*"Promover a autonomia dos professores na resolução de conflitos através de uma ação reflexiva sobre suas práticas, obtida com a instrumentalização, a apropriação de conhecimentos e a valorização do seu saber e do grupo"* (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.18).

---

<sup>6</sup> "Todo pensamento se inscreve ao mesmo tempo em dois registros, o lógico e o semiótico. O segundo opera com valores significantes, não relacionado com significações unívocas, que permitiriam uma tradução literal da mensagem." (trad. minha)

*"O valor de pensar, observar, criar, diante de uma situação nova, encontrando soluções adequadas, seria o que cada uma incorporaria e assumiria na sua função de professora, dentro das suas diferenças e possibilidades pessoais" (PORTO ALEGRE. Secret. Municipal de Educação, 1990, p.19).*

As propostas de "despertar no professor a necessidade de reformulação pessoal" e de estabelecer com o mesmo um vínculo não-dependente, estabelecidas a partir das contribuições de ALBUQUERQUE (1986), ampliam a busca de recursos teóricos. Essa autora (psicóloga clínica) participou da organização de um Serviço Psicopedagógico em escola experimental, no Rio de Janeiro, no período de 1955 -1969. Seu trabalho enfatiza a reflexão sobre a prática feita a partir do método não-diretivo da tradição humanista em Psicologia.

Ainda em relação ao trabalho com professores, constatamos que, segundo os autores do projeto, *"a função do psicopedagogo é promover situações onde o espaço transicional possa emergir"*. Esse uso do conceito de espaço transicional tem origem nos trabalhos de FERNANDEZ (1987), quando se inspira no psicanalista Winnicott para definir o espaço de aprendizagem. Essa contribuição para a compreensão do processo de aprendizagem é inserida pela autora na articulação produzida por S. Pain, reunindo, agora, diferentes correntes psicanalíticas.

*"...no se puede situar en la realidad psíquica interior del individuo, porque no es un sueño personal; además forma parte de la realidad compartida. Tampoco se la puede (al área de la experiencia cultural) pensar unicamente en función de relaciones exteriores, porque se halla dominada por el sueño. En esta área entran ... el juego y el sentido del humor. En esta área, todo bon intelecto está en su elemento y puede prosperar"<sup>7</sup> (WINNICOTT apud FERNANDEZ, 1987, p.185).*

---

<sup>7</sup> "...não se pode situar na realidade psíquica interior do indivíduo, porque não é um sonho pessoal; por outra, faz parte da realidade compartilhada. Tão pouco se pode (na área da experiência cultural) pensar unicamente em função de relações exteriores, porque se encontra dominada pelo sonho. Nesta área entram ... o jogo e o sentido do humor. Nesta área, todo o bom intelecto está no seu elemento e pode prosperar." (trad. minha)

Ainda há outra forma de intervenção chamada de ação institucional. "*De acordo com o que Lapassade propõe, entendemos que a escola é uma organização sobredeterminada pela instituição escolar*". Dois conceitos desse autor são destacados para o entendimento da dialética entre os movimentos de massificação e totalização: instituído e instituinte. "*O primeiro significa o que está estabelecido; é o caráter de fixidez e cristalização das formas de relação. O segundo significa o movimento de criação: é a capacidade de inventar novas formas de relação*" (GUIRADO, 1987, p.31).

Não há referências diretas a Piaget nesse documento, porém ele é citado entre os autores que fundamentam o trabalho: "*... as obras de Sara Pain, Alicia Fernandez, Piaget, Emília Ferreiro, Freud, Lacan, Esther Grossi, Paulo Freire e Maria Helena Patto subsidiam nossa prática*" (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.5).

Ao mesmo tempo que explicitam as articulações teóricas que sustentam a proposta, as autoras tratam das relações entre o trabalho pedagógico e o psicopedagógico. Nestas passagens, a especificidade deste último, ao tratar da aprendizagem da criança, implica sua compreensão a partir do sujeito da Psicanálise (sujeito de desejo, singular). O campo de intervenção se subordina então à essa concepção teórica, e sua diferenciação das demais práticas psicológicas assim fundamentadas torna-se imprecisa.

A elaboração do projeto da Equipe Psicopedagógica foi precedida de uma pesquisa junto às escolas sobre as expectativas dos serviços das escolas, quanto à Psicologia Escolar. Foram entrevistados representantes dos serviços de oito escolas. Os dados foram sintetizados em: 1) uso recorrente de psicodiagnósticos, triagem com testes e psicoterapia breve, referida como "um lugar para encaminhar"; 2) contribuição para os serviços em termos de palestras sobre sexualidade, desenvolvimento infantil e problemas de relações humanas na escola; 3) contribuição para trabalho junto a comunidade, sendo essa referida como "família desestruturada", "pais alcoolistas", "gangues infanto-juvenis", "abuso sexual" (vistos de forma descontextualizada) e 4) necessidade de intervenção psicopedagógica face às proposições pedagógicas da Secretaria.

A composição da Equipe Psicopedagógica, heterogênea em relação à graduação de seus integrantes, é considerada análoga a dos grupos em sala de aula, conforme são propostos pela pedagogia do GEEMPA.

*"... o móvel central que justifica e exige a estruturação da classe em grupos na proposta do GEEMPA é a compreensão mesma do processo de construção de conhecimentos. Este se dá pela resolução de problemas e não pela transmissão de informações. Para resolver problemas, quanto maior o número de hipóteses formuladas para encaminhar a solução, maior é a garantia de encontrá-la, pelo confronto que se pode estabelecer entre elas, desde a mais primitiva até a mais avançada. A seqüência crescente destas hipóteses é que constitui o processo da construção de um campo conceitual" (GEEMPA, 1989, p.1).*

A Equipe Psicopedagógica trabalha de forma articulada com as equipes de Alfabetização e Interdisciplinar de Apoio, criadas na SMED no mesmo período administrativo. As ações desse grupo desdobram-se em três modalidades: áulica, escolar e institucional.

#### A ação áulica propõe:

*"O trabalho com o professor : ... tem que levar em conta o processo de aprendizagem do professor frente a esta proposta transformadora ... propiciar contradições na atividade docente, através da reflexão e discussão realizadas com o psicopedagogo. O trabalho com alunos: promover a circulação de papéis, mobilizando os estereótipos ... propiciar o fluxo de relações afetivas, sociais e cognitivas" (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.7).*

O campo de intervenção do psicopedagogo, na ação áulica, é delimitado por um contrato de três cláusulas: 1) não ocupar o lugar de coordenador de atividades; 2) circular entre os pequenos grupos avaliando suas características e apontando situações estruturantes para as aprendizagens; 3) estabelecer horários extraclasse, com o professor,



para avaliação do trabalho. São levados em conta, no trabalho, os vínculos professor/aluno e aluno/aluno.

A **ação escolar** orienta-se para o professor como coordenador do grupo em sala de aula e como integrante da equipe de professores da escola:

*"... o psicopedagogo, numa postura de escuta ou de atenção flutuante ou de abertura ao imprevisto, vai permitir que a aprendizagem dos participantes seja constantemente indagada e revista. Deixar emergir o confronto e as contradições permite o esclarecimento dos motivos, a valorização da função positiva da ignorância, a pulsação do desejo de aprender" (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.10).*

A referência ao processo de reflexão e a discussão a partir de contradições é explicitada, aqui, ao tratar da aprendizagem dos adultos.

A intervenção escolar pode desenvolver-se por discussão de temas e tópicos, por estudos de casos ou por busca de soluções de problemas dos professores enquanto grupo.

#### **A ação institucional:**

*"... supõe que qualquer segmento da instituição seja demandante e, como tal, a análise revele uma sintonização mais vinculada junto às micro-relações dentro da organização e seus fluxos. A ação a ser vinculada junto a instituição comportará a explicitação de lugares de aprendizagem e devolução concomitante à análise". (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.8)*

A constituição do projeto psicopedagógico partiu de uma análise da *"relação medicalizada dos técnicos da saúde com a escola e a aprendizagem"* (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990), o que nos remete aos dados de ANDRADE (1990) sobre a relação Psicanálise-Psiquiatria-Psicologia escolar e de SCOZ

(1998) sobre a concepção organicista e patologizante das dificuldades de aprendizagem, já referidos anteriormente.

Um ponto específico, nesta questão, diz respeito às classes especiais e à categorização de sua clientela em Deficientes Mentais Educáveis. A equipe colocou em dúvida a existência desta categoria.

*"A ação psicopedagógica que propomos distancia-se das práticas usuais em nosso meio, também nominadas psicopedagógicas, que mantém vinculação estreita com um referencial teórico organicista, marcadamente neuro-psiquiátrico, cuja análise se dá pelos aspectos da patologia ou das referências comportamentalistas que atribuem à aprendizagem uma soma de comportamentos ou, ainda, as de cunho psicomotricistas que vinculam a aprendizagem ao sistema corporal, ambas reprodutivistas de habilidades (motoras, perceptivas, comportamentais), todas trabalhando com o sintoma ortopedicamente, desconsiderando o sujeito produtor de sintoma." (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.4)*

O trabalho proposto define-se em oposição à esta tendência.

*"O papel do psicopedagogo em sala de aula, relaciona-se não só com o não aprender ou o aprender mecanicamente, de crianças, mas com a caminhada de professores que não se aventuram nas suas próprias descobertas, não mudam seus sistemas de ensino, se negam a compartilhar com seus colegas a ação transformadora em Educação ou, ao iniciá-la, encontram dificuldades e precisam do apoio de um outro" (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação, 1990, p.7).*

O Projeto, nesta análise, aponta para uma caracterização da Psicopedagogia como campo teórico/temático cujo foco é a aprendizagem. As autoras mesmo identificando-se com a epistemologia interacionista de Piaget, privilegiam, pelo uso, conceitos de Psicanálise. Essa posição quanto ao tratamento da questão do conhecimento no processo de aprendizagem orienta a coleta de dados realizada nesta tese. Ela recai sobre a importância atribuída às manifestações da consciência e do inconsciente nas intervenções relativas à construção do conhecimento escolar.

9

Subjaz a essa busca uma idéia prévia, elaborada nas trocas informais com colegas psicólogos, sobre a tendência ao “expurgo da razão e da consciência” que acompanha e sobrevem nas práticas terapêuticas das questões da aprendizagem quando se realiza tentativas de articular as teorias de Piaget com a Psicanálise francesa, principalmente. As contribuições de MILLOT (1987) e KUPFER (1989) assinalando a dimensão de impossibilidade na tarefa de educar, conforme referência de Freud, são usadas nessa direção. JERUSALINSKY (1998) apresentou argumentos que representam esse ponto de vista, mas que, segundo considero, reduzem as Psicologias à perspectiva empirista. Jerusalinsky o faz, introduzindo seus argumentos com a evocação de Locke e Hume e incluindo no ideal de verificar a correspondência entre o objeto e a percepção *qualquer uma das vertentes psicológicas*.

*“ A Psicanálise não é uma escola psicológica, a Psicanálise não tem nada em comum com essa preocupação, a Psicanálise não se preocupa, em absoluto, com a correspondência entre o conhecimento e o objeto, entre a percepção e o objeto. Estamos falando do objeto concreto, prático. Para a Psicanálise, o objeto tem uma existência negativa e como todo mundo sabe, a Psicanálise sempre fala do objeto perdido, do objeto a que como objeto real é impossível, do objeto recalcado, isto é, da representação não representacional do objeto, quer dizer, da impossibilidade de representar o objeto enquanto tal. Portanto a Psicanálise se coloca, de entrada, na antípoda do que constitui a psicologia moderna. É por isto que na formação de um psicólogo, na verdade a Psicanálise está na contramão. (...) Mas se a proposta é formar algum grupo de pessoas pensantes, então estamos em outra questão, estamos em outra direção, porque a possibilidade de pensar está numa relação diretamente proporcional ao fato de não se tornar escravo de um objeto” (JERUSALINSKY. In FLEIG, 1998, p.392).*

Relembro também os dados de ANDRADE (1990) que caracterizam a ação dos psicólogos escolares, centrada em aspectos afetivo-emocionais, em detrimento dos aspectos cognitivos, na avaliação das dificuldades de aprendizagem. Novas questões emergem: estarão esses psicopedagogos resgatando a dimensão cognitiva, relegada pelos psicólogos escolares, ou estarão afastando-se dela, na medida em que ‘psicanalisam’ seu

trabalho? Em que medida, consideram e examinam questões desta ordem, em suas análises e reflexões sobre a prática?

### 1.3.3 Memória e reflexões sobre o trabalho realizado

Nesta etapa do trabalho, entrevisto ex-integrantes da Equipe Psicopedagógica, elencadas pela autoria de textos, ou por referências, no relatório final sobre o trabalho<sup>8</sup>. Meu foco temático, aprendizagem e construção do conhecimento, direciona a busca da presença, contribuição e difusão das idéias de Piaget na proposta e entre as integrantes da equipe. Realizo entrevistas abertas, seguindo um roteiro que aborda: a formação profissional e suas marcas teóricas; a especificidade do trabalho de Psicopedagogia na escola; as relações com os trabalhos de outros profissionais da escola; exemplos de intervenções específicas em questões de construção de conhecimento e aprendizagem.

A história da constituição da Equipe Psicopedagógica, retomada nessas entrevistas, permitiu-me discriminar um movimento interno de formação dos seus integrantes. Essa formação em serviço gerou um espaço de difusão dos princípios norteadores do trabalho. A equipe era constituída de subgrupos, heterogêneos quanto à formação e à experiência profissional de seus integrantes, quanto ao conhecimento das teorias que fundamentam a proposta e quanto à adesão e/ou identificação com a proposta.

O núcleo inicial foi formado por duas psicólogas com experiência em magistério, curso de alfabetização de classes populares feito no GEEMPA, e por uma orientadora educacional da rede, com mestrado em programas de aprendizagem (Colorado State University, EUA); todas vieram a fazer formação específica em Psicopedagogia, com Alicia Fernandez, em Buenos Aires.

A ampliação do grupo deu-se por convite aos profissionais da rede ligados à Psicologia, Psicopedagogia, Educação Especial e Alfabetização.

---

<sup>8</sup> Dentre as 22 pessoas relacionadas, entrevistei 12 integrantes da Equipe Psicopedagógica, e mais uma integrante da Equipe de Ativação Curricular, face às referências feitas as interseções entre os dois trabalhos. Contatei com 15 dentre os 22 nomes; 12 acolheram meu pedido de entrevista; três referiram impedimento por problemas de saúde na família e nascimento recente de filhos, e as sete restantes não localizei.

Não houve referência a restrições, por critérios de formação específica ou habilitação profissional, previamente determinadas, mas as diferenças eram consideradas para opções dentre as possíveis alternativas de ação, no trabalho.

“...professores ou orientadores, com alguma formação na Psicopedagogia ou em Psicologia, mas que tivessem alguma coisa voltada para a Psicologia Escolar, que tivessem uma disponibilidade, enfim. E vieram muitas pessoas respondendo ao nosso convite, mas nem todas tinham disponibilidade para querer fazer alguma coisa diferente, mais inovadora, uma prática aí referenciada.”

A idéia de iniciar uma prática nova, uma intervenção diferente daquela desenvolvida por psicólogos ou orientadores da rede, até então, é recorrente nos depoimentos sobre a especificidade do trabalho. Ela implica em proporcionar a formação necessária para tal, compatível com a idéia da Proposta Político-Pedagógica de promover a formação necessária aos professores da rede.

“Outra questão era a diversidade de formação dos profissionais. Como eram pessoas de áreas bastante diversificadas, com histórias de formação também bastante diferenciadas, obviamente que uma das coisas importantes era o respeito em relação à essa formação de cada um. Havia essas três áreas de opção em relação ao que tu poderias contratar na escola, mas, por outro lado, também tinha a questão do profissional em relação a que condições ele tinha de contratar com a escola?”

“...mas cada vez que se fazia um movimento de formação, de capacitação com a rede a idéia era uma idéia básica, necessidade de formação. Isto estava lá no nosso plano político desde o primeiro dia de governo, mas esta maneira de fazer essa qualificação, ela tinha, digamos assim, modalidades diferenciadas. Uma era esta infra-estrutura que trabalhava com o cotidiano, que trabalhava com o miúdo, que era o trabalho da formiga, que era essa assessoria didática, era assessoria psicopedagógica, e mais adiante criou ainda uma (...). A outra coisa: esse era o primeiro vértice, era o do cotidiano, de atender o cotidiano e discutir o cotidiano. O segundo era que tu fazias movimento, por exemplo, vinculado única e exclusivamente com a didática das várias áreas, da alfabetização, até as especialidades. E o terceiro, que era que tu tinhas que poder discutir isso de uma forma macro, tu tinhas que convocar a sociedade ou os teus pares da área educacional, para que isso pudesse circular de uma maneira que também desse respaldo para todas as outras coisas que a gente estivesse fazendo. Então, era aquela coisa de lotar o Gigantinho, de botar o Tesourinha abaixo, todos aqueles movimentos. Cada vez que a gente fazia os médios e os grandes, a Psicopedagogia, estava presente sempre, como um tema que chamava, não só pessoas dessa área, mas que chamava o público em geral, que chamava a atenção dos professores da rede pra saber o que era isso.”

“Uma coisa é tu estudares, tu consegues junto, dividir, trocar idéia, emprestar o material, tudo bem! Mas era preciso mais do que isso.(...) e a gente, então, começou a chamar a Alicia, de um forma sistemática, e ela acabou indo, a cada dois ou três meses, assessorar o nosso trabalho. Claro que isso deu resultado, deu uma força imensa, porque o que a gente estava fazendo não tinha em lugar nenhum.”

A constituição da equipe foi marcada por princípios e objetivos prévios, afirmam as integrantes do núcleo inicial - cuja formação já implicava opção pela

psicopedagogia. O desenvolvimento da proposta, entretanto, foi decorrência das possibilidades concretas de seus integrantes e do lugar da equipe, na Secretaria. Nos seus depoimentos enfatizam o caráter de novidade do trabalho “... o que a gente estava fazendo, não havia em lugar nenhum, Psicopedagogia instituída, como tivemos, provavelmente não temos mais em nenhum lugar”.

Quanto aos objetivos do trabalho, as integrantes do núcleo inicial destacam que são ‘preventivos’, entendendo como tal que a “... psicopedagogia precisa se voltar para tudo aquilo que possa reforçar, que possa fazer com que a aprendizagem ocorra”.

Por outro lado, examinam a questão a partir do lugar político-administrativo em que instituíram o trabalho e fazem diferença entre a reflexão, para interpretação dos significados singulares da ação - dita psicopedagógica - da reflexão sobre as ações didático-pedagógicas que pode remeter-nos a mecanismos subjacentes e estruturas lógicas.

“... característica principal da equipe psicopedagógica numa Secretaria? É poder abrir um espaço de reflexão da prática dos profissionais da Educação... E esse espaço de reflexão implicaria sempre em fazer que o sujeito pudesse pensar na significação do seu ensinar, do seu aprender. (...) a idéia da equipe de ativação curricular, que era a de poder pensar, abrir espaço de reflexão, mas no aspecto didático-pedagógico.

A busca dos pontos de discriminação entre o trabalho dito psicopedagógico e as atividades didáticas é uma preocupação explicitada nas entrevistas, seja na busca da especificidade do trabalho, seja na organização das diferentes equipes.

“... disparidade de faixa etária, tudo aquilo que já fluía, naquela ocasião, sobre a sexualidade desses alunos e que jamais era discutido, a expectativa que tinham os pais dessas crianças em relação à aprendizagem deles, eles próprios em relação à sua escolaridade começaram a entrar como uma série de outras variáveis que tinham a ver com o campo pedagógico e psicopedagógico.”

“... a gente começou a chamar o pessoal da didática da Secretaria para trabalhar as questões da psicogênese, como tu passas para dar esse passo, constrói ali (...) que a gente não estava querendo assumir esse lugar em relação a esse grupo (...) quem fazia o acompanhamento lá na sala de aula (da classe especial) não era o pessoal da didática da Secretaria. Era a Equipe Psicopedagógica, porque não tinha essa integração entre regular e especial, lá dentro da Secretaria. Então, no momento, e aí se vê bem a nossa própria psicogênese, a coisa estava muito misturada com didática. Mas daí a gente teria que instrumentalizar, se tu queres que as pessoas mudem a prática dentro da sala de aula, tu tens que instrumentalizar (...) ia o assessor e ele tratava era de ver o material que o professor estava produzindo com aquelas crianças, se estavam lendo, não estavam lendo, estavam onde? Em que nível? E não sei mais o quê. E: ‘olha, mas esse material que tu estás fazendo aqui vamos trabalhar um pouco mais em cima dele’ e isso e aquilo ... Então, há muita confusão com a

questão da didática”.

“... a assessoria pedagógica se chocou um pouquinho com a Psicopedagogia, e se tivesse ficado um tempo, daria para a gente aprender como fazer essa convivência, aí talvez especializar um pouco mais a Psicopedagogia, porque nós acabamos chegando à conclusão que estávamos atropelando um pouco o pessoal da supervisão e da orientação”.

“... eu acredito que, com o andar do trabalho, a gente teria chegado a essa conclusão de que seria necessário fazer uma reformulação do nosso trabalho nesse sentido, de aprimorar um pouco mais, de tornar um pouco mais específico, de poder, por exemplo, fazer uma diferenciação um pouco mais clara entre pedagógico e o psicopedagógico.”

O núcleo inicial contou ainda com uma professora de Educação Física, também fonoaudióloga, com experiência em APAE e em educação não-formal (projeto de recreação). Em considerações sobre o ‘novo’ no trabalho reafirma e amplia as colocações anteriores.

“Nós nos assustávamos um pouco quando diziam: ‘Esse trabalho é de vanguarda’, e a gente nem se considerava tão de vanguarda assim. A gente não tem muita idéia, quando está sofrendo o processo, de por onde está andando. A este novo acrescentam-se as idéias de novas referências “... mudar esta concepção do processo de aprender e também de novas atitudes no trabalho. Por exemplo, a valorização do ‘prazer de trabalhar’ é comentada à luz dos riscos ou ‘armadilhas’ que podia acarretar, frente a situações difíceis.

“ Então se passavam as escolas problemas. As escolas problemáticas tiveram dois ou três assessores. Quer dizer, no curto período em que a gente trabalhou, foram quatro anos. E isso me faz lembrar muito bem daquela turma onde se juntam todos aqueles alunos ditos problemáticos, e que as professoras trocam. Então, a gente acabava repetindo o velho modelo.”

Sobre o processo de formação em serviço especifica as referências teóricas.

“As marcas teóricas, bom, o que a gente leu e lê até hoje, a gente leu assim: muito foi Emília Ferreiro, na época acho que foi básico para a gente começar o trabalho. Começamos com estudos dos textos da Sara Pain. E, para nossa surpresa, (...), todo mundo leu aquele livro dela, fininho, da aprendizagem. Quando a Sara Pain veio a Porto Alegre, disse: ‘Não, isso já está ultrapassado, a gente tem idéias novas’. Tem coisas que eu discordo daí, (...) ainda muito incipiente nas idéias, não estavam tão arrojadas, e tal. (...) E nós achávamos aquilo superinteressante. (...) Estudamos em Piaget as questões da construção da moralidade. As etapas de Piaget, isso já tínhamos estudado na faculdade. Mas Piaget nós estudamos no grupo de alfabetização no GEEMPA. (...) Quem trabalhou isso foi a Esther e a Barbara Freitag.”

Quanto à especificidade da psicopedagogia na escola, responde a partir de questões dos professores e alunos, procurando também marcar diferenças com outras intervenções.

“Os professores se queixavam muito da fala dos alunos, do jeito que se expressavam, da articulação, da disciplina, daquelas coisas todas. (...) Ea gente se indagava: ‘Bom, o que a gente vai fazer com esse grupo de professores que se queixava tanto de seus alunos?’

“Eu penso na Psicopedagogia escolar como essas outras questões que o didático-pedagógico não dá conta, e que interferem, sim, não só na vida das pessoas, mas também no seu modo de aprender. É

como se elas fossem aprisionadas, e dali não conseguissem elaborar as coisas de um outro jeito. Alguma coisa se passa com essas pessoas, que elas dizem assim: 'Bom, eu sei todo o alfabeto'. O que se passa na vida delas, que elas deixam as letras soltas. As letras aí têm um valor de signo. De sinal, e por que elas não se encontram?"

As questões apontadas aqui pelas integrantes do núcleo inicial da equipe psicopedagógica, relativas ao campo e à constituição da equipe de trabalho, me remetem às considerações feitas por LINO DE MACEDO, no prefácio dos anais do IV Encontro de Psicopedagogos, (São Paulo, 1990) cujo tema foi: Psicopedagogia - A Identidade do Psicopedagogo, Formação e Atuação Profissional.

*"Aceito a idéia de que a formação de um novo todo (que pode ser um novo ser, um texto, uma área profissional, uma simples frase, etc.) supõe no mínimo uma articulação entre três termos: identidade, classes e relações. Identidade, porque os elementos que constituem este novo todo necessitam ter algo invariante no contexto das transformações que produzem. Classes, porque esta identidade deve ser definida dentro dos limites (os 'sim' e os 'não') que constituirão este todo e suas partes complementares. Relações porque para produzir algo novo ou para manter algo já constituído, os elementos ou partes deste todo devem ser considerados uns por intermédio dos outros, ou seja, nesta reciprocidade sem a qual não se estrutura ou não se mantém estruturado. Como pensar nestes termos, ainda que brevemente, no contexto da Psicopedagogia?"*

*"A identidade da Psicopedagogia, penso, está ou deve ser buscada ou encontrada no seu próprio nome. Neste sentido, toda vez que um profissional da pedagogia realiza esta ação levando em conta aspectos psicológicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo. Por outro lado, toda vez que um profissional da Psicologia realiza esta ação levando em conta aspectos pedagógicos nela envolvidos comporta-se como um psicopedagogo"* (MACEDO. In SCOZ et al. 1991, p. VIII e IX).

O campo desse estudo não se delinea, conforme o já exposto, pela priorização da questão da identidade do psicopedagogo como um especialista, no território da escola. Não encontramos tampouco esta ênfase na proposta de trabalho da equipe estudada, embora faça parte do conteúdo das entrevistas. Trata-se de uma

*descoberta/invenção*<sup>9</sup> de ações possíveis frente a problemas da Educação Escolar, por e para diferentes integrantes do cenário da escola.

O chamado para que profissionais da rede municipal de ensino viessem integrar a equipe psicopedagógica foi feito via memorando da Coordenadora da Divisão de Assistência ao Educando, DAE, para as escolas. Dentre os que atenderam o chamado e integraram-se no trabalho, entrevistei uma alfabetizadora que era formada em Psicologia e trabalhara quatro anos em escola da Vila Cruzeiro do Sul. Essa professora destacou-se pela alfabetização de alunos multirrepetentes. Ao abordar questões de formação, na entrevista, relembra os passos iniciais da organização da equipe.

“... organizara, durante seis meses, reuniões quinzenais conosco. Ela queria conhecer qual era nossa prática e o que a gente esperava, o que a gente pensava como sendo alternativa. Pras questões do fracasso escolar na escola. (...) eu comecei a falar um pouco do que eu tinha vivido, do que, de uma forma mais intuitiva do que qualquer outra coisa, eu tinha vivenciado. (...) eu me desliguei da escola e passei a iniciar esse trabalho (...) O primeiro ano foi só de mapeamento das demandas que vinham para a classes especiais, que dentro do município é um lugar de extrema exclusão. Eu considero desta forma a classe especial, é uma marca terrível...”

Ao tratar sobre sua formação em serviço, aponta para uma especificidade da psicopedagogia, que caracteriza a partir da proposta de ação criada pela própria equipe. Emerge a referência ao “novo”.

“... a minha experiência como alfabetizadora (...) me auxiliou na minha formação nessa prática. Eu não tinha a mesma experiência que as gurias de estudo em Psicopedagogia. (...) eu tinha um grupo de professoras de quarta série eram cinco professoras, eu era solicitada a abordar questões da Psicopedagogia, porque elas traziam situações de alunos.”

“...(na equipe) estava muito bem assessorada. Cercada por pessoas (...) para mim foi um espaço de formação. Nesse espaço semanal da equipe para onde, então, se trazia as nossas dificuldades, e a gente depois até instituiu, eu aprendi a escrever e perdi o temor de passar pelo crivo do outro, com a equipe psicopedagógica (...) o “juro que vi” era um espaço onde que tu ias teorizar sobre um recorte de uma intervenção, e a gente tinha que ir atrás (...) mas eu senti, depois falta, como algumas pessoas que foram buscar um espaço regular de formação. Algumas pessoas ficaram depois, formando um grupo com a Alícia, outras pessoas foram fazer pós, e por aí foi...”

“...e fui começar a pensar, pensar o que estava acontecendo ali de intervenção psicopedagógica, que estava mobilizando aquela instituição como um todo, tornando-a paciente de sua própria armadilha, um adoecimento, onde repetiam. Esse movimento de tortura de expulsão, depois tinha todo um ritual para aliviar a sua culpa. Então, todo um movimento de espiral, de repetição dentro da mesma instituição, que se começou a poder mostrar, através da ação escolar”

“A Alícia Fernandez mexeu conosco dizendo que estávamos inventando coisa que na Psicopedagogia não tinha (risos), e foi interessante, porque toda vez que as pessoas começavam a identificar movimentos onde uma criança mobilizava a escola como um todo, desde a merendeira a

<sup>9</sup> Termo usado por Macedo no prefácio anteriormente referido.

gente começava então a discutir, a pensar intervenção de ação institucional”.

“A gente está sendo psicopedagoga, mas isso é análise institucional!” (risos) “Então é análise institucional com viés psicopedagógico, ou seja, uma ação institucional psicopedagógica.” E a gente começava a construir teoria.”

O tema da formação oportuniza a busca das referências teóricas.

“...nós tínhamos duas equipes, a equipe psicopedagógica e a (...) equipe de ativação curricular (...) do ponto de vista bem técnico das questões do construtivismo.”

“É... eu comecei a ler Piaget. E vou ter de ser bem franca. Piaget, eu tinha lido na faculdade (...) alguma coisa no magistério, e não entendia muito.”

“...e fui atrás então de teóricos, da análise institucional(...) Ruben Ferro (...) tem uma teoria da objetivação, e traz uma coisa de muita responsabilidade para nós. Ele dizia que na escola, tu és o ignorante (...) E é um lugar que pode se transformar num lugar perverso de tortura. Um segundo lugar que a identidade institui, são os hospitais, não é? Onde tu és medicável (...) Um terceiro lugar seriam um... as pensões psiquiátricas, os hospitais psiquiátricos, onde estão aqueles que estão fora das suas capacidades mentais(...) alguém que não responde por si. E o quarto lugar seria o cárcere, onde tu já és objeto”. E ele olhava para nós e dizia: “Com vocês está a responsabilidade de transformar essa caminhada.”

Ao grupo se agregaram ainda duas professoras de Educação Especial, que se interessaram pela Psicopedagogia a partir do lugar de professora. Sobre tudo na questão do poder/ não poder aprender o que fazer quando o aluno continua não aprendendo.

Buscaram formação com Alicia Fernandez, junto da equipe e em Buenos Aires, e o curso de construtivismo no GEEMPA, a alfabetização construtivista. Elas assinalam as diferenças entre a demarcação de um campo temático/teórico e o lugar profissional em que se utiliza o mesmo e se constrói a intervenção, seja uma aula, seja uma assessoria dentro da rede de ensino ou uma assessoria eventual. A reflexão sobre a aprendizagem dos alunos é que se amplia, derrubando os muros que separam escolas especiais, classes especiais e classes regulares nas séries iniciais.

“É como eu te digo, sempre fui uma pedagoga, sou uma pedagoga até hoje, e nunca tive intenção de ser uma psicopedagoga clínica. A Psicopedagogia me ajudava a entender o que se passava com os alunos. Usei a Psicopedagogia dentro da sala de aula, como professora, mas nunca saí fora de meu lugar de professora. (...) Eu acho que, como professora, eu me sentia na obrigação de ensinar, mesmo aqueles que estivessem, de alguma forma travados na aprendizagem naquele momento, fossem diferentes ou não”.

“Quando tu fazes um trabalho de assessoria, não existe esse compromisso, não há essa ligação com esse espaço, e quando se está dentro de uma sala de aula, com os professores, é um outro lugar. Enquanto que pedagoga é uma coisa, professora é outra e sendo psicopedagoga, a atuação é bem diferente”.

“... enquanto psicopedagoga, tu procuras mexer com essas marcas, tu não precisas delas, tu não tens esse espaço tão fechado que a escola tem. Então, como professora tu cercas algum lugar. Em uma intervenção efetivamente psicopedagógica, esse lugar não é tão fechado. (...) São lugares diferentes. Até porque, não é um lugar terapêutico. A escola, tem um espaço de propiciar a aprendizagem dos

alunos. Então, o teu olhar deve ser, basicamente, sobre isso, sobre essa construção de aprendizagem, e essas coisas podem estar atrapalhando. Elas sempre podem ser trabalhadas, efetivamente, dentro da sala de aula, principalmente quando tu estás dentro de um escola especial. Como é que tu vais dizer que o aluno pode aprender, dentro de um escola especial? Então, já começa, desde aí, uma... um problema, não é?, começa por aí já um cerco.”

“E esse é um dado que é muito importante, quando se está falando em escola municipal da vila. É diferente de uma de classe A, média e alta, onde aparecem outras coisas, talvez mais cognitivas mesmo, mais o instrumento da Psicopedagogia. (...) A escola que não se imaginava podendo ensinar para alguém que tinha o pai carroceiro, e aquele quadro de antifamília. Por isso, aparecem outras questões. (...) E eu diria que é muito comum na criança de periferia as questões do lugar onde ela está.”

O objetivo do trabalho pode identificar-se com o objetivo da professora, ou seja, que o aluno aprenda!

“Dei assessoria psicopedagógica como professora. O que eu esperava quando solicitei as assessorias e, depois, o que eu tentava fazer com as pessoas? Era tentar o que podia ajudar as professoras, ou que me ajudassem, enquanto professora, a pensar o que podia estar travando a aprendizagem em relação àquele aluno. Se era uma questão didática minha, o que muitas vezes era.”

“...e , depois, a gente foi vendo, ao trabalhar com as classes especiais, que tinha que abranger um pouco mais. Porque se trabalhasse com professores e dissesse: ‘Não, as crianças podem aprender.’ E esses alunos aprendiam e iam para onde? (...) Trabalhava em classe especial: tive todos os alunos aprovados, terminou a turma. (...) Como integrar esse aluno, fazer o acompanhamento do aluno na 1ª ou 2ª série quando o professor não se achava em condições de ensiná-lo?”

A formação considerada por estas professoras privilegia o curso de alfabetização para classes populares do GEEMPA, e dentro deste, a sistematização didática. A concepção de aprendizagem, implícita nas considerações sobre não-discriminação de crianças portadoras de dificuldades especiais também aparece relacionada à especificidade da proposta.

(...) Eu não conhecia, na época, antes de fazer o curso do GEEMPA, alguma coisa que fosse sistemática, que tivesse um andamento, que tivesse uma continuidade, que soubesse onde começar, onde terminar. Foi o curso que me deu? Bom, as crianças saem de um determinado nível, tem que passar por esse e por aquele outro. Ou se era uma outra questão não-cognitiva ou não-pedagógica que estava travando a vida dele.

“Em termos meus, pessoais...eu fazia o que achava que tinha que fazer, procurando sempre, e acreditando, acho que era o mais importante, que aquelas crianças podiam aprender. (...) me convidaram para entrar na equipe, e aí começou o meu aprendizado.(...) foi abrindo também o meu campo de aprendizagem, de sair da Educação Especial, para tentar a inserção do aprendizado em geral da criança de séries iniciais.”

As determinações ‘não-rationais’ são lembradas como relevantes na orientação do trabalho de cada um.

“...o que marca a diferença de formação desses dois grupos em termos de referencial? Basicamente é o olhar. E aí, claro, o referencial é a partir desse olhar. A pessoa procura o referencial a partir do

olhar, o que está podendo ver, o que está querendo ver, ...mas é importante que possa se subsidiar desse outro, o olhar que hoje se debruça mais tempo para estudar, nesse sentido de trabalhar junto.”

Psicólogas concursadas e recém-contratadas pela Prefeitura também vieram integrar o grupo. O grupo das psicólogas entrevistadas não se reconhece habilitado, a priori, para a ação psicopedagógica. Essa é referida como especialização temático-teórica, onde podem estar as diferentes identificações teóricas dentro da Psicologia.

“Cada um assessorava a escola dentro do seu métier, porque nós não tínhamos a mesma formação. Havia ali professoras, alfabetizadoras (...) psicólogas, como eu, orientadoras, e cada um ajudava na sua especialização, mas o objetivo era comum. Porém eu diria que me sentia profundamente incomodada, quando quem trabalhava na equipe psicopedagógica era psicopedagoga. Eu não era e me sentia uma intrusa. E eu questionava: por que não pode haver psicólogo trabalhando na equipe psicopedagógica? Por que não pode ser orientador trabalhando na equipe psicopedagógica? Era uma coisa meio de cortar a identidade, que me incomodava”.

“Bom, eu sou psicóloga. E desde os primeiros anos de faculdade, eu fui me identificando com a área de Psicologia Escolar. Minha primeira faculdade foi Pedagogia, embora eu não tenha ido até o final. (...) o estágio com o qual eu mais tive identificação foi na área da Psicologia Escolar, desde que eu fiz minha experiência numa escola pública (...) no final do último ano da minha formação, eu resolvi fazer concomitantemente a licenciatura.”

“Eu sou psicóloga. (...) tinha uma caminhada no trabalho com escola, principalmente com Educação infantil, e estava fazendo formação em clínica (...) Escolhi trabalhar na SMED, (...) mas naquele momento eu já estava me voltando mais para a área clínica. (...) psicóloga na SMED, e o lugar era a equipe psicopedagógica.”

“... não era um equipe de psicólogos, era uma equipe de profissionais da Educação e de psicólogos, enfim, que tinham como objetivo olhar a escola de fora; ser um terceiro elemento que tivesse a possibilidade de enxergar a escola, pudesse entender as situações de aprendizagem em geral. Não a questão professor-aluno especificamente.”

“E eu entendo a Psicopedagogia, não como outra profissão, eu a entendo como uma área de especialização para quem milita na Educação. Eu entendo que é um campo de especialização para profissionais que trabalham com a questão da Educação, seja pedagogo, seja psicólogo, seja fonoaudiólogo.”

Há maior ênfase na identidade profissional de psicóloga, dita com mais alternativas de trabalho.

“...Eu fazia formação em clínica, na época em que entrei na equipe psicopedagógica, mas não tinha nenhuma formação em Psicopedagogia. Nunca tinha me deparado com Psicopedagogia, a minha caminhada era outra. Dentro da escola a minha intervenção foi muito mais embasada pela Psicologia Social, Psicologia Institucional.”

“A minha primeira opção (...) era trabalhar na Secretaria de Saúde. Minha intenção era poder fazer um trabalho mais clínico. (...) Minha segunda opção era a SMED, por essa proposta de trabalho psicopedagógico, embora eu não tivesse nenhuma formação específica.”

“(...) iniciei um curso de formação de professores de pré-escola. (...) fui professora de pré-escola na prefeitura, depois me preparei para o concurso do Estado para professora de segundo grau, fiz concurso para psicóloga, e em todos eles fui aprovada. (...) por um certo período de tempo, eu também trabalhei com crianças e adolescentes, em consultório, com problemas de aprendizagem, mas foi um experiência por um tempo, bastante curto, até porque eu fui aprovada no Mestrado de Educação da UFRGS. (...) dentro dessa trajetória, eu me achei bastante com aquele trabalho que se fez na SMED (...) e ali me aprofundi muito com as questões da aprendizagem mesmo.”

O objetivo do trabalho, de acordo com essas entrevistadas, privilegia a aprendizagem e é referência para delinear a especificidade da Psicopedagogia.

“(...) eu entendo que o objeto comum e o objetivo comum dos profissionais que trabalham com a Psicopedagogia é entender o processo de aprendizagem do sujeito e auxiliá-lo a buscar uma forma de reconstruir o processo que esteja travado. Enfim, de trabalhar na instituição educacional para auxiliar, também, que esses processos sejam melhor colocados, melhor construídos pelas crianças.”

“... uma área que procura estabelecer, vamos dizer assim, as relações do sujeito com o objeto do conhecimento e os fatores que estão no entorno desta relação, desde a escola, família, como é que cada um entra na história do sujeito. Entendo a Psicopedagogia como dando conta das questões de aprendizagem. E é por isso que eu acho que ela não é uma profissão, é uma área de especialização.”

“... o foco do trabalho era a relação com a aprendizagem, relação que dizia respeito tanto ao professor quanto ao aluno, ou à escola, enquanto instituição também. (...) eu vejo que tinham algumas outras pessoas que tinham o olhar bem mais dirigido para esse processo cognitivo mesmo, de tomar, de conseguir identificar e visualizar a relação de determinado aluno com a aprendizagem, (...) e trabalhar e intervir sobre isso. O meu olhar acabava sendo mais para a relação, então, do aluno com o professor, que estava mediada pela aprendizagem.”

“o psicólogo, ele intervém nas relações, interpessoais da instituição como a relação com o trabalho. Enfim, eu vejo que a intervenção do psicólogo é mais ampla. A do psicopedagogo, eu vejo mais específica. E assim como eu não via também que todas as relações... da escola, necessariamente, tinham que ser chamadas relações de aprendizagem.”

“... a intervenção não era diretamente na sala de aula, era num nível mais amplo e poderia ser chamada de trabalho psicopedagógico. E eu diria que seria muito trabalho no nível de promoção de saúde, (...) uma das principais idéias da equipe é que a escola funcionasse efetivamente como um lugar de aprendizagem, (...) o espaço de aprendizagem fosse sentido por todas as relações.”

Fizeram mais críticas à proposta de formação em serviço embutida no encaminhamento da constituição da equipe psicopedagógica. Há também questionamentos quanto às possibilidades de viabilização desta alternativa de formação relacionadas tanto com as diferenças internas do grupo quanto com as suas possibilidades de tratá-las.

“Que era muito comum acontecer, no momento, em que se via que um determinado elemento estava trabalhando bem na escola, levá-lo para a equipe psicopedagógica, e se tirava as pessoas do espaço da escola. A equipe queria acolher a todos esses profissionais (...) Lá pelas tantas, eram 30 e poucas pessoas, era muita gente mesmo, não é?”

“... tínhamos uma assessoria externa eventualmente e nós realizávamos reuniões da equipe. Ela era bem organizada, mas nem sempre o conhecimento circundava de uma forma tranqüila, porque alguns tinham uma postura de “eu sou o saber”, (...) momentos de discussão teórica mesmo, eram muito poucos. As pessoas faziam seus estudos fora.”

“... onde existiam menos divergências na equipe eram nas situações de aprendizagem, de intervenção em situações de problemas de aprendizagem. (...) eu penso que foi onde o trabalho da equipe foi mais rico, com resultado melhor.”

“Eu entendo que numa assessoria externa à escola, por exemplo, até fica menos misturado do que interno, não é? (...) eu acho que uma das coisas que dificultava a relação na equipe era a falta de respeito pelas áreas específicas. (...) que quem fazia o trabalho com a família era o orientador, eu era uma assessora da SMED. Tinha elementos da equipe que marcavam com a família e deixavam o orientador completamente alijado do processo.”

“Um dos pontos de que eu, pessoalmente mais acreditava, era que se um assessor que chega para fazer uma intervenção em escola, necessariamente tem que haver algum tipo de demanda desta

escola. Não se pode impor esse tipo de trabalho.(...) essa era uma das divergências. Havia escolas que, simplesmente, não queriam o trabalho. (...) E isso não era considerado, tinha que ser feito, não importava como. Então, eu achava muitas vezes, que o profissional estava numa posição extremamente desconfortável. Eu não acredito em trabalho onde não exista algum tipo de demanda, pois não existe o desejo de mudança”.

O tempo de desenvolvimento do trabalho foi considerado fator de restrição. A idéia de construção, novidade, desafio, criação de novas práticas não é enunciada por esse subgrupo. Ele entretanto, trata com mais ênfase o referencial teórico de sua formação e da proposta.

“...institucional, na Psicanálise, tem muitas contribuições importantes virtualmente. Piaget, nem se fala, não é?, Piaget é central tanto que é o que eu mais estudo atualmente. (...) Além do Piaget, os textos são os da Psicanálise, alguns textos freudianos. Eu realmente li muito pouco a obra de Freud. Lacan é quase um desconhecido para mim. Leandro Lajonquière vem teorizando bastante a respeito. Tem uma autora que eu gosto muito, Maud Manonni. Zélia Chiarottino, que era uma piagetiana de primeira, escreve coisas muito boas. (...) E na área escolar eu recentemente comecei a ler alguma coisa da Maria Cecília Colares, e de Zanela e Lima. São pessoas que escrevem sobre educação e saúde e a relação dessas com as escolas.”

“Alternativas do Espaço Psi, (...) simpósio ... tinha a intenção de mostrar, de pôr na vitrine todas as alternativas, diante da Psicologia, que não passavam dentro da Universidade, enfim. Mas, aí, naquele momento, ficou muito claro para mim a inconsistência da maioria delas, que não passavam de técnicas e daí, a minha opção pela Psicanálise. (...) Uma Psicanálise mais engajada e com bastante influência no pessoal que vinha da Argentina. (...) Logo que eu me formei, comecei também uma formação, em psicodrama psicanalítico e coordenação de grupos... Isso enquanto eu ainda era estudante. Quando eu me formei, esse grupo me convidou para trabalhar.(...) Em seguida, se constituiu a Cooperativa Cultural Jacques Lacan, um grupo de pessoas que resolveu estudar Lacan cujos conceitos eram fundamentais. Foi uma experiência bem produtiva, e que me fez decidir ingressar no mestrado na Filosofia. Eu fiz uma série de concursos, eu passei um tempo na FEBEM, então eu fui chamada na prefeitura. (...) A formação que eu tive nesse terreno foi um pouco sobre Piaget. Depois, tive aula com a Lea Fagundes, cheguei a participar de alguns trabalhos de pesquisa, com as provas piagetianas. Depois, dentro da própria equipe, houve um investimento na auto-formação. (...) Nesse trabalho, era presença constante, Alicia Fernandez. O que eu estudei na área de Psicopedagogia foi a partir dela. (...) Por um lado, eu achava interessante essa articulação da teoria psicanalítica com a teoria da aprendizagem. Mas, por outro, nunca me aprofundi muito nisso, mas me pareceu, que não seria tão simples, que precisaria ser mais trabalhado. Acho a mera justaposição de conceito uma coisa, simplista, não é? Na verdade, houve alguns momentos com a Alicia, na equipe, que foram, acho, interessantes como momentos de trabalho de grupo. Não foram de uma formação que tinha como referencial os textos dela. Mas o trabalho com ela, na verdade, era mais dirigido ao próprio grupo do que a um trabalho de formação na teoria que ela sustentava.”

“Eu trabalho com psicoterapia psicanalítica. (...) Eu faço formação no Estudos Integrados em Psicoterapia Psicanalítica, e atualmente eu estou fazendo seleção para a Sociedade Psicanalítica. (...) Eu me situo mais dentro da Psicanálise freudiana e, assim, há uma vivência muito grande da Psicologia do ego, porque a psicoterapia psicanalítica trabalha muito com a Psicologia do ego, que se insere mais dentro de uma corrente americana.”

“... a inserção foi muito difícil. (...) Eu acho que foi muito por isso que as pessoas tinham medo em relação a “o que é que os psicólogos vão trazer”. Medo de a gente chegar lá com a visão medicalizante do fracasso escolar. E, eu acho que, como todo grupo, queriam se proteger, de invasões, nos seus alicerces. (...) Aliás, eu diria que a relação foi toda ela permeada de muita luta teórica, de muita disputa, do tipo: “Bom, Bleger não serve, só serve Lapassade”. Alicia Fernandez era o máximo.” O resto era figuração (...) e, basicamente, o que a gente veio a descobrir depois? Que não havia muitas diferenças.”

“...tu escutavas alguns chavões das pessoas falando. Eu sentia, às vezes, um discurso meio vazio, sabe? Busca do olhar do outro, não sei o quê.” Isso, em Psicanálise é extremamente profundo. Como é que tu vais ler isso e sair aplicando no dia seguinte. Tu sentias que não havia conteúdo, mas por parte de algumas pessoas, sim.”

“...eu acho que a divergência era muito mais de postura profissional e ética do que de questões teóricas. Porque eu posso trabalhar com Piaget passando como um trator por cima, como muitas vezes, no chamado ensino tradicional (...). Tem que haver coerência entre o que se prega e aquilo que se faz.”

Uma enfermeira integrou-se à equipe pela via do trabalho com merendeiras nas escolas, na nutrição e também no projeto sobre sexualidade, ações coordenadas no mesmo nível administrativo, na SMED. A integração ocorreu a partir do assessoramento recíproco nos projetos, e essa enfermeira chegou a ser coordenadora da equipe, no momento das mudanças políticas. Seu depoimento privilegia a relação entre a proposta de ação psicopedagógica em âmbito institucional e a proposta político-pedagógica da SMED.

“Eu era enfermeira de hospital. Tenho curso de saúde pública”.

“A Secretária tinha a perspectiva de que toda a ação que se desenvolvia dentro da escola era uma ação pedagógica, e, nessa perspectiva, ela também queria rever a questão da nutrição, porque ela estava referendando posições como: pessoas doentes por carências nutricionais não podiam aprender.”

“...a gente começou a trabalhar junto. Pessoas da equipe pedagógica trabalhavam também com os cozinheiros. Aos poucos, fui entrando na discussão com o pessoal da equipe psicopedagógica. E a orientação que se enfatizava como marca para a escola era: “todo mundo que entra aqui pode aprender, vamos fazer por onde esse pessoal possa aprender”, e os professores brigavam muito com isso, argumentando que os alunos eram muito difíceis, que eles não tinham suporte para isso. Então, se começou um grande investimento para dar suporte para eles. (...) Fiz um programa de orientação sexual dentro da escola. Erundina, que estava em 88 com assistência do Paulo Freire, iniciou um trabalho dessa ordem com Marta Suplicy. (...) Supervisionei esse trabalho de orientação sexual, não na mesma modalidade. (...) A participação na equipe contribuiu para os conhecimentos sobre a aprendizagem, tanto teóricos quanto práticos.”

“... foi um trabalho muito angustiante, muito tenso, porque, na realidade, o pessoal trilhava um caminho absolutamente novo. Eles próprios se perguntavam se era possível institucionalizar esse tipo de atividades, e que fruto isso podia dar. (...) O mais sensacional dentro da equipe era esse fato de que o pessoal tinha essa crítica, sempre teve essa crítica, e conviveu com essa tensão. Permitia que essa tensão lhes causasse preocupação, estranheza. Para isso a presença da Alicia Fernandes foi extremamente importante.”

“Não era um grupo homogêneo. Era gente diferente, com níveis diferentes de integração no trabalho. Havia professores que eram psicólogos e psicopedagogos, tinham filosofia. Outros, mesmos psicólogos vindos por concurso, não tinham.”

“ O pessoal tinha mais conhecimento teórico e prático de uma perspectiva clínica, e não institucional, então foi preciso dar uma revisada nisso, o que desse conhecimento a gente podia usar, e o que desse conhecimento a gente tinha que transformar para essa inserção institucional.”

“...em epidemiologia, só me interessa o coletivo (...) o bem da saúde é o coletivo (...) E eu acho que a gente teve um impacto, mas o tempo foi muito pouco para as pessoas se apropriarem dele como um ganho. Um pai acredita que seu filho possa aprender (...) Eu acho isso um ganho fantástico, mas é pouco. Era preciso que muitos pais acreditassem, que se apropriassem disso, como um direito inalienável (...) de que seus filhos, efetivamente, fossem acolhidos dentro da escola e que aprendessem dentro da escola (...) Acho que se a gente conseguiu fazer isto com algumas pessoas,

podia fazer com muitas pessoas.”

A busca da contribuição/difusão das idéias de Piaget na abordagem da aprendizagem e da construção de conhecimentos, no trabalho da equipe psicopedagógica, e as constantes referências à superposições e complementariedades entre este e o trabalho da Ativação Curricular levaram a entrevistar uma integrante dessa equipe. Seu depoimento contribui para o delineamento da concepção de Psicopedagogia emergente das práticas desenvolvidas e também para a reflexão sobre o lugar e as relações entre os especialistas na escola e/ou, entre estes e os serviços da escola. Seu nome foi sugerido pelas entrevistadas do núcleo inicial, e sua formação revela laços com a proposta, pela via do GEEMPA.

“... eu fiz 2º grau, magistério, no Instituto de Educação. (...) Então fui convidada a permanecer na escola (...) onde à tarde havia encontros de estudos no laboratório de Matemática. (...) Muitos anos depois entrei para a Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, e procurei complementar a minha formação por fora. (...) Quem fazia a coordenação geral (desses estudos de Matemática) nessa época, era Liba Knijnik. (...) realmente, havia uma proposta de vanguarda, e a gente aprendeu não só o que fazer, mas também a refletir, criticar, avaliar. Inclusive o próprio processo de aprendizagem enquanto profissional. (...) Depois, entrei no tempo da fundação do GEEMPA (...) onde estive 25 anos, fazendo todos os cursos que o GEEMPA oferecia (...) tinha o trabalho da escola do Estado e exercia uma função administrativa lá dentro, (...) nessa época de ativação curricular, nós tínhamos encontros regulares de estudo da própria equipe de ativação curricular e junto à mesma aconteciam seminários, encontros, de estudos, de avaliação e mesmo seminários internacionais.

Quanto aos objetivos e prioridades de trabalho, enfatiza questões sociais e minimiza a questão das diferenças e especificidades de função.

“...tem uma famosa frase da UNICEF, que diz: no Brasil, a evasão e a repetência são fenômenos tão normais como sol, chuva, bom tempo e mau tempo. Então, esse é o quadro da realidade. Quer dizer, discutir a ação de psicólogo, de psicopedagogo, de supervisor ou de orientador, para mim, traz duas questões: primeiro – eles inexistem dentro da maioria das escolas; quando eles existem, a grande maioria deles, assim como é a função da escola do professor, ... a função específica do professor de criar um ambiente onde a aprendizagem venha a acontecer, não está acontecendo, a escola não está dando conta de sua função neste espaço, onde sobremaneira se aprende...”

“... o objetivo primeiro da ativação era capacitar o professor para um trabalho eminentemente qualificado, para dar conta da questão do aprender. Ele, como autoridade, como organizador, do ambiente onde as aprendizagens iam ser construídas; então, vão investir nesse professor para qualificar o trabalho. (...) O objetivo era capacitar. Só que na reunião da supervisão, se os professores tinham toda uma dificuldade de manejar com a questão da construção do conhecimento, com a questão cognitiva, (...) também havia toda uma dificuldades em se tratando das relações professor e aluno, das reações do grupo; (...) Então, toda e qualquer proposta sempre esbarrava nessas questões e nós começamos a trabalhar de forma conjunta com a psicóloga, para realmente analisar situações emergentes. Não tem como, dialeticamente, tu separares a coisa cognitiva da outra questão. (...) Então, nessas intervenções conjuntas, houve um crescimento significativo...”

“Nessa época de ativação, a gente realmente pautava muito a questão do lugar e do professor como

autoridade, como organizador da ambiente, mas dentro de um triáde de ensinante, aprendente e pesquisador.”

“... Era para ter os momentos com a psicóloga, com a equipe psicopedagógica, em separado, com a questão da ativação curricular, que daria um enfoque mais cognitivo, e nós acabamos fazendo esse trabalho conjunto, que foi realmente muito produtivo partir de um “não dá”, “não adianta”, “não querem nada com nada”, para chegar a planejar a viagem com participação das famílias. (...) fizemos duas, com elaboração de maquetes em grupo, exposição de trabalhos, produção coletiva de texto, e depois organizamos tudo isso e mostramos numa reunião seguinte de pais, todo o fruto desse trabalho. Eu acho que foi realmente uma experiência bem concreta.”

Essas considerações, extraídas do conjunto das entrevistas, merecem destaques especiais, reforçando o delineamento do campo do trabalho pretendido, neste capítulo. É interessante destacar que, exceto o pequeno núcleo inicial, as demais integrantes da equipe psicopedagógica não se consideravam especificamente habilitadas para o trabalho proposto, mesmo possuindo formação e experiências prévias, seja em Pedagogia, seja em Psicologia.

Os conhecimentos em psicanálise, das psicólogas da rede, ou em psicologia social e institucional, assim como as trajetórias no magistério e em psicologia escolar não eram consideradas suficientes para abordar questões específicas da aprendizagem escolar. A Equipe de Ativação Curricular, voltada para a qualificação do professor, foi muitas vezes referida como a parceria complementar necessária para a intervenção mais específica no ensino-aprendizagem na sala de aula. A entrevista realizada com uma integrante da Ativação Curricular exemplifica a intervenção conjunta - projeto e viagem de alunos. Destaca uma separação muito freqüente no senso comum entre aspectos cognitivos (didático-pedagógicos) e aspectos afetivo-emocionais (relações interpessoais e grupais).

Os espaços da formação em serviços são bastante valorizados, mas não deram conta do aprofundamento teórico, que foi buscado fora. A assessoria de Alicia Fernandez foi enfatizada na sustentação das tensões do cotidiano da prática e nas relações internas do grupo. Não se concentraram em seus textos. Ela estimulou a auto-formação, a busca do conhecimento psicopedagógico em Buenos Aires e no curso organizado pelo GEEMPA com sua contribuição. A necessidade de apoio para o trabalho é relacionada pelo grupo com a afirmação “do novo” que o mesmo representa. Não há referências a outros grupos de Psicopedagogia no Brasil, nem às suas publicações.

Considerando que Sara Pain é citada por Scoz como contribuição importante na trajetória da Associação Brasileira de Psicopedagogia e que a própria Alicia

Fernandez mantém contatos com outros grupos de Porto Alegre e São Paulo, por exemplo, é surpreendente a ausência de aproximações e buscas bibliográficas nessas fontes. É bem assinalada a intenção de produzir algo inovador, em relação às práticas de psicólogos e orientadores da rede municipal, e de opor-se ao modelo medicalizado de tratar a exclusão e o fracasso escolar, à segregação nas classes especiais e às afirmações de que desnutridos, portadores de deficiências e crianças de classes populares, filhas de 'antifamílias', não podem aprender.

A aprendizagem é o objeto e o objetivo comum a todos que trabalham na escola. O compromisso com a transformação da escola num lugar onde a aprendizagem efetivamente ocorra, partilhado por todas as equipes, é estabelecido pela proposta político-pedagógica da SMED. Há consenso em torno desse compromisso.

A dificuldade em delimitar a especificidade das ações didático-pedagógicas e das ações psicopedagógicas, muitas vezes referidas no trabalho de alfabetização em sala de aula, parece compatível com a premissa da indissociabilidade entre o ensinar e o aprender. Faz emergirem as dificuldades de definir relações entre psicologia e pedagogia, ou de identificar a psicopedagogia pelo seu próprio nome, conforme MACEDO (in SCOZ et al. 1991).

A ênfase no "todos podem aprender" exige uma sustentação tanto teórica quanto das estratégias e recursos para as ações dos professores e dos psicopedagogos, conforme foi reclamado nas entrevistas: o que fazer quando o aluno segue não aprendendo mesmo sendo acolhido pelo professor? É importante lembrar que a aprendizagem dos conteúdos escolares é uma dimensão específica. A máxima "todos podem aprender" é mais facilmente compreendida em termos amplos na relação desenvolvimento-aprendizagem do que no contexto específico da escola. A contribuição de Emília Ferreiro, presente na fundamentação da proposta, é um bom exemplo dessa diferença.

## 2 MATRIZES PSICOLÓGICAS E O CONSTRUTIVISMO NA SMED

Uma opção teórica em Psicologia, quando não aleatória, implica um exame do quadro contextual no qual se realiza. Não se trata aqui de aprofundar a análise das diferentes correntes psicológicas que o compõem, mas de caracterizar a Psicologia Contemporânea e sua problemática buscando a elucidação de questões teóricas implícitas na formação continuada dos profissionais que participaram do trabalho em estudo e na difusão das idéias de Piaget entre os mesmos.

Faço a caracterização das matrizes a partir da formulação de FIGUEIREDO (1994, 1996), pontuo temas, procedimentos e questões das diferentes correntes teóricas visando um mapeamento de convergências e contradições entre as opções psicológicas da equipe psicopedagógica e a diversidade teórica da proposta Político -Pedagógica da SMED.

A questão do fazer científico atual nas ciências humanas, na Universidade, foi tema de um ciclo de debates na PUCSP, em 1985. As principais perspectivas consideradas foram o estruturalismo, o existencialismo, a fenomenologia, o empirismo lógico e o marxismo. FIGUEIREDO (1988), a partir de uma caracterização do positivismo lógico, definiu sua posição citando princípios de tolerância e convivência, compromissos democrático liberais como opção necessária ao fazer científico.

*“As representações que a comunidade científica tem em si mesma -- sua imagem idealizada -- são exatamente o que a diferencia de outras*

*comunidades e o que lhe dá impulso e abertura para a descoberta e a invenção do novo”*  
(FIGUEIREDO, 1988, p.17).

Comportar-se racionalmente é escolher e decidir de forma não-arbitrária, e sim de acordo com critérios e normas socialmente instituídas (somente a regra socialmente compartilhada pode ter sua aplicação avaliada como correta ou incorreta). Seguir normas e critérios espontaneamente remete a autodeterminação: momento subjetivo da ação racional. A comunidade científica se caracteriza pelo que é e faz e pelo que pretende ser e fazer. A tensão entre a teoria e a prática, afirma Figueiredo, é necessária para compreender o que a comunidade científica realmente consegue fazer. A comunidade ideal é uma ficção necessária, sua força nas comunidades historicamente dadas é um índice de saúde.

*“Fazer ciência implica acompanhar o movimento dialético que mantém unidos e em oposição ‘dados e produtos da ciência. Todos os dados são de fato produzidos e relativos aos meios de sua produção, mas todos os produtos devem ser concebidos como ‘dados’. A ciência como atividade crítica e autocrítica não pode prescindir desta dupla consciência acerca dos seus objetivos”*  
(FIGUEIREDO, 1988, p.20).

A contribuição de Figueiredo sobre a questão da diversidade da(s) Psicologia(s) e o desenvolvimento e abrangência desses estudos (que examinaremos a seguir) fazem um mapeamento do território ‘psi’ extremamente útil para a interpretação das práticas contemporâneas nessa área do conhecimento.

Em 1991 publica *Matrizes do Pensamento Psicológico*, onde interpreta a Psicologia e sua história como fenômenos socioculturais, sublinhando por um lado a diversidade e por outro procurando desvelar o terreno em que as divergências podem ser confrontadas. Trata-se de uma plano anterior às teorias e sistemas psicológicos que diz respeito às diferentes concepções do que é o mundo, do que é o homem e do que é o objeto da psicologia. Inicia estabelecendo o nascimento do próprio projeto da Psicologia como ciência natural do subjetivo – natureza interna/intimo – como

decorrência do emaranhado de posições epistemológicas a partir do racionalismo de Descartes e do empirismo de Bacon. A substituição da Razão Contemplativa (Idade Média) pela Razão Instrumental e as questões sobre as determinações internas da ciência cujos procedimentos definem-se em termos de controle, cálculo e teste marcam este começo. Descartes e Galileu mostraram, pela razão matemática da geometria e da mecânica, que a percepção (como queria o empirismo) pode ser ilusória tanto quanto as experiências afetivas. A dialética marxista, posteriormente, também opõe o sensível ao inteligível. Por outro lado, D. Hume questiona os valores e os limites da razão, reduzindo os processos mentais a fenômenos associativos, apontando para a aprendizagem como origem das categorias e operações do pensamento. A lógica torna-se resultado da experiência, condicionada, relativa a objeto de uma ciência empírica. Há também, pela via de Nietzsche, a dissolução do ideal do conhecimento verdadeiro. Há uma contradição nesse projeto: por um lado acredita que a natureza interna é contrária à disciplina metodológica e por isso deve ser neutralizada e, por outro, pretende submetê-la às mesmas práticas de pesquisa e controle desenvolvidas na interação com a natureza externa. Houve rupturas nos seguintes níveis: 1) sensibilidade, afetividade, intuição, vivência pré-reflexiva x razão instrumental; 2) desdobramentos da razão procurando identificar e extirpar os vestígios da subjetividade dos discursos racionais. Quanto mais avança, mais difícil se torna a tarefa e a Psicologia, para solucionar isto teria que renunciar ao ideal de conformidade das ciências naturais.

*“ ... a psicologia, que nasce no bojo das tentativas de fundamentação das outras ciências, fica destinada a não encontrar jamais seus próprios fundamentos, a nunca satisfazer os cânones de cientificidade cujo atendimento motivou sua própria emergência como ciência independente. Mas fica também destinada a sobreviver, sem segurança nem confiança, tentando precariamente ocupar o espaço que a configuração do saber lhe assegurou” (FIGUEIREDO, 1996, p.20).*

O fio condutor dado por FIGUEIREDO (1994) indica três formas de aproximação ao estudo da História e ou das Teorias e Sistemas Psicológicos: 1) tentativa de explicitar os pressupostos ontológicos, antropológicos e epistemológicos das diferentes maneiras de pensar o campo, os objetos e as formas de intervenção em

Psicologia; 2) realizar uma genealogia do 'psicológico' e da constituição do espaço 'psi'; 3) buscar os processos de difusão e institucionalização das psicologias a partir de sua chegada ao Brasil.

Em *Matrizes do Pensamento Psicológico* faz uma sistematização compatível com o primeiro propósito. Interpreta a Psicologia e a sua história enquanto fenômenos socioculturais e tanto sublinha a diversidade quanto desvela um terreno em que as divergências tomam sentido e são confrontadas. O estudo das matrizes subsidia a discussão da multiplicidade de abordagens sobre a aprendizagem, nas psicologias implícitas na “*variedade quase infinita de escolas e seitas que as constituem*” (FIGUEIREDO, 1996, p.12)

A concepção das matrizes assim como é trabalhada por FIGUEIREDO (1996), permite que se considere pluralidade de abordagens de uma mesma teoria, favorecendo a descrição das diferentes perspectivas teórico-práticas constituídas ao longo do seu desenvolvimento. O autor exemplifica as diferenças possíveis na abordagem da Psicanálise, ele a inclui na perspectiva da matriz científicista<sup>10</sup> funcionalista e na perspectiva da matriz compreensiva estruturalista. Não chega a fazer o mesmo em relação à Epistemologia Genética. Interpreta-a pela matriz científicista funcionalista e desconsidera a fundamentação estruturalista da obra de Piaget, já bastante reconhecida por diferentes autores. FERREIRO (1976), BEILIN (1992) e MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998), ao organizarem cronologicamente a trajetória do pensamento piagetiano, identificam uma ênfase no estruturalismo e uma ênfase no funcionalismo em diferentes etapas dessa trajetória (examinando a contribuição destes autores no capítulo quatro).

A terceira forma, relativa aos estudos sobre a difusão, será tratada mais especificamente no próximo capítulo, onde privilegio a difusão das idéias de Piaget no Brasil (VASCONCELOS, 1996) como ponto de referência para compreensão das influências e das tendências na apropriação de sua teoria pela equipe psicopedagógica.

---

<sup>10</sup> O uso do termo científicista, está sendo retomado a partir da proposta global do trabalho de FIGUEIREDO. O autor identifica as matrizes com “*grandes conjuntos culturais*” pretendendo abranger e interpretar as diferentes “*práticas teóricas da(s) psicologia(s) contemporânea(s), sejam elas científicas, pretensamente científicas ou acintosamente anticientíficas*” (1996, p.12). Não há, portanto, a intenção de reduzi-las à mesma classe identificada pela conotação pejorativa do neologismo ‘científicista’.

FIGUEIREDO parte de duas questões relativas a diversidade da Psicologia: 1) a diversidade nasceu com o projeto da Psicologia como ciência autônoma, não houve um processo de diferenciação interna progressiva, todas as matrizes são contemporâneas, ocorrem *“oscilações que ora colocam um ora outro modelo de inteligibilidade na moda”* (FIGUEIREDO, 1996, p.195); 2) a diversidade persiste embora haja esforços de unificação. As idéias de unificação foram tanto sintéticas, buscando convergências internas, quanto ecléticas, visando a eficiência das técnicas, em detrimento do rigor teórico, e em ambos os casos predominou o funcionalismo. Para o autor, isso é compatível *“com a presença da matriz funcionalista no senso comum das sociedades modernas, marcadas pela dominância da racionalidade administrativa, ou instrumental”* (FIGUEIREDO, 1996, p.197). As tentativas de unificação construtivas merecem um destaque pela intenção de responder ao projeto original de constituição da Psicologia em disciplina independente. *“No entanto é forçoso admitir a pequena produtividade deste tipo de elaboração quando confrontada com a das linhas independentes de pesquisa e teorização”* (FIGUEIREDO, 1996, p.202).

Se existe uma divergência básica de interesses, diz Figueiredo, existem vários projetos de Psicologia gerando a contradição com a intenção de constituir uma ciência independente.

*“As fricções e conflitos não são acidentais, decorrem da unidade contraditória do seu objeto - o sujeito biológico e social, modelador do mundo e modelado por ele, automatizado e orientado para metas, por valores e significados, padronizado e individualizado, sujeito e objeto do conhecimento e do controle”* (FIGUEIREDO, 1996, p.203).

O profissional de psicologia, diz Figueiredo, é desafiado por essa configuração do saber e das práticas sociais a unir na sua prática o que não se uniu na teoria. E' assim que a fragmentação do saber psicológico propicia o ecletismo pragmático. Entre a unificação ilusória e a fragmentação, o autor defende que se assuma a unidade contraditória do projeto. Considera a dimensão histórica e social dos

processos psicológicos, os dados dos estudos biológicos do comportamento e a dimensão temporal e cultural da investigação científica. Defende que a concepção do *“conhecimento científico entendido como o conhecimento das formas históricas das relações práticas que a humanidade instaura com a matéria, criando e recriando as ordens naturais”* (FIGUEIREDO, 1996, p.205) - perspectiva marxista - trazida para a Psicologia permite dizer que as diferentes formas da teorização e prática psicológica equivalem às *“diferentes formas de relação que os sujeitos estabelecem entre si no contexto da vida em sociedade e é da complexidade e contrariedade das formas de relação social que se origina a multiplicidade dos enfoques”* (FIGUEIREDO, 1996, p.205). As várias formas de relações sociais não são estanques, ela compõem o todo do indivíduo humano.

*“ A única unificação possível se daria (...) no plano de uma crítica histórica e epistemológica à psicologia como ciência independente (...) as divergências e conflitos não seriam anulados , mas esclarecidos e conservados. As diferenças não seriam eliminadas (...) as alternativas teriam seus direitos assegurados e suas responsabilidades cognitivas e sociais bem definidas ”* (FIGUEIREDO, 1996, p.206).

Para o autor, é fundamental, na formação em Psicologia, a aprendizagem das histórias das Psicologias, seus conflitos, origens na vida da sociedade e da cultura, suas implicações teóricas ideológicas e políticas como instrumento de auto-reflexão e autoconhecimento do futuro profissional para entender o real alcance de suas opções, pois a *“opção individual entre as correntes psicológicas é, em última instância, uma questão ética e não científica”* (FIGUEIREDO, 1996, p.207).

A construção das práticas envolve o risco do profissional cair no *“ecletismo pragmático e agnóstico ou no dogmatismo acrítico e irracionalista”* (FIGUEIREDO, 1996 p.207).

O percurso que farei pelas matrizes, considerando a afirmação de FIGUEIREDO sobre a necessidade do profissional *“unir na prática o que não se uniu*

*na teoria*” é o resultado da busca de inteligibilidade para as articulações pretendidas entre as psicologias evocadas na proposta político-pedagógica da SMED e sua presença no trabalho de psicopedagogia na escola.

A partir da caracterização de cada matriz feita por FIGUEIREDO, considero seus temas, principais questões e procedimentos de investigação como elementos para delinear o quadro de referência, ou mapa, que orienta a identificação de posições e escolhas feitas ao longo deste trabalho. As matrizes são organizadas em dois grandes grupos: as matrizes científicistas e as matrizes românticas e pós-românticas.

## 2.1 MATRIZES CIENTIFICISTAS

Dizem respeito às correntes que, a partir do iluminismo, procuram seguir a tradição de objetividade das ciências naturais do séc. XIX. Estão divididas numa tradição ultra-objetivista que considera o conhecimento como cópia e reflexo da realidade e nas tradições que consideram a subjetividade constitutiva ou decisiva na determinação do conhecimento. A posição das diferentes correntes quanto ao objeto da Psicologia - vida subjetiva e singularidade do indivíduo - vai desde o caricato até a perda dos limites que distinguem a Psicologia da Biologia.

1) Matriz nomotética e quantificadora, orientada para a busca da ordem natural de fenômenos psicológicos e comportamentais em forma de classificações e leis gerais preditivas, guia-se pela lógica experimental e pelas operações de hipotetização, cálculo e mensuração.

A ordem natural; a concepção da nossa espécie como “animais trabalhadores e conhecedores”; as respostas adaptativas padronizadas; os reflexos condicionados e os hábitos; graus de prazer/desprazer, perfeição/imperfeição, certeza/incerteza; a intensidade de capacidades, vontade, sensações, imagens, abstração, atenção, memorização; a capacidade de aprender pela experiência e imitação; o construto da razão, objeto da experiência intelectual; a construção de modelos para descrição, cálculo e previsão distinguindo a ordem das aparências; as sensações; a psicofísica; a aprendizagem como velocidade na solução de problemas; as implicações

de diferenças individuais em tarefas práticas, seja na escola ou na indústria; e as categorias gerais como combinação de fatores são temas marcantes desta matriz. Suas questões, subjacentes à investigação destes temas, são: quais as regularidades entre eventos independentes do homem? Quais as regularidades entre ações e conseqüências? Quais os melhores sistemas classificatórios que recortem diferenciações mais verdadeiras? Quais as leis gerais que descrevem com mais aproximação as relações da natureza? Quais os pesos da experiência e da natureza biológica na determinação do desenvolvimento individual?

A quantificação tem raízes socioculturais visto que o determinismo do comportamento e da psique foi aceito e vivido na sociedade alienada, antes de ser postulado na ciência. As práticas sociais criaram as pré-condições introduzindo na vida cotidiana do indivíduo o formalismo, a quantificação e a sujeição às leis supostamente naturais da sociedade. O cientificismo legitima-as.

2) Matriz atômica e mecanicista - considerando que o real são os elementos - e não as estruturas e configurações - que se combinam diferentemente e que mecanicamente "causam" os fenômenos complexos, o probabilismo substitui o determinismo, mas a imprevisibilidade é considerada como erro de cálculo ou erro da natureza. Como tal essa explicação é incompatível com a noção de sujeito e elimina a dimensão ética e a responsabilidade individual.

Os temas mais marcantes desta matriz são os movimentos dos seres inanimados; a atomização do real (partículas de matéria que obedecem às mesmas leis - a mecânica de Newton sintetiza a matematização e a atomização; o determinismo mecânico representado pelo relógio; elementos em átomos; anatomia microscópica; fisiologia; dualismo/monismo na concepção de homem; teoria do conhecimento buscando reduzi-lo a fenômenos mentais; decomposição da experiência em sensações e idéias simples reguladas pela associação como uma mecânica do pensamento; gênese das estruturas vistas com leis de associação às vezes quantitativas, às vezes qualitativas; representações como átomos (Herbart); elementos afetivos e volitivos; memória; decomposição do fluxo comportamental; reflexo como protótipo dos movimentos automáticos e mecânicos; condicionamento por associação; aprendizagem como

processos automáticos; variáveis orgânicas motivacionais e cognitivas reduzindo o automatismo comportamental; estudo da conduta; desvalorização da consciência como fator causal. A questão básica dessa matriz é como desenvolver o domínio sobre os fenômenos naturais quando implicam movimento? Seus procedimentos enfatizam a quantificação, a análise teórica e/ou experimental e a introspecção controlada.

Foram as práticas sociais institucionalizadas que criaram condições para que o funcionamento do sujeito fosse equiparado ao das máquinas. A racionalização perseguida pela gerência científica, via Engenharia de Produção e administração e o treinamento anulam as diferenças individuais e as variações oriundas da subjetividade do trabalhador. A prática social também engendrou as resistências a esse plano teórico.

3) Matriz funcionalista e organicista - recupera a noção de causa final de Aristóteles na medida em que busca explicações para os fenômenos vitais em termos de sua funcionalidade, seus propósitos finais, os efeitos são incorporados nas próprias definições dos fenômenos, a análise parte do princípio da totalidade estruturada do organismo e seus padrões de interação funcional. Há uma divisão em submatrizes nativistas e ambientalistas e numa terceira posição que se diferencia pela afirmação do interacionismo. As noções de valor e significado são resgatadas e se aplicam a realidades dotadas de estrutura e intenção - como processos de interação adaptativa. A idéia de complementaridade entre as partes do sistema usada na dimensão biológica traz problemas para a psicologia na tendência de transformar a ética do comportamento em técnica de sobrevivência com suas noções pragmáticas de sobrevivência, e adaptação.

O cientificismo psicológico, quando rompe com a ética do comportamento, contribui para a consolidação e justificação de padrões de interação social. Sua preocupação com a produção de conhecimento útil, seja prático ou simbólico, ultrapassa a questão da eficiência das técnicas e chega a legitimação de práticas sociais e de controle, via a "neutralidade da pesquisa pura". FIGUEIREDO apresenta as diferentes correntes a partir do contexto cultural em que estão inseridos

seus protagonistas. Esta posição é coerente com a valorização das condições de recepção na assimilação das teorias, seja pela comunidade científica seja pela sociedade em geral, conforme demonstram os estudos de difusão de teorias que examino no capítulo quatro.

Na Psicologia Norte-Americana, essa matriz se caracteriza pela abordagem de temas como a reprodução, o desenvolvimento e a auto-conservação; o princípio vital ou virtude natural, especificidade do biológico em oposição à matéria; organismo; função; evolução; desenvolvimento; estruturas hierarquizadas e funcionais orientadas para adaptação (recuperação da causa final de Aristóteles); mecanismo de auto-regulação (equivalente da intencionalidade); meio interno; homeostase; desenvolvimento ontogenético (pré-formação e diferenciação auto-reguladora), isto é, integração e hierarquização funcionais, seja pela transmissão das modificações adquiridas, seja pela seleção natural sobre as variações dos organismos individuais; teoria dos sistemas abertos - equilíbrio; aprendizagem pela via dos processos de percepção, memória, pensamentos, afetividade, como orientados para adaptação; pensamentos como operações (Baldwin, Dewey e Angell); consciência como operação seletiva e auto-reguladora das táticas comportamentais. Operação pressupõe interesse, e a identificação desse corresponde à análise funcional dos processos psicológicos e comportamentais. Funcionalistas que se opõem ao atomismo, ligados à tradição estrutural derivada da filosofia de Kant, se voltam para a emergência das estruturas orgânicas e epistemológicas ao longo do tempo, o ambiente considerado como situação problema. Na Psicologia Comparada, o tema é conhecer o desenvolvimento da vida mental na escala filogenética (origem da inteligência humana); aprendizagem por ensaio e erro. Os behavioristas marcados pelo positivismo, restritos ao observável associado ao pragmatismo tematizam comportamento como resposta a estímulos; incentivo (variável de caráter motivacional); conceitos mentalistas de expectativa, propósito e previsão são substituídos pelo estudo do mecanismo da resposta fracional antecipatória e do estímulo proprioceptivo que ela produz para interpretar atitudes, significado e pensamento, com ênfase no associacionismo mecanicista; o comportamento, o ato como unidade molar, a instrumentalidade; a aprendizagem latente; o comportamento operante (unidade intencional); a contingência triplíce

(estímulo discriminatório, resposta instrumental e conseqüência reforçadora). A questão básica é refutadora, pois parte de como explicar mecanicamente e atomicisticamente a reprodução, o desenvolvimento e a autoconservação? Qual a origem e como ocorrem o desenvolvimento das estruturas e funções? Quais as leis do comportamento regulador que são comuns desde os protozoários até o homem? O que é inato ou aprendido? O que é instintivo ou hábito?

Os procedimentos de investigação destacam a análise funcional dos efeitos adaptativos que é ao mesmo tempo e necessariamente uma análise sistêmica e estrutural e que, pela dimensão temporal, gera análise genética. Também praticaram análises molares e sistêmicas.

Na Psicologia Européia, os temas privilegiados foram o instinto (Biologia Evolutiva darwiniana/Etologia); o valor de sobrevivência dos comportamentos; a dimensão genética dos comportamentos; o processo de especiação taxionômico; impulsos instintivos que se acumulam e descarregam (Lorenz); o modelo hidráulico de equilíbrio. Como questões temos: o animal seria menos bem-sucedido se não possuísse esse comportamento? Como um dado aspecto, sendo vantajoso para o animal, contribui para sua sobrevivência?

Como procedimentos apontam a importância de começar com observáveis/comportamentos; estudar efeitos, ao invés de causas; uso de técnicas comparativas; manipulações experimentais de animais em cativeiro e de animais livres interferindo nas conseqüências naturais de seus comportamentos.

A Psicologia Genética de J. Piaget também tem marcas deste funcionalismo europeu no estudo de temas como as modificações das estruturas permanentes dos organismos sob a influência do meio; a concepção de conhecimento como assimilação de um dado exterior às estruturas do sujeito; a correspondência entre fatores normativos e equilíbrio por auto-regulação; os processos de equilibração e reequilibração; a transformação da concepção filosófica de finalidade na concepção

científica de utilidade funcional/ adaptação/ regulação antecipadora; acomodação; relação entre lógica das ações e lógica formal; experiência física e lógico-matemática; inteligência como sistema de operações vivas e atuantes; indissociabilidade dos fenômenos mentais e comportamentais; paralelismo entre estruturas cognitivas/ formas de afetividade e formas de existência social e moral; personalidade autônoma; cooperação e reciprocidade. A formulação da questão de construir uma teoria científica do conhecimento (unificando o interesse pela filosofia e a formação de biólogo), integrando fenômenos cognitivos ao contexto de adaptação do organismo ao meio, e a proposta de procedimentos de análise funcional e genética também caracterizam a presença dessa matriz na obra de Piaget. FIGUEIREDO distingue Piaget dos demais funcionalistas pela posição interacionista, por não reduzir a experiência dos sujeitos aos seus condicionantes naturais, por dessubstancializar o conceito de inteligência e por fazer, como Freud, o caminho do ser biológico ao ser moral.

A Psicanálise Freudiana encontra-se também com o funcionalismo apesar de se opor ao estudo independente das funções, estruturas e desenvolvimentos e de afirmar o conflito contra a idéia da harmonia complementar. A sua identificação como ciência natural, apoio na fisiologia de índole mecanicista e na biologia funcionalista marcam essa relação e também a abordagem de temas como determinismo funcional absoluto (Freud explica!); ato psíquico com um sentido a ser decifrado; mecanismo psíquico com a função de liberar tensões; deslocamento; repressão; desenvolvimento como diferenciação/adaptação; o princípio do prazer; o desejo; id/paixões, ego/razão e prudência e super-ego/padrões da cultura, vida social (autoridade). A questão “para que servem e qual o sentido dos fenômenos psíquicos?” confirma a presença da matriz, mas os procedimentos privilegiam a decifração do significado, inserida na tradição hermenêutica. O funcionalismo americano acarretou a ênfase da autonomia do ego e a afirmação de uma intencionalidade e de um objeto (como a meta funcionalista) para a descarga de energia.

O funcionalismo na Psicossociologia aborda temas como as noções de função e complementaridade na estruturação do modelo de sociedade; o desempenho de funções é normalizado e se buscam padrões de interação; teoria de papéis calcada na

institucionalização da ação; socialização como caminho para a identidade social; o eu é tratado de modo reflexivo/objeto de discurso para o próprio sujeito; socialização implicando reprodução social; auto-imagem como reflexo das reações dos outros; gesto como ação recebida e interpretada, corporal ou vocal; a partilha social dos significados emergentes no processo de comunicação é a raiz da autoconsciência; linguagem -- a experiência efetiva e simbólica de outros papéis sociais conduz à imagem de um *outro generalizado* que dá estabilidade aos significados compartilhados - que permite a emergência de uma autoconsciência já não mais de cada um dos gestos do sujeito, mas dele enquanto personalidade total; mente; self; signo como fonte da liberdade individual e da integração social; patologia social como trama de relações ambíguas e conflitivas.

Esse modelo funcionalista de sociedade impregna o senso comum. A unificação eclética da Psicologia (principalmente as inspiradas na matriz funcionalista e organicista), para o autor, tem como um dos seus eixos o projeto de controle e previsão dos comportamentos orientados para a adaptação. Teoricamente, metodologicamente e ideologicamente, a divisão entre ambientalistas e nativistas marca as expressões dessa matriz, constituindo-se em submatrizes. A submatriz ambientalista, que tem suas raízes no séc. XIX com Hemholz ( seguindo o empirismo de Berkeley, séc. XVIII), afirmava o caráter aprendido das percepções dos objetos. Seu avanço foi grande na psicologia dos EUA, e o tema da aprendizagem foi privilegiado. O Behaviorismo radical de Skinner o mostra explicitamente. A submatriz nativista tem raízes na Psicofisiologia de Müller e de Hering, no séc. XIX, que gerou a noção de que a experiência pode ser criticada, pois há uma estrutura prévia, inata, que a condiciona. Fez, segundo FIGUEIREDO, uma naturalização (apriorismo fisiológico) do apriorismo transcendental de Kant. A crítica à experiência transformou-se em crítica à noção de ambiente. Os trabalhos de Maturana, na atualidade, relacionam-se com essa tradição. O instintivismo/mentalismo foi criticado, e o conceito de instinto, livre do mentalismo foi recuperado por Lorenz, que distingue comportamentos sujeitos à aprendizagem e comportamentos inatos. No homem, o componente inato pode estar mais ou menos retraído, mas nunca ausente. O estudo da hereditariedade teve expressividade, com Galton, e forneceu as bases para a idéia da determinação genética da capacidade intelectual do indivíduo. A sociobiologia

contribuiu ampliando os estudos para a determinação biológica dos comportamentos sociais. O método hipotético dedutivo e dos modelos matemáticos explicam a ocorrência de variados comportamentos sociais, como o altruísmo, a distribuição de direitos e deveres entre os cônjuges, a luta entre gerações, etc., em relação aos seus benefícios para a fertilidade do indivíduo. A lingüística de Chomsky é uma abordagem nativista recente, que se desenvolve a partir da tradição racionalista cartesiana e do pensamento romântico organicista. Para esse autor, o essencial é o uso criativo da linguagem, a capacidade de emitir e interpretar frases nunca ditas. A possibilidade de inovar refuta as explicações mecanicistas e empiristas de aquisição e desempenho na linguagem. Uma estrutura intelectual inata subjaz e condiciona as possibilidades de uso da linguagem. Chomsky se insere na discussão inato/adquirido, mas não é um funcionalista.

Existe uma terceira força entre as duas precedentes, que se enraíza na idéia de que organismo e meio são termos que se definem na sua interdependência. E' o interacionismo de Baldwin, Morgan e Poulton no final do séc. XIX, e Waddington e Piaget, no séc. XX, são nomes mais expressivos desta posição. O "princípio de Baldwin" pode ser sintetizado na idéia de que o organismo herda uma plasticidade inata, além das estruturas e formas de reagir estereotipadas, e a seleção natural atuará sobre o que se constitui na interação com o ambiente (o fenótipo e não o genótipo). Piaget, dentre esses autores, é quem reivindica maior independência do interacionismo em relação às duas posições clássicas. A distinção está apoiada no estruturalismo genético, que supera a visão dicotômica de aprendizagem e maturação. Freud também pode ser colocado entre os interacionistas. É no conflito entre organismo/natureza e ambiente (principalmente social) que se constitui o indivíduo. O impulso visa um objeto exterior a si, e este se constitui pela intencionalidade do impulso. A atribuição de significado e valor aos objetos da realidade física constitui a realidade psíquica. Alguns dos seguidores de Freud romperam essa interdependência em direção a um ou outro aspecto.

Figueiredo considera que o ponto de vista interacionista tende a se tornar dominante, embora as posições extremas não tenham desaparecido. Quanto à análise das condições socioculturais que propiciam essas submatrizes, destaca a relação entre empirismo e antidogmatismo, e a independência do sujeito frente à sujeição e tradição, mas a crítica às idéias feitas relativiza o conhecimento sobre o mundo e sobre o próprio sujeito. O ambientalismo biológico também diluiu o organismo. No entrelaçamento dessas posições há traços conservadores e progressistas. O ambientalismo considera todos iguais e com condições de aprender. O meio é o responsável pelos problemas, o sujeito não tem realidade própria, não há tensão entre o indivíduo e a sociedade, os conflitos se resolvem com a adaptação do indivíduo, e as transformações no ambiente dependem do poder monopolizado pelos tecnocratas (entre eles, o psicólogo). Há legitimação da planificação autoritária mais próxima dos projetos de esquerda dos países comunistas (pelo igualitarismo e ênfase nos interesses coletivos). O nativismo biológico remete à política de direita, ao racismo, ao elitismo. O racionalismo, através de Schelling e Schopenhauer, dará suporte ao subjetivismo irracionalista e ao voluntarismo irracionalista, vindo a servir ao autoritarismo nazifascista, à hierarquização social relacionada com valores e capacidades étnicas, ao uso da força e repressão no controle social e da violência como forma de solução de conflitos. A posição interacionista *“inclina-se para a legitimação do autocontrole e contém um potencial crítico em relação às formas vigentes de sociabilidade”* (FIGUEIREDO, 1996, p.120). O conceito de moral autônoma corresponde, na opinião do autor, ao estado de equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade. O indivíduo resguarda seus objetivos, sem desconsiderar os interesses coletivos. Figueiredo relaciona a obra de Piaget à ideologia liberal e faz a mesma relação com a obra de Freud.

## 2.2 AS MATRIZES ROMÂNTICAS E PÓS-ROMÂNTICAS

As matrizes românticas e pós-românticas geram escolas que enfatizam a especificidade do objeto da Psicologia, reivindicam sua independência das demais ciências, mas são por isso obrigadas a buscar sua legitimidade em novos cânones científicos. Não se organizam em torno de um eixo comum, como as anteriores, o que as aproxima é a oposição à abordagem das ciências naturais para estudar a

subjetividade. Subdividem-se em:

1) **Matriz vitalista e naturista** - tem suas fontes na obra de Bergson, contempla o que é excluído pelos cientificistas (o qualitativo, o indeterminado, o criativo, o espiritual...), privilegiando a “vida” contra a razão. Aceitam a tecnologia como abordagem para a matéria inerte, mas não para as formas de vida e especialmente a vida espiritual humana. Domina aqui o interesse estético e se apagam as diferenças entre sujeito e objeto, entre ser e conhecer.

*“Indagamos que sentido exato nossa consciência dá a palavra ‘existir’ e verificamos que, para um ser consciente, existir consiste em mudar, mudar amadurecendo, amadurecer criando-se infinitamente a si mesmo” (BERGSON apud FIGUEIREDO, 1996, p.126).*

A evolução é imprevisível e indeterminada. A ordem é relegada pelo tempo. O intelecto, formal, remete às relações espaciais dos objetos, que podem ser universais, mas não apreende a realidade enquanto processo, em sua temporalidade intrínseca. O instinto, que difere da inteligência em natureza, é que apreende os conteúdos particulares e concretos. Ambos são manifestações da força vital. A intuição -- forma superior de conhecimento -- deve substituir a inteligência conceitual na apreensão imediata da natureza. Embora o nome de Bergson seja pouco mencionado, Figueiredo o considera precursor de muitas correntes da Psicologia Contemporânea.

Esta matriz marca o senso comum da prática psicológica e as representações sociais da Psicologia.

O Humanismo Romântico tem vestígios deste discurso sobre a fruição estética do sujeito por ele mesmo, nas suas idéias de cura, reeducação ou solução de problemas. Maslow, Rogers, Lowen e mesmo Reich reafirmam a noção de força criativa, de uma ou outra forma, e a terapia teria o objetivo de liberá-la. A diversidade do individual, do autêntico (pré-simbólico e incomunicável para Bergson), opõe-se a uniformidade do que é modelado socialmente.

O Irracionalismo Conformista, para o autor, está mais ligado a Bergson do que a filósofos como Nietzsche, Schopenhauer, Kierkegaard e aos existencialistas pela negação da virulência crítica e da negatividade, presentes nas obras dos demais. A crítica que fazem ao cientificismo e ao totalitarismo da razão administrativa e ao espírito de sistema é agressiva e nela a subjetividade individual se contrapõe aos condicionamentos e limites.

Como ideologia, esse projeto de retorno ao subjetivismo, pela via da intuição, preenche um vácuo teórico, legitimando práticas de profissionais ecléticos. A liberação da força vital supõe uma compatibilidade entre a realização individual e a coletiva análoga à compatibilidade entre o racional e o intuitivo.

*“A natureza é sempre boa, é sempre positiva, é uma fonte inesgotável de criações e prazeres; a sociedade pode não ser tão boa, mas nada impede que se torne, e isto dependerá essencialmente da transformação do indivíduo, que nada mais é que a sua autêntica realização, que a atualização infinita do potencial da vida que habita cada sujeito”* (FIGUEIREDO, 1996, p.132).

O vitalismo perde assim seu caráter de resistência à dominação mecanicista atômica, mas, pela pouca ambição de rigor, esvazia-se, *“parece corresponder à forma magoada e ‘feminina’ do liberalismo. (...) cabe bem o conceito de ‘romântico’ na sua acepção mais vulgar de belo, fantasioso e suave”* (FIGUEIREDO, 1996, p.132).

2) **Matrizes compreensivas** (o historicismo ideográfico, o estruturalismo e a fenomenologia) - se voltam para a problemática da expressão, suscitada pelo romantismo. Da obra de Goethe, os românticos herdaram a noção de forma -- no plano ontológico -- a identidade do sujeito com o seu objeto -- no plano epistemológico e o antielementarismo e o antimecanicismo - no plano metodológico. A filosofia de Schelling representa o romantismo alemão, que não deve ser confundido com o funcionalismo ou com a posição de Bergson. *“A totalidade, romântica, ao contrário, é movida pelo conflito e não pela busca de cooperação e equilíbrio entre as partes do todo”* (FIGUEIREDO, 1996, p.141). Há divergência nos procedimentos, mas unidade

quanto a *“ter em vista a experiência humana inserida no universo cultural, estruturada e definida por ele e manifesta simbolicamente”* (FIGUEIREDO, 1996, p.33). A exigência de compreensão remete à interpretação. O real é constituído de *“formas simbólicas e/ou modos expressivos, ou seja, manifestações de uma subjetividade (individual ou coletiva) atravessada pela intenção comunicativa e projetada na direção de uma intenção compreensiva”* (FIGUEIREDO, 1996, p.33). A intuição é uma forma de comunicação, uma apreensão do imediato simbólico relacionando as formas expressivas e comunicativas. O individual independente é preterido pelo coletivo mas integração na comunidade implica comunicação entre particulares .

O **historicismo ideográfico** busca captar a experiência , constituída na vivência imediata do sujeito, como configuração única, a compreensão deve individualizar o sujeito, configuração única, como uma época histórica ou uma obra de arte. A questão do método é problemática. Dos primórdios calcados nas idéias de revivência e simpatia passaram a propor a reconstrução do sentido e a necessidade de decifrar e interpretar as manifestações vitais. A questão é pois hermenêutica e, neste terreno, surge o problema da verdade.

*“Não se pode dar um único passo interpretativo sem que exista um esboço de código, que nada mais é do que a operacionalização de uma antecipação de compreensão. Como validar esta interpretação senão na prática interpretativa, procurando atrair os detalhes da mensagem ao esquema prévio? Mas é alta a probabilidade das interpretações parciais validarem a compreensão antecipada já que estes detalhes foram interpretados à luz de regras que correspondem àquela antecipação. E’ este o famoso círculo hermenêutico”* (FIGUEIREDO, 1996, p.34).

W. Dilthey é que se propõe a explicitar as condições de possibilidade do conhecimento histórico, legitimando a duplicidade entre as ciências da natureza e as ciências históricas do espírito, defendendo a independência das duas formas de conhecimento (sem hierarquia entre elas). Dilthey estabelece que as ciências naturais são **explicativas** e as ciências morais ou históricas são **compreensivas**, ligadas ao

interesse de comunicação que implica necessariamente em subjetividade na constituição do seu campo. Compreender remete a atos comunicativos -- mensagens, intencionalidade -- articulados com contingências históricas e culturais. *“Sentido será compreendido como momento e expressão de uma totalidade histórico-biográfica (...) deve-se procurar o sistema de valores e significados que estruturam a experiência do sujeito”* (FIGUEIREDO, 1996, p.145). É o sistema simbólico que sustenta a decodificação, a interpretação das mensagens. Buscam-se regras de interpretação genéricas, um consenso interpretativo. O postulado na diferença (singularidade) remetendo à necessidade de comunicação/compreensão relativiza os conhecimentos e as próprias bases do grupo de ciências que representa, colocando a questão das relações entre verdade e interpretação.

A Psicologia e a Psiquiatria Clínica retomam muito das posições de Bergson ou Dilthey sem se debruçar com rigor na questão da verdade, segundo Figueiredo. Há referência a categorias universais a todas as formas de existência psicológica e histórica. As formas podem ser históricas, mas as leis de formação seriam atemporais, uma contradição! Max Weber, na Sociologia, e Spranger, na Psicologia, criaram tipos ideais, num plano racional e supra-histórico, construtos para compreender as configurações historicamente determinadas, e, como estruturas, fornecem as normas que regem as a criação das formas e sua compreensão. A questão da interpretação verdadeira também norteia os estruturalismos.

Os Estruturalismos propõem, como alternativa para a compreensão, uma mediação metodológica que pretende neutralizar a subjetividade do pesquisador e a consciência imediata do sujeito, buscando a compreensão a partir do terreno objetivo das estruturas inconscientes. As noções de significado e de sistema simbólico são definidoras de seus objetos específicos. A estruturas são subjacentes à infinidade de formas de manifestação, são profundas, trans-históricas e trans-individuais. Quando partilhadas as regras, a comunicação é imediata, quando não, torna-se necessário formular hipóteses e testá-las a exemplo das Ciências Naturais, almejando segurança e objetividade. A noção de código, como este conjunto de regras, universal, se junta às demais para definir dois níveis de organização: um empírico, onde a organização se

manifesta nas relações que constituem as formas que chegam à consciência, e outro teórico e construído, que se expressa na dotação de forma e sentido, que é profundo e inconsciente. A oposição inato-adquirido, nesta submatriz, muitas vezes se confunde, indevidamente, com a oposição universal-particular.

A Psicologia da Gestalt, para Figueiredo, integra as origens da matriz estruturalista. Ela privilegiou temas como processos cognitivos, memória, percepção e solução de problemas, incluindo também fatores motivacionais e de comportamento. A idéia de uma estrutura organizadora, em todos os níveis e em todas as áreas da experiência, se estendeu da Psicologia para uma Filosofia Geral da Ciência, que chegou à ética e à estética. A valorização da experiência imediata e da possibilidade de observar as leis de organização das configurações, pela via das figuras ambíguas (sem uso da introspecção), eliminou o problema do subjetivismo. A afirmação do isomorfismo psicofísico unifica o campo das ciências, revelando influências tanto românticas quanto positivistas.

Os formalistas russos, representados por Propp, buscaram uma leitura das obras literárias em que a forma era considerada a própria manifestação sensível do conteúdo. Interessavam-se por seus princípios de organização e técnicas construtivas e separavam a dimensão subjetiva e as relações internas de interdependência entre seus elementos.

Foi Saussure, lingüista suíço, que mais contribuiu para os estruturalismos. Ele distinguiu língua e fala, considerando a primeira como um sistema que sendo uma totalidade vai determinar seus elementos básicos. A análise estrutural da língua vai identificar unidades expressivas, ou significativas - as unidades que definem diferentes significados ou podem ser usadas para diferenciar os componentes da comunicação. A questão é separar diferenças pertinentes de diferenças irrelevantes. As unidades significativas - signos- são decompostos num significante e num significado. *“O estudo da língua envolve a descrição do conjunto de regras (código) de diferenciação (entre significantes e significados) e oposições (entre signos)”*

(FIGUEIREDO, 1996, p.161). A Fonologia estuda a unidade mínima de diferença de sentido - o fonema. R. Jakobson mostrou a universalidade das regras que um falante e um ouvinte usam, inconscientemente, na interpretação e emissão de uma mensagem, e a existência de estágios de diferenciação progressiva regulares, no desenvolvimento de uma criança.

A Gramática Gerativa Transformacional, de N. Chomsky, desenvolvida na década de 50, vem criticar a Lingüística estruturalista por não dar conta da criatividade da linguagem humana (tema romântico). Ele afirma que há por trás da forma das mensagens uma outra estrutura mais profunda que é "*a forma criadora de formas*". Esta estrutura profunda (inferida) envolve unidades básicas e regras de combinação, de tal maneira que, de um conjunto finito (fonológico, semântico e sintático), criam-se infinitudes de palavras, discursos, frases e conceitos. Pode-se distinguir competência lingüística, aquisição das unidades e regras profundas e universais da língua, e desempenho. É a estrutura profunda que viabiliza a compreensão entre as línguas. Por este caminho Chomsky se inscreve mais no racionalismo do que no romantismo e responde à questão da verdade nas interpretações. Chomsky situa a sua gramática gerativa no campo da Psicologia, marcando seu caráter mentalista e influenciando na Psicologia Social, estudos da competência social, e na Psicologia Cognitiva, estudos das competências cognitivas. A análise funcional trata do desempenho enquanto a análise estrutural trata dos mecanismos hipotéticos subjacentes.

Saussure ao situar a Lingüística na Semiologia, e assim referi-la a todos os sistemas simbólicos e processos de comunicação operantes na vida social, abriu caminho para a importação de conceitos e métodos lingüísticos para outras ciências. Na Antropologia, Lévi-Strauss, resgata a noção de sistema e aplica a metodologia da Lingüística ao estudo do parentesco - comunicação social que marca a passagem do natural ao social - e assim também viabiliza o estudo das mitologias, rituais, religiões e a arte. Essa disciplina passa a englobar, assim, as manifestações simbólicas. A idéia de totalidade remete à idéia de forma comum encoberta, inconsciente e universal.

*“Ainda que tenha como objeto a experiência humana concreta dentro de um mundo de significados, a metodologia recomenda - e nisto a herança romântica, ainda presente na psicologia da forma, é totalmente superada - um afastamento do pesquisador em relação à vivência concreta, uma recusa da experiência tal como se dá na consciência imediata, um voltar-se na direção do universo abstrato e puramente conceitual das estruturas subjacentes e inconscientes”* (FIGUEIREDO, 1996, p.166).

FIGUEIREDO destaca a anulação do sujeito enquanto fonte de ações e atribuições de sentido. As leis do inconsciente são de caráter cognitivo e racionalista. Considera que os ecletismos muitas vezes atenuam esta dimensão objetivante e positivista do trabalho de Lévi-Strauss.

Pela via da Psicologia da Forma - K. Lewin - os estruturalismos repercutiram na Psicologia Social, enfatizando o caráter relacional dos fenômenos sociais e buscando uma teoria formal, compreensiva e explicativa dos mesmos. L. Festinger, usando as noções de boa forma e campo de tensão, por um lado, e de homeostase, por outro, criou a teoria da dissonância cognitiva.

As relações entre Romantismo, Estruturalismo e Psicanálise foram destacadas por FIGUEIREDO. A influência do romantismo de Goethe sobre Freud é reconhecida e declarada pelo próprio autor. A noção de conflito a representa, embora as dimensões físicas, energéticas, fossem enfatizadas na busca do reconhecimento pela comunidade científica da época. O conflito é gerador de símbolos.

*“Os conflitos psíquicos são, enfim, totalidades expressivas a serem compreendidas e interpretadas. A originalidade freudiana reside, em grande parte, na demonstração de que existe uma funcionalidade subjacente à expressão (...) compatibilizando assim os enfoques romântico e funcionalista, as noções de forma expressiva e forma adaptativa”* (FIGUEIREDO, 1996, p. 168).

Freud enfatizou o interesse da Psicanálise para a Lingüística. Sua definição de linguagem inclui as palavras, gestos e “ *toda outra atividade psíquica como a escrita*” (FIGUEIREDO, 1996, p.169). Estas posições, salienta Figueiredo, evidenciam que Freud tinha claro as relações da Psicanálise com as ciências interpretativas, e legitima sua dimensão hermenêutica (atualmente mais ressaltada). Há, no entanto, que ser reconhecida a oposição de Freud à interpretação do sentido imediato. As palavras de Ricoeur caracterizando a Psicanálise como uma ciência mediata do sentido e um empreendimento eminentemente antifenomenológico definem, para o autor, com pertinência, sua aproximação aos estruturalismos. Também esclarecem as raízes de projetos como o de Lacan, que identifica a estrutura do inconsciente com a estrutura de uma linguagem. Fusão contestada por Benveniste, lingüista, que considera o simbolismo inconsciente mais próximo da estilística, da retórica, do que da ciência da linguagem. Benveniste (1976) cria um critério de validade para as duas ordens; a ordem semiótica, que trata de reconhecer as unidades (os signos), e a ordem semântica, que trata de compreendê-las através do estudo da significação (do discurso).

As relações entre a Psicologia Genética e o estruturalismo, como já assinala anteriormente, não foram examinadas por FIGUEIREDO. Elas serão consideradas no capítulo quatro.

É a **Fenomenologia** que busca superar o cientificismo e o historicismo, ocupando-se da fundamentação do conhecimento, rigor epistemológico. Rechaça a legitimação naturista do conhecimento, empirista, que acaba por apresentar fatos, e estes, como tal, se impõem independentemente de julgamentos de certo/errado, verdadeiro/falso. Husserl relaciona o fundamento absoluto à intencionalidade operante na prática científica. Partindo do “eu penso” chegou a experiência possível, aos fenômenos .

*“O fundamento deve ser procurado do lado da consciência pura, do sujeito transcendental que determina as condições de existência para todos os objetos da vida espiritual. Trata-se de efetuar a*

*descrição das estruturas apriorísticas da consciência. (...) A consciência para a fenomenologia seria pura intencionalidade: é sempre consciência de algo” (FIGUEIREDO, 1996, p.36).*

A Fenomenologia pretende descrever a essência do que é visado pela consciência, as estruturas gerais e os modos de fazê-lo (essência da percepção, da recordação, da imaginação, do juízo,...) nas diferentes esferas relacionais (religiosa, moral, estética, científica, afetiva...).

*“A fenomenologia se apresenta como a propedêutica de toda ciência compreensiva, já que une o reconhecimento da especificidade dos eventos psíquicos - atos de um sujeito atravessados por uma intencionalidade que deve ser apreendida mediante a interpretação de suas manifestações sensíveis - com o reconhecimento da necessidade de uma ciência das essências” (FIGUEIREDO, 1996, p.37).*

Para Figueiredo, Husserl muda as relações entre conhecimento empírico e subjetividade. O conhecimento do homem torna-se necessário porque é o sujeito a fonte constitutiva do conhecimento e de todo objeto possível de experiência e reflexão. A Fenomenologia tem raízes iluministas e anti-românticas na oposição às crenças mal fundadas e ao historicismo. Também se opõe à vertente objetivista do iluminismo, afirmando uma egologia que a aproxima das ciências do espírito.

*“Trata-se, contudo, de uma aproximação contraditória: o racionalismo fenomenológico opõe-se ao intuicionismo afetivo e estético dos românticos, à proposta de fusão e comunicação empática entre formas expressivas, à renúncia a um conhecimento rigoroso e objetivo. Não obstante a separação entre sujeito e objeto, que marca todas as matrizes científicas, contra a qual se elevaram todas as vozes romantismo, também é abolida na fenomenologia” (FIGUEIREDO, 1996, p.175).*

A fenomenologia das atitudes e comportamentos interpessoais, de M. Scheler, redireciona a Fenomenologia para a tradição romântica da comunicação empática. Estabelece que o conhecimento do outro é um fenômeno primitivo, *“a expressão é a primeira coisa que o homem percebe fora de si, sua auto-representação, igualmente, é mediada pelo sistema simbólico”* (FIGUEIREDO, 1996, p.178). A Fenomenologia se transforma em método de investigação das formas expressivas, cujo foco são a fala e a expressão concreta de uma intencionalidade.

Através dos **Existencialismos** é que a Fenomenologia da consciência transcendental repercutiu mais no pensamento psicológico. Figueiredo, citando Jolivet, reúne os existencialismos como doutrinas para as quais a *“filosofia tem como objeto a análise e a descrição da existência concreta”* (FIGUEIREDO, 1996, p.179). Cita Kierkegaard e Nietzsche como precursores - unanimemente reconhecidos - deste pensamento. Alerta para a importância de discriminar entre os que usam o método fenomenológico para a descrição do existente e os que buscaram uma descrição da existência - Heidegger e Sartre.

O trabalho de Jaspers sobre Psicopatologia focaliza as questões metodológicas e afirma que a Psicopatologia é uma ciência complexa pois é ciência natural e ciência do espírito. Tanto num caso como no outro, ela tem na Fenomenologia dos eventos psíquicos um passo preliminar. Jaspers pretendeu descrever as estruturas universais dos fenômenos subjetivos da vida psíquica mórbida. Enfatizou que a compreensão é duplamente limitada: pelo extraconsciente e pela existência humana. O homem é possibilidade aberta e o que acontece no homem produzido por doença mental não se esgota com as categorias da investigação científica. A filosofia tem que permanecer ligada à existência concreta. Temos que ter um filosofar existencialista, mais do que uma doutrina dogmática.

No campo da analítica e Psicanálise Existencial, Binswanger, usando o conceito de *dasein* - ser aí/ser no mundo - de Heidegger, estabelece que a análise da sua estrutura é a base, a norma, para a análise dos modos e estruturas factuais do estar no

mundo. Os desvios não devem ser sempre compreendidos de forma negativa, pois correspondem a novas formas de estar no mundo, que precisamos percorrer para compreender.

*“O nível em que se instala o ‘diagnóstico’ é o da comunicação e o da compreensão das expressões simbólicas em que se manifestam as relações do sujeito com seu mundo como “flexões determinadas da textura apriorística ou da estrutura transcendental do ser-homem” (FIGUEIREDO, 1996, p.184).*

É necessário uma hermenêutica para propiciar a elucidação dos significados das formas de expressão. A analítica existencial é o padrão de reconstituição das gramáticas expressivas. A análise existencial promete auto-compreensão e liberdade com responsabilidade, preocupação e angústia.

A antipsiquiatria existencial marxista buscou um outro quadro de referências para tratar da doença mental. É preciso uma teoria geral do homem, que, juntamente com a análise das interações pessoais, sirva de metateoria para a Psicologia, a microsociologia, a Sociologia, a Antropologia Social. O Existencialismo e o neomarxismo de Sartre criam uma possibilidade para tal. As idéias de que a existência precede a essência, que é totalmente contingente e gratuita, que o homem inventa sua vida com responsabilidade total e irreduzível, conduzem à conclusão de que ele é apenas o que projeta para si. Todas as manifestações produtivas são expressão desse projeto. A existência está constantemente ameaçada pelo outro. As relações interpessoais são conflitivas.

*“O que eu faço e o que eu me faço aparecem para o outro como objeto. O meu processo incessante de totalização é sistematicamente congelado pelo outro que, me objetivando, me reduz à uma totalidade acabada” (FIGUEIREDO, 1996, p. 185).*

É preciso a lógica dialética para apreender a realidade humana. Para os antipsiquiatras Laing e Cooper, o quadro clínico da esquizofrenia, por exemplo, se configura como projeto de loucura, tramado no sistema de interações do conjunto da sociedade e mais particularmente do âmbito da família. *“A cura será sempre uma desalienação, uma restituição ao paciente de um horizonte de possibilidades e ações responsáveis”* (FIGUEIREDO, 1996, p.187).

Figueiredo vê aqui uma aproximação com a psiquiatria alternativa americana, de raiz funcionalista, e com o pensamento político romântico, pela via dos processos terapêuticos (mito da comunidade desalienada).

As matrizes românticas e pós-românticas, excluindo os estruturalismos, podem produzir ideologias parareligiosas que cultivam o indivíduo e a liberdade legitimando o retraimento do sujeito sobre si mesmo, fazendo a contra-parte do cientificismo.

Considerando que o projeto da equipe psicopedagógica inseriu-se numa proposta “político-pedagógica” maior, conforme os documentos escritos e depoimentos ouvidos, a sua configuração em termos de matrizes dominantes complementa e antecipa a análise da difusão das idéias de Piaget (sobre a aprendizagem e construção de conhecimento) entre as integrantes da mesma. A diversidade de trajetórias teórico-profissionais e a opção de desenvolver uma formação em serviço justificam esta análise. A caracterização dessa configuração é viabilizada a partir da retomada de referências teóricas nos artigos da revista “Paixão de Aprender”, cujos três números foram publicados pela SMED no período transcorrido entre março de 1991 e junho de 1992.

*“Não é meramente por questão estética que esta revista, editada pela SMED, leva o título de “Paixão de Aprender”. Ela traduz, literalmente, os sentimentos que se experimenta num processo consciente de aprendizagem. É com esta motivação que a SMED vem promovendo uma série de eventos (...) levando ao professor as mais recentes descobertas no campo da Pedagogia e da*

*Didática*” (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.48).

As publicações, na sua maioria, correspondem a cursos, palestras e/ou oficinas realizadas em eventos para formação em serviço de professores da rede. Foram desenvolvidos por colaboradores convidados e por integrantes das equipes da SMED. Os objetivos destes eventos eram a divulgação e a discussão das idéias e ações realizadas com os setores mais amplos da população (conforme depoimento da primeira Coordenadora da Equipe Psicopedagógica). Os textos foram sintetizados pelos próprios autores ou por colaboradores das equipes da SMED. Não se identificam normas gerais na estruturação dos mesmos, na apresentação dos autores ou na apresentação de referências bibliográficas. A estrutura do trabalho é sobre temas e não sobre disciplinas. Não há referência a Conselho Editorial sendo que a revista corresponde às do tipo anais, pela relação com palestras em eventos, e também preenche os objetivos de difusão da proposta da Secretaria entre integrantes da rede.

Essas publicações contam com apresentação do prefeito e textos do vice-prefeito, da Secretária de Educação, da diretora do DAE, de assessores e de uma equipe de trabalho, coordenada pela Secretária, e ainda de colaboradores do GEEMPA, da UFRGS, de professores da rede e outros convidados. Há ênfase numa conclamação à mudanças de quadro de referência teórico do trabalho educacional e na avaliação positiva do que vem sendo desenvolvido.

A construção do conhecimento e o seu quadro de referência teórica é o tema privilegiado, sucedido por questões da educação escolar, como democratização, agressividade/violência, sexualidade, grupo, formação de professores.

## 2.3 A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA SMED NOS TEXTOS DA REVISTA “PAIXÃO DE APRENDER”

### 2.3.1 Apresentação da proposta: metas, meios e resultados

Na revista n.1 o editor destaca resultados do trabalho e estratégias de organização das ações propostas para os integrantes da rede de ensino.

*A Alfabetização* - Não foi nada menos que o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que escolheu a proposta pedagógica adotada pela SMED para financiar programas de alfabetização no nordeste (...) A média nacional de alfabetização é de 50%, a média nas Escolas Municipais de Porto Alegre subiu para 70% em setembro de 1990. (...) Há necessidade de pesquisa ação para atender os 60 milhões de analfabetos jovens e adultos de todo o país (...) para uma psicogênese da alfabetização de adultos e uma didática ágil e eficaz. (...) 70 mil vivem em Porto Alegre (...) educadores comprometidos com as classes populares, professores preparados dentro do construtivismo para superar campanhas com voluntários leigos (...) O aluno é o próprio sujeito de sua aprendizagem, construindo conhecimentos a partir de suas experiências (...) O professor entra como mediador desse processo (...) Uma escola democrática não se limita a dar acesso às crianças, indistintamente. É preciso despertar o desejo de aprender que fundamenta o sucesso e a permanência do aluno na escola. A proposta da SMED é assim, começa pela alfabetização. Eles se apropriam da sua capacidade de aprender e fazem disso um exercício de autonomia importante para a vida como cidadãos.

*As Jornadas de Estudos nas escolas* - "Só Ensina quem Aprende"- objetivam esclarecer professores, funcionários, alunos e pais sobre o ensino-aprendizagem adotado pelo município em substituição ao ensino tradicional (...) Um dos pontos-chave da autoria do programa desta administração na SMED é a não-compartimentação entre o administrativo, o didático e o pedagógico. (...)

*Vanguardas Pedagógicas* - comprometimento da SMED / UFRGS / PUCRGS / GEEMPA num projeto muito singular dentro do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania do Ministério da Educação.

*Atividades Alternativas* - complementares aos conteúdos de aula. Opcionais. Aumentam a escolaridade de 4 para 6 horas. Tem o jogo como suporte fundamental. (...) trazem para a vida das crianças das classes populares a multiplicidade de conhecimentos reservados aos mais privilegiados. Não dissociar educação e cultura (PAIXÃO DE APRENDER, n. 1, p.45-53).

Os integrantes do Executivo Municipal afirmam seu compromisso de governo expresso na proposta Político-Pedagógica, e que se traduz na palavra-chave "construtivismo".

É de ressaltar que as notas do editor e o texto de titulares do executivo municipal apresentam diretrizes políticas da Secretaria de Educação. Sua argumentação destaca o reconhecimento de resultados do trabalho já realizado por organismo internacional (UNICEF) e a associação com universidades e com o GEEMPA dando ênfase à pesquisa. Há também, nas colocações do Prefeito, o destaque à formação dos profissionais da educação, a diferença entre construtivismo como proposta ou como dogma e à estimulação ao debate. A Secretária enfatiza o novo, o original, as últimas conquistas sobre o ensino-aprendizagem em termos didático-pedagógicos em oposição aos preconceitos sobre dificuldades de aprendizagem das crianças de classes populares. Vincula atualização científica, vontade política para aplicar recursos e relações democráticas dentro da escola, como condições para mudanças. Usa o termo

'construtivismo' para sintetizar a ideologia da proposta.

*PREFEITO OLÍVIO DUTRA - APRESENTAÇÃO - A administração popular tem o Construtivismo como proposta, mas não como um dogma absoluto, pronto e acabado. Até porque o conhecimento e o saber estão em permanente construção e debatê-los é um exercício fundamental da humanidade de cada um de nós.* (PAIXÃO DE APRENDER, n. 1, p. 1)

*Apresentação: "O Construtivismo em Pedagogia" é o tema deste terceiro número.(...) "A formação de profissionais de educação pela ampla circulação de informações, experiências e práticas é prioridade na Administração Popular, que moderniza através dos professores e da comunidade escolar o método de ensino em Porto Alegre. (...) os diferentes aspectos da construção coletiva e democrática do saber serão abordados neste número (...) Que o debate prossiga, enriquecido e ampliado, assim como as ações concretas de ensino(...). (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.1)*

*SECRETÁRIA MUNICIPAL ESTHER GROSSI E EQUIPE. ESCOLAS INFANTIS, POR QUÊ ?* *Escolas Infantis, é o mais novo programa de educação escolar na Secretaria Municipal de Porto Alegre. (...) Ele é novo exatamente porque parte de um novo referencial sobre a perspectiva do atendimento das crianças (...) abarca a originalidade de um quadro epistêmico construtivista.(...) Escola pode ser definida como uma instituição que tem por finalidade ensinar coisas que o dia-a-dia não garante. Estas coisas certamente têm uma faceta de complexidade, razão pela qual não conseguem ser aprendidas sem o concurso de um esquema institucional com profissionais, programas, metodologias, rotinas estratégias continuidade, planejamento, seriação, turmas organizadas, etc. (...) uma nova postura dos professores, que se sentirão chamados e instigados a aprenderem junto com seus alunos, embora em campos conceituais diferentes, (...) a criança aprende na faixa dos 0 aos 6 anos. (...) nestes anos ela define seu estilo de aprender, ela constrói uma matriz de abordagem do mundo. E' bom que seja rica, sadia e fecunda. Para tanto, ela tem certas exigências. Uma delas é que funcionem harmonicamente as diversas instâncias da aprendizagem, a saber, o desejo, a inteligência e o social, veiculadas pela ação e pela linguagem, no âmbito do organismo. (...) não só temos professores se ocupando desde os bebezinhos em nossas escolas infantis, como também sonhamos com sua especialização em cursos de graduação ou pós-graduação, à medida que uma proposta didático-pedagógica vá se definido para esta fatia do alunado. Construtivisticamente estamos elaborando, em conjunto com todos os funcionários da SMED, esta proposta. (PAIXÃO DE APRENDER, n. 2, p.39-43).*

*A PAIXÃO DE APRENDER. OS RESULTADOS CONSTRUTIVISTAS.* *Em 1991, 90% dos alunos matriculados nas 1ª séries do 1º. Grau nas escolas da rede municipal de Porto Alegre terminaram o ano letivo lendo e escrevendo. (...) Esta vitória é reveladora e dismanteladora de um gravíssimo equívoco a respeito de uma falsamente propalada incapacidade de aprender destas crianças. Esta incapacidade viria da desnutrição, que afeta o sistema nervoso, diminuindo as condições de aprendizagem. (...) As crianças pobres que chegam à sala de aula para aprender são valentes vencedoras nesta batalha pela sobrevivência, muitas vezes tendo economizado músculos e ossos, com menos estatura e peso do que a média, mas têm possibilidade de aprender equivalente a de qualquer criança de sua idade. (...) Para este alunado, é preciso uma escola que, em primeiro lugar, não os estigmatize como incapazes de vencer. Em segundo lugar, é necessário que se lhes ofereça uma proposta didático-pedagógica à altura das últimas conquistas sobre ensino-aprendizagem, impregnadas de uma decidida e transparente vontade política dos governantes em promover as condições necessárias e suficientes para que a escola possa funcionar. (...) professores pagos condignamente, tendo simultaneamente a oportunidade de se atualizar, continuando a aprender, condição dialética indispensável para poder ensinar com efetividade. É também essencial que autorias de alunos,*

*de professores, de funcionários e de pais sejam respeitadas no esforço de estabelecer relações democráticas nas escolas (PAIXÃO DE APRENDER, n. 2, p.3).*

*COORDENADORA DO DEPARTAMENTO DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO, NEUSA HICKEL. A INTELIGÊNCIA É UM PROCESSO E NÃO UM DOM: FICA-SE INTELIGENTE PORQUE SE APRENDE. As expectativas iniciais sobre uma postura construtivista da aprendizagem estão se confirmando, os índices de aproveitamento dos alunos são inéditos na história da SMED: 63% dos alunos referidos a priori como deficientes foram promovidos para a 2ª ou 1ª série. (...) a possibilidade de aprendizagem de tantos alunos repetentes e ou considerados difíceis, por externarem na sua ação o conflito e a angústia em resignar-se a uma metodologia de trabalho que muitas vezes não tinha nada a ver com eles enquanto sujeitos capazes de apropriar-se e de construir conhecimentos. (...) No momento atual pode-se afirmar que houve mudanças significativas entre os profissionais da Rede Municipal de Educação, mudanças que a prática construtivista possibilita. Ao deparar-se com seus próprios conflitos, reconhecem também suas autorias, assumem seus lugares enquanto pesquisadores. Entre os profissionais de classe especial perdeu-se o espaço de piedade, de superproteção, às vezes quase maternal, abrindo uma nova perspectiva: a de olhar o aluno como aprendente.*

### 2.3.2 Os temas e seus referenciais teóricos

Como já foi colocado, os diferentes artigos podem ser reunidos de acordo com temas recorrentes nos três números da revista. Eles representam, também, palavras de ordem que marcam a ideologia da proposta e para as quais se busca o suporte de uma teoria psicológica.

**Democracia:** este tema abrange ações políticas e a explicitação dos pressupostos escolhidos para sustentá-las, seja no âmbito institucional, seja no âmbito dos grupos: o marxismo, a dinâmica de grupo de orientação psicanalítica, o humanismo e o desenvolvimento moral de Piaget e de Kolberg.

*VICE-PREFEITO TARSO GENRO. DEMOCRATIZAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA. A teoria marxista da história, na sua melhor expressão, vê a consciência humana como atividade do sujeito, criando, assim, a realidade humano-social. (...) Nesta concepção a consciência é, pois, produto da práxis. (...) A partir daí, podemos conceber a consciência social, pois ela é constituída numa relação entre as pessoas e entre estas e o mundo, e isto nos remete à questão da consciência democrática (...) construir a democracia, que é sempre um processo, no seio do qual a educação e a cultura emancipatórias sejam instrumentos de construção de cada indivíduo que pense em si referenciado no outro (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.8).*

*COORDENADOR DA ÁREA DE ASSUNTOS SOCIAIS DO GOVERNO PARALELO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES, CRISTOVÃO BUARQUE - ELEIÇÕES DE DIRETORES. QUESTIONAMENTOS INSTIGANTES. Em face da importância da educação no Brasil, advogamos que ela seja definida como uma proposta suprapartidária. (...) A escolha de dirigentes escolares é, indiscutivelmente, uma experiência nova e absolutamente importante e*

necessária (...) o conceito de competência varia de um lugar para outro, de um Estado para outro. (...) o melhor é que democraticamente se determine a competência e que democraticamente se escolha entre os que são mais competentes (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p. 35-38).

*EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO* - Para nós, a educação escolar é prioritária, por causa da dignidade do ser humano. (...) A nossa visão é outra: o desenvolvimento econômico deve ser um meio para o enriquecimento educacional e cultural da população. (...) a educação não deve ser vista como um meio para o desenvolvimento. Ela é um compromisso ético dos brasileiros para com outros brasileiros. (...) Precisamos de um grande projeto para fazer um Brasil diferente. E este país diferente tem como primeiro e decisivo passo a educação de seu povo. (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.12-21)

*MADALENA FREIRE. O QUE É UM GRUPO.* Segundo Pichon Rivière pode-se falar em grupo, quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes se reúnem em torno de uma tarefa específica. O indivíduo é um ser geneticamente social (Wallon). A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. (...) O grupo é o resultado da dialética entre a história do grupo (movimento horizontal) e a história dos indivíduos com seus mundos internos, suas projeções e transferências (movimento vertical) no suceder da história em que estão inseridos. (...) Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador. No exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, bebendo, imaginando, criando e aprendendo juntos, num grupo.

Pichon-Rivière: foi um revisor da Psicanálise (argentina/inglesa) que toma como centro organizador de suas idéias uma teoria sobre os vínculos enraizada na relação pai, mãe e filho. Trouxe conceitos da Psicossociologia para a Psicanálise. Henri Wallon, médico com formação filosófica, é o autor de estudo psicogenético que se volta para as primeiras etapas do desenvolvimento psicomotor. Parte do patológico, mas considerando-o necessário à compreensão da normalidade. Assumiu explicitamente o materialismo dialético como solução epistemológica<sup>11</sup>.

A psicologia institucional de José Bleger, citada no trabalho da equipe psicopedagógica, fundamenta-se no estudo de grupos de psicologia social de Pichon-Rivière. Wallon não foi retomado pela equipe.

*MADALENA FREIRE. ESCOLA, GRUPO E DEMOCRACIA.* A democracia que eu sonho na escola é que um dia cada um na sua função, no seu papel, possa exercer o poder; que cada função e cada papel tenha a mesma igualdade de direito; (...) Esta democracia é pensada basicamente como o confronto das diferenças e das divergências no exercício do poder, que é direito de cada um como cidadão e como sujeito. (...) O espaço de construção do processo democrático começa, se dá, se constrói e se gesta no grupo. (...) Segundo Pichon, os papéis que se constituem no grupo são cinco: há o silencioso, o líder de mudança, o líder de resistência, o bode expiatório e o porta-voz. (...) O grupo que expulsa o novo, a diferença, que

<sup>11</sup> Dantas, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. La Taille, Y. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

*permanece na estrutura simbiótica, cristaliza-se, burocratiza-se e morre porque não pensa. Só o confronto com o novo e com a diferença é que dá vida e sangue ao pensar do grupo. (...) Nós que falamos tanto em Construtivismo, autonomia e sujeito temos que nos dar conta de que estamos falando de democracia, de processo democrático em construção, estamos falando de grupo (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.30-37).*

*MADALENA FREIRE. O SENTIDO DRAMÁTICO DA APRENDIZAGEM. Apresentado como pano de fundo dos demais cursos. "O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo". Estar vivo... desejar...amar... construir...destruir...odiar...ver (observar, olhar = ação movimentada e reflexiva)...o escutar (receber pontos de vista) abrir-se (entendimento de hipóteses), identificar-se (compreensão do desejo) e o falar (ensinar, intervir, devolver, encaminhar, expressão do desejo do educador e do que leu no educando: este é o instrumental na vida do educador.*

*Este educador se opõe à concepção autoritária, "que educa para a morte, desejo e criação soterrados".*

*"... a seguir, vê-se o que entendemos por esfera dramática da aprendizagem, (...) masculino e feminino na educação; escola e filosofia; relação entre saber e poder na gestão democrática da escola; psicanálise e sexualidade; o exílio e a volta do problema da religião para o jovem; famílias e escola: suas especificidades e limites; agressividade: qual teu papel na aprendizagem?; o corpo no processo de aprender; iniciação ao construtivismo; a construção interna da palavra e a construção da língua escrita"(PAIXÃO DE APRENDER,n.1, p.2-4).*

Remete às matrizes românticas, ao vitalismo, ao sujeito da psicanálise .

Privilegia a comunicação, a interpretação. Não há referências teóricas explícitas. A dimensão dramática da aprendizagem, no trabalho da equipe, foi tratada a partir das referências de Sara Pain aos processos simbólicos e à linguagem, diferenciados dos processos lógicos estudados a partir de Piaget. A abordagem psicanalítica feita por ela é lacaniana, o que me leva a identificar a matriz predominante como estruturalista.

#### *MARISA F. EIZIRIK. RELAÇÕES ENTRE SABER E PODER NAS DIVERSAS DIMENSÕES DA ESCOLA*

*A referência principal é Foucault, cujo objetivo de estudo pode ser definido como a história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura.(...) Quanto à investigação do sujeito retoma " ...é uma palavra que tem dois significados - o sujeito submetido a outro através do controle e a dependência, e sujeito atado à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si mesmo. Ambos significados sugerem uma forma de poder que subjugua e submete. " O poder atravessa todo o tecido social, compondo a realidade, numa articulação entre poder e saber. Diferencia-se do sentido tradicional, repressivo e se constitui num modo de ação sobre a ação dos outros. "... não coloco uma substância da resistência face à uma substância do poder. Jamais somos aprisionados pelo poder. Podemos sempre modificar sua dominação... Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta, ela é co-extensiva a ele e absolutamente contemporânea." Sobre prazer e desejo, cita M. Chauí . Desejo... "a recupera dos gregos, oriunda da palavra 'sidera', constelação" (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.20-24).*

Essa abordagem das relações entre saber e poder não foi retomada pela equipe psicopedagógica. Sua presença está mais próxima dos textos sociológicos sobre

agressividade e violência. O conjunto desses textos assinala uma ruptura com os estruturalismos e a abertura para o pós-moderno, ausente no estudo de FIGUEIREDO e nas referências do trabalho da equipe em estudo.

*CORINA DOTTI . FRACASSO ESCOLAR E CLASSES POPULARES. (...) afirma que as diferenças são econômicas e a concepção marxista sobre os determinantes sociais da "mente" e da inteligência. Cita Marzola, N. "a diferença ( entre crianças das classes dominantes e crianças das classes populares) está no ponto de partida e não no ponto de chegada...o professor precisa entender como o aluno entende e usar esse ponto de apoio para elevá-lo à níveis superiores, auxiliá-lo na construção de conhecimentos mais estruturados, mais elaborados" e Paulo Freire "... ninguém sabe mais nem menos, nós temos é saberes diferentes". Como a criança sabe o que sabe? é a pergunta contemporânea, a epistemologia de J. Piaget abriu caminhos para esta investigação. Emília Ferreiro a complementa (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.11-14).*

*BÁRBARA FREITAG . EDUCAÇÃO MORAL E EXERCÍCIO DEMOCRÁTICO. Os valores que orientam a prática escolar. O tema (...), pode ser visto em cima da teoria de Lawrence Kohlberg, (...) foi mais um construtivista que defendeu a tese de que o saber é construído pela criança e não imposto de fora. (...) Kohlberg, conhecendo a fundo a obra de Piaget e fazendo uma multiplicidade de estudos empíricos, chegou à conclusão da necessidade de reformulação teórica que reforça a teoria dos estágios, que se consolida com a questão da moralidade, dando toda a razão ao construtivismo, não só para o pensamento lógico mas também social na criança. (...) confirmou a teoria dos estágios da construção da moralidade, mas também confirmou a necessidade de sofisticação dos estágios postulados por Piaget. Kohlberg defendeu três grandes níveis da moralidade, cada um deles desdobrando-se em dois estágios. (...) Estágio da realidade heterônoma: (...) A razão dada neste estágio elementar para obedecer é evitar punições da autoridade. A perspectiva sócio-moral adotada é a do ponto de vista egocêntrico. (...) Estágio do individualismo: nele há uma intenção instrumental . (...) Atende-se uma necessidade pessoal num mundo que também faz isso. (...) A perspectiva sócio-moral também é individualizante e concreta, cada um procura realizar seus próprios interesses. O correto é relativo. Esta seria a característica do nível pré-condicional. Nível condicional: neste caso são consideradas as perspectivas mútuas, sugerem-se conformidades interpessoais. (...) há um desejo de manter as regras que apoiam o bom comportamento estereotipado. Quarto estágio: seria o do sistema social e a consciência. (...) O sujeito adota uma perspectiva sócio-moral que diferencia do ponto de vista da sociedade, do ponto de vista dos acordos e motivos pessoais. Adota-se o ponto de vista do sistema que define regras e papéis. Nível pós-convencional: (...) A perspectiva é a da prioridade relativa do indivíduo face ao social. O indivíduo racional se dá conta de valores e direitos prioritários face aos vínculos e contratos sociais. Sexto estágio:(...) A justificativa se fundamenta em princípios morais universais e na convicção de ter um compromisso com estes princípios. A perspectiva é do ponto de vista moral, de que qualquer ser racional é um fim em si mesmo e precisa ser tratado como tal. (...) Um terceiro ponto de Piaget, rejeitado por Kohlberg, é de que tanto a educação moral como a educação para a inteligência, é impossível e desnecessária, porque a Psicogênese tem uma lógica interna, uma seqüência invariável, universal que se imporá contra as intempéries das sociedades na história. Kohlberg propõe, ao contrário, uma intervenção via processos educativos. (...) Os valores que orientam a prática escolar deveriam ser compreendidos como valores auto-gerados na própria prática escolar e não impostos heteronomamente, não compreendidos e não desejados. Isso vale para a escola, para os partidos políticos, para os governos, para tudo. (...) Finalizamos insistindo na visão hegeliana de que é necessário numa sociedade haver uma prática da ética consubstanciada para que o indivíduo com moralidade*

avançada possa avançar o nível da moralidade dos demais. Só assim a comunidade vai gerar indivíduos competentes acima do seu nível médio. É neste sentido que a teorização da moralidade, no campo da Filosofia e da Psicologia empírica construtivista, tem a oferecer dentro de uma linha de argumentação adotada por Piaget, Kohlberg e seus sucessores (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p. 40-49).

A contribuição de Bárbara Freitag foi referida por integrantes da equipe psicopedagógica como uma das suas vias de trabalho específico sobre às idéias de Piaget. Kohlberg não foi citado e tampouco os estágios de desenvolvimento moral. A equipe privilegiou a afirmação do valor da cooperação.

**Agressividade e Violência:** o tema é colocado em discussão numa perspectiva sociológica e psicanalítica, destacando as possibilidades de representação simbólica e de expressão dos sujeitos nas trocas sociais da vida cotidiana.

*IVETE MANETZEDER KEIL. O JOGO DA SOCIALIDADE. A questão da socialidade e da violência (...) revela no gesto cotidiano escolar o ato da consciência dos alunos das classes populares expresso em formas banais ou paroxísticas de resistência (...) busca-se discutir a forma analógica da socialidade (...) Para Maffesoli a organicidade acontece quando os indivíduos, ligados entre si, agem uns em relação aos outros imersos na experiência ética, fundadora do "estar junto" e da "estética do nós" que privilegia o que emocionalmente é comum a todos. (...) buscar nos ritos escolares a duplicidade, o simulacro, a aparência, significa buscar o modo do ser social e individual que se crava neste espaço. (...) O rito se configura como uma troca simbólica teatralizada, na vida cotidiana, (...) onde a repetição dos minúsculos atos da vida cotidiana consolida e exprime uma tensão (...) a dimensão que Maffesoli chama "tragicidade". (MAFFESOLI. Tempo das Tribus. Rio de Janeiro: Forense, 1957) (...) Na verdade, a violência (e isto já foi devidamente trabalhado por Sorel, Simmel, Weber, Maffesoli e outros) deve ser analisada enquanto força ou potência, uma vez que ela é elemento estruturante do fato social. A escola tradicional ideologicamente nega este "politeísmo". Como consequência a violência explode nas mais profundas e coloridas luzes trazendo à tona um gesto ético - a "ética do instante". As referências ainda incluem Foucault e Max Weber (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p.53-60).*

*MIGUEL MASSOLO. AGRESSIVIDADE. UM ENFOQUE PSICANALÍTICO. ... a teoria mais moderna, que vem da Psicanálise francesa dos anos 50 até agora, concebe um eu (...) Do eu, esse produto de uma série de identificações, pode-se dizer que esse eu é um objeto externo e pura ficção e o sujeito tem adoração por ele. É uma ilusão dos seres humanos pensar que este eu é interno. (...) A primeira característica do eu é a pretensão completante. E por ter uma pretensão completante, tem necessariamente que se desestruturar. Quando o eu se desestrutura, aí é o início, a origem da agressividade humana. (...) A agressividade é um testemunho de um déficit num processo de simbolizado frente a uma situação de frustração. (...) A criação do simbólico se faz pela via da aprendizagem. A relação de aprendizagem está sustentada pelo desejo. (...) quanto mais carente é um sujeito, mais agressivo ele é. (...) Tomara que a agressividade seja rebelde, porque a rebeldia se funda numa esfera simbólica. A agressividade não. Essa é a diferença (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.28-32).*

A Psicanálise considerada mais moderna por Massolo é a francesa . O autor a vincula com a da segunda concepção de Freud sobre o eu (ego, superego e id - eu empregado). A equipe considerou o tema a partir da abordagem de Alícia Fernandez, abrindo espaço para o trabalho com Massolo.

*ALÍCIA FERNANDEZ. AGRESSIVIDADE. QUAL O TEU PAPEL NA APRENDIZAGEM ? ...os mandatos em geral não são ordens, não são ditos de uma forma agressiva.(...) sua função é justamente mascarar a agressão para confundir; (...)Toda situação por mais terrível que seja (justamente quanto mais complexa melhor ainda) é um desafio para nossa capacidade criativa para situar-me frente a esta situação e poder no mínimo pensá-la (não digo resolvê-la), (...) tomar distância possibilita perguntar-se e talvez responder-se, sendo que o principal é perguntar-se: A quem agride esta criança quando me agride? Poder descentrar-se. (...) é que a curiosidade, para a nossa cultura, tem sexo masculino. Ser curioso parece que não faz parte da feminilidade. Ser curioso no sentido de querer saber, desejo de conhecer (...) isto é tão forte que até em teorias que versam sobre a sexualidade, como a Psicanálise, encontra-se esta concepção. (...)Como mulher tive e tenho que seguir realizando um trabalho expulsante de falsos mandatos à respeito do que seja a feminilidade para detectar as verdadeiras agressões e poder perceber o quanto é mais agressivo a falta de respeito pela autoria, a desvalorização pelo meu gênero sexual, a humilhação ou o sarcasmo encoberto que me dirigem cotidianamente como mulher e como professora. (...) Como psicopedagoga, eu escolhi trabalhar para construir espaços subjetivos e objetivos onde a autonomia e a autoria de pensamento sejam possíveis.(...) O bom aluno não coincide com o modelo de ser homem que a sociedade lhe pede. (...) Como psicopedagoga, penso e observo diariamente que a pulsão epistemofílica e o desejo de saber, de conhecer e de aprender, também inclui um quantum de agressividade(...). Vamos diferenciar agressividade de agressão. A primeira pode mediatizar-se, está dentro do nível simbólico. A agressão, em geral, tem a ver com a atuação agressiva e não está mediatizada, não inclui o nível simbólico. (...) Piera Aulagnier analisa não a relação professor/aluno mas a relação ensinante/aprendente (...) tendo os pais como figuras ensinantes e o filho como figura aprendente, sob a perspectiva desta violência necessária. (...)Há uma violência primária necessária, onde há um tempo, que não é um tempo cronológico, mas sim um aspecto desta relação, onde será o professor que atribuirá sentido às ações dos alunos. (...) Entretanto há uma violência secundária patogênica que tem a ver com atribuir sentido, ou supostamente atribuir sentido, que é impor o próprio sentido ao sentido que o sujeito pode construir. (...)É, segundo Freud inclusive, um componente constitutivo de toda a pulsão e portanto também da pulsão epistemofílica e do desejo de saber e de aprender.(...) Winnicott disse algo assim: (...) para poder tomar contato com a pulsão de domínio, com a capacidade de transformar o mundo (que seria a capacidade de aprendizagem), é necessário tomar contato com a possibilidade de que também se pode destruí-lo. (...) O que vou fazer é dar uma lista de contra-receitas para evitar situações onde os alunos são agressivos, (...) Baseando-me em Pavlovski, faço uma outra contra-receita. Quando a atuação agressiva já está em ação, o professor deve impedir que se machuquem, contendo o aluno inclusive corporalmente e deve interpretar a agressão. É claro que não psicanalítica mas pedagogicamente. Analisar os motivos que levaram a este tipo de atuação agressiva. (...) Não há aprendizagem possível, do meu ponto de vista, sem que o aprendente e o ensinante ponham em jogo a sua agressividade. Nesta articulação entre agressividade de ambos é que vai surgir o trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, o que vai tornar desnecessários os atos agressivos (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.51-61).*

A fase final explicita um entendimento da construção de conhecimento

mais psicanalítico do que psicogenético! Excluir a Epistemologia Genética de um texto sobre agressividade é coerente, mas não resgatá-la ao tratar de aprendizagem e construção de conhecimento nas perspectivas psicopedagógica e pedagógica, quando se pretende articulá-la com a psicanálise, põe em dúvida o tipo de relações efetivamente constituídas. Apesar das diferentes formações em psicanálise de psicólogas do subgrupo das profissionais da rede, que integraram a equipe, a abordagem sobre os mandatos permeia a maioria dos relatos sobre o não aprender. A superposição de uma teoria sobre a outra parece mais efetiva do que a articulação entre elas.

**A Sexualidade:** tema examinado a luz da Psicanálise francesa, ressalta a concepção do 'eu' e a constituição do sujeito do desejo.

*MIGUEL MASSOLO. PSICANÁLISE E SEXUALIDADE. ... Freud não diz exatamente que a sexualidade seja a causa das neuroses, senão que "algo não anda na sexualidade". (...) A definição de "causa", em Freud, não é tão positiva como se acreditou em sua época. (...) nem mais nem menos, uma definição a partir da negativa. (...) Por outro lado há um Freud que se abre a uma outra problemática. Chama-lhe poderosamente atenção a associação com as palavras, o relato dos sonhos. (...) E' então que a causa, como algo não realizado na sexualidade, terminará sendo algo não realizado no plano da simbolização. (...) os sistemas de pensamento humano estão baseados num ponto de repressão de um significante. (...) Lacan, da mesma maneira que Freud, também vai se interrogar sobre a causa e o faz diferenciando-se da determinação. Esta última é da ordem de : se "a" então "b". A causa é entendida como falta, algo antinômico à determinação. Em outras palavras, como algo que não anda. (...) Lacan com sua volta a Freud, resgata a idéia da negatividade. Isto quer dizer que o desejo inconsciente se definirá sempre como negatividade e este desejo estará submetido para sempre aos efeitos da repressão primária, (...) Chegamos ao momento de nos perguntar se o inconsciente é um caos ou responde a uma estrutura. (...) A noção de estrutura que Freud manejava, repousava em uma lei de equilíbrio à base de um modelo energético. (...) para Lacan ela tem que ser como a linguagem. O modelo de cargas e contracargas não serve porque não se pode localizar ali a negatividade nem a retroação(...). Os lingüistas modernos, a partir de Saussure, demonstraram, em troca, que a linguagem funciona de maneira muito mais complexa e retroativa. Isto, dito de maneira simples, significa que aquilo que eu disser no futuro que está por vir, retroativamente, vai ter a significação que se tome. (...) Para Lacan, (...) o efeito não é necessariamente superior ao que houve antes como causa. (...) A história é um típico efeito do simbólico e, quanto a isto, o desenvolvimento nada tem a ver com ela. História é contar o sucedido, o que significa que é um efeito retroativo. (...) Igual vicissitude, perto da vertigem, será para o sujeito (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.67-74).*

A ênfase na presença da Psicanálise e do Marxismo, na discussão sobre os fundamentos da proposta Político-Pedagógica da SMED, remete à contribuição de OLIVEIRA (1988), no debate "Posturas Metodológicas na Produção do Conhecimento

Científico Hoje”, havido na PUCSP<sup>12</sup> em 1985, que se propõe a tratar da contribuição do marxismo às formas de pensar o mundo e da influência desta contribuição sobre a própria postura metodológica do marxismo. O autor contesta os ditos saudosistas ou ortodoxos pela expectativa monolítica e os que criticam a existência de vários marxismos como despedaçamento ou estilhaçamento, do próprio campo marxista, afirmando que isto mostra a abrangência da contribuição do Marxismo e sua capacidade de adaptação e percepção das diferenças no mundo contemporâneo. Para o autor, “*os vários marxismos são sinal de vitalidade*”. Ele afirma que a contemporaneidade se apoia em quatro pilares da forma de pensar o mundo, que são o Cristianismo, o Liberalismo, a Psicanálise e o Marxismo. Esses, como ideologias, compõem em conjunto uma espécie de patrimônio universal. Por paradoxal que pareça, esse patrimônio é “*um mix de formas de concepção do mundo que, em suas especificidades, são irredutíveis*” (OLIVEIRA, 1988, p.54). Essa convivência é problemática tanto na dimensão metodológica quanto na ação sobre o mundo.

*“ A formação deste patrimônio mix é uma das questões mais fascinantes da história da dialética das idéias. (...) a irredutibilidade de cada um deles em relação aos demais é parte constitutiva necessária do todo que se formou ao longo da história contemporânea”* (OLIVEIRA, 1988, p.54).

Considerar o Marxismo como uma das formas parciais de entender o mundo, diz o autor, implica em aparente perda de rigor e também um ganho em abrangência. O que é considerado a vulgarização do Marxismo (tipo ver a luta de classes em todos os fenômenos contemporâneos), ou da Psicanálise quando se usa expressões como ‘fulano é neurótico’ tem, como a vulgarização das outras ideologias também, um papel relevante na ampliação da percepção do mundo. “*... se não tem rigor analítico, implica maior rigor nas interações no mundo contemporâneo*” (OLIVEIRA, 1988, p.55). Esta afirmação é utilizada para criticar o academicismo distante do compromisso de transformação do mundo em que se vive.

---

<sup>12</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: FIGUEIREDO, L. C. M. et al. Epistemologia, metodologia e Ciências Humanas em debate. São Paulo: EDUC, 1988.

Considero a idéia de 'mix' contemporâneo pertinente para pensar o ecletismo da proposta político-pedagógica da SMED. Seus elementos constitutivos estão presentes no texto e na história dos autores. Há entre os integrantes do GEEMPA e colaboradores da revista "Paixão de Aprender" a presença de ex-fundadores do Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, nos anos sessenta. Segundo ANDREOLA (1988, p.47), entre as entidades estudantis representadas, que integravam o Instituto, havia hegemonia de católicos. Paulo Freire integra as duas experiências reforçando o elo assinalado. A concepção desse 'mix' ideológico ligado à vulgarização das teorias reforça o interesse pelo estudo da difusão da Epistemologia Genética.

**Paradigmas:** o tema destaca a questão da relação entre paradigmas filosóficos e científicos, no caso das ciências humanas, e a efetivação de novas formas de pensar. Quando confrontada com as afirmações sobre a Proposta da SMED, remete ao exame das rupturas e do novo pretendido. Poderá uma articulação entre as diferentes psicologias, movida pela pressão para uma unidade que advém da prática profissional, constituir-se em paradigma científico? O movimento pela contínua superação dos limites da ação profissional, implícito na concepção dialética da relação teoria-prática ou teorias-prática não supõe a emergência de novos conteúdos, sem necessariamente romper com a concepção de conhecimento que o caracteriza?

*ESTHER GROSSI. UM NOVO PARADIGMA SOBRE APRENDIZAGEM. Sendo o construtivismo uma explicação para os fenômenos da aprendizagem (...) O construtivismo embasa não só a alfabetização como todas as aprendizagens lógicas, na escola e fora dela (...) queremos assinalar como também pode embasar aprendizagens dramáticas, isto é, aquelas que povoam o campo da Pedagogia (...) o construtivismo é de fato uma teoria filosófica (...) O construtivismo foi nomeado, enquanto tal, primeiramente por Piaget, o qual se ocupou, conforme reiteradas afirmações, primordialmente do sujeito epistêmico, isto é, de problemáticas ligadas à inteligência. Outrossim, cumpre pôr em relevo algo extraordinariamente importante - é que, além de Piaget ter estudado apenas um aspecto restrito da produção de conhecimentos, (qual seja, repitamos, o das problemáticas intelectuais), Piaget não se ocupou da aprendizagem. Ele utilizou sempre o termo desenvolvimento como fio condutor da produção de conhecimentos. O desenvolvimento para Piaget tinha o caráter de uma evolução natural que se daria da interação do sujeito com a realidade, passando por estádios seqüenciais de complexidade crescente, dentro do que definiu como equilíbrazões majorantes. Pode-se inferir que a realidade, para Piaget, era um dado homogêneo para os sujeitos humanos, o qual, associado a condições inerentes aos sujeitos epistêmicos, levaria a desenvolvimentos previsíveis também para todos. Quando este desenvolvimento não se dava, podia-se imputar ao sujeito ou uma deficiência ou uma defasagem. Esta defasagem poderia se agregar aos sujeitos todos de uma determinada população, como decorrência de atraso desta, tomando como padrão o desenvolvimento ocorrido em sujeitos na Suíça. (...) A desconsideração do fator "classe social", inclusive na*

situação “pesquisador- pesquisando”, corroborou ainda mais com estes preconceitos (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.4-9).

Este trecho, além das contradições iniciais sobre a relação desenvolvimento-aprendizagem, sugere uma leitura parcial e fragmentada de Piaget, onde se omite qualquer referência à produção posterior à teoria dos estágios, se desconsidera a diferença entre objeto de conhecimento e realidade, entre sujeito epistêmico e sujeito psicológico e o próprio sentido da busca de universais. Confunde também a psicogênese das estruturas com a visão classificatória das competências ligadas às escalas de inteligência que Piaget contestou. Ignora suas considerações sobre as idades, ao tratar do pensamento do adolescente e do adulto (1972/1992). A análise destas questões já pertence à literatura sobre o programa de pesquisas de Piaget, inclusive de autores brasileiros como T. Nunes Carraher (1987), A. Montoya (1996), F. Becker (1993), desde a década de oitenta.

Dando seguimento ao texto:

*... comprometidos com a tarefa de fazer avançar suas descobertas científicas (...) neste sentido que ampliamos idéias de Piaget abarcando também o desejante e o social, na trilha de Vigotsky e Wallon. Podemos dizer que o construtivismo pós-piagetiano define-se num novo quadro epistêmico, que incorpora um terceiro pólo aos dois que ocuparam sozinhos a cena histórica das relações humanas com o conhecimento. Estes dois pólos eram representados pelo sujeito e pela realidade. (...) Deve-se a Piaget a idéia de uma interação entre o sujeito e a realidade, derivando daí o conhecimento. Nesta concepção, o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo, tendo justamente Piaget trabalhado fundamentalmente a ação como veículo desvendante do real. A linguagem, em Piaget, teve relevância secundária, tendo ele chegado a colocá-la como característica de um estágio particular da psicogênese entre o sensório-motor e o pré-operatório (confusão entre linguagem e função simbólica, desconsideração pelo papel posterior da linguagem na estruturação do pensamento formal). Foi Vigotsky quem deu peso à linguagem na estruturação do pensamento, ao mesmo tempo que com isto ele apontava para o social, (...) E coube a Wallon explicitar a nossa estranha e fascinante constituição geneticamente social. (...) Vigotsky e Wallon abriram, portanto, o caminho para a definição do novo quadro epistêmico a que nos referimos (...) acresce-se aos pólos do sujeito e da realidade, o pólo do Outro, do grupo e do social, que associa a aprendizagem a um circuito bem mais amplo do que até agora foi vislumbrado. (...) altera a substância, isto é a natureza mesma da teoria e da prática do ensino-aprendizagem. (...) O Outro está sempre onde está nosso desejo, (...) a falta sustenta o nosso desejo e, neste sentido, ela tem um caráter positivo. (...) Do ponto de vista cognitivo, provoca-se esta falta, mediante um problema que toque realmente cada aluno. (...) Vê-se aqui a inversão do esquema clássico “aprende-aplica”, (...) Vive-se, então, um clima em que (...) só cabem desafios que levem em conta vivências e interesses dos alunos (...) o aluno tem que exercer inexoravelmente sua criatividade (...) o aluno sente-se autor da construção de seu conhecimento (...) a escola é prazerosa... (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.4-9)*

*ERNILDO STEIN. OS PARADIGMAS FILOSÓFICOS NO LIMIAR DE UM NOVO MILÊNIO. ... os novos paradigmas e as revoluções produzidas nestas áreas (Ciências Humanas, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Educação, etc.) têm um timing diferente das revoluções nas ciências naturais, nas ciências empírico-matemáticas. (...) Se de um lado elas surgem com hipóteses rápidas e ligeiras, de outro estão presas a certas idéias filosóficas que não passam rapidamente. Existe portanto aí uma espécie de dialética eterna nas Ciências Humanas. (...) Quanto mais liberto da Filosofia, mais rapidamente podem se suceder "revoluções científicas". (...) no campo das ciências humanas, temos mais dificuldades em nos abirmos efetivamente para o novo. (...) terminamos aderindo ao novo conservando muito do velho, porque não é levado em conta o conhecimento crítico e o cuidado que exige o novo. Para compensar esta dificuldade fazemos nossas Revoluções pequenas e domésticas. (...) É indispensável, portanto, refletir claramente sobre esta presença na Educação e na escola. As revoluções filosóficas ou os paradigmas agem sobre o ser humano através das ciências humanas. (...) Precisamos de muito horizonte e de muita perspectiva para percebermos em que paradigmas estamos engajados e interpretando o ser humano. (...) Não podemos fazer uma avaliação abstrata de um paradigma filosófico. Ele de alguma maneira tem que mostrar sua eficácia em três campos: o campo cognitivo, prático, e expressivo, usando três expressões de Habermas. (...) Certamente a Filosofia tem a responsabilidade por uma racionalidade como um todo, que não podemos definir e ancorar em algo muito concreto. Mas é uma racionalidade que está na argumentação, que está em reflexões universais que a Filosofia suscita. (...) Que apesar de toda provocação e de todo estímulo para que ela se torne prática, a filosofia é fundamentalmente um saber teórico levando em seu coração a meditação sobre a condição humana e seu destino na história (PAIXÃO DE APRENDER, n. 3, p.22-29).*

Há uma dissonância entre esses textos. As colocações de Stein, a partir das relações entre paradigmas na filosofia e nas ciências humanas, questionando a profundidade das mudanças na educação e assinalando as revoluções domésticas, atingem alicerces das afirmações de Grossi na medida em que mostram a indissociabilidade entre os pressupostos filosóficos da construção do conhecimento e as correntes psicológicas que investigam este tema. Essa posição de Stein, condiz com os pressupostos do estudo das matrizes.

*FREI BETTO. FOME DE PÃO E DE BELEZA . O processo educacional na estratégia holística (transmissão do patrimônio cultural/despertar potencialidades humanas e espirituais/ modificar a realidade/ aprimoramento do ser humano) difere da escola, filha da tradição cartesiana que só se preocupa com o sujeito humano do pescoço para cima... potencialidades intelectuais (conceitos)... lúdicas, artísticas, espirituais não podem ser trabalhadas a nível do conceito (transmissão) exigem experimentação. (...) O aprendizado dota o sujeito de capacidade para realizar transformações na realidade, ou seja, dota-o de memória histórica . O autor sublinha como uma "chave" fundamental que o saber "entra" pelos sentidos e não somente pelo intelecto. (...) "A última dimensão, nesta perspectiva holística trata do aperfeiçoamento do ser propriamente humano. Aqui, a produção do sentido, de beleza, no processo educativo, se depara com ausência da reflexão sobre sofrimento (...) O homem não sendo educado para viver, para enfrentar situações conflituosas reproduz esquemas de relação altamente competitivos, ao invés de construir laços de solidariedade (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.8).*

A visão holística remete ao humanismo romântico, reforçando a presença dessa matriz, nos textos estudados, e também a contraposição à objetivização dos estruturalistas.

*IVETE MANETZEDER KEIL E MARIA DE FÁTIMA MUSSI MONTEIRO. CONSTRUTIVISMO X POSITIVISMO . O positivismo, enquanto Ciência, aponta para o Poder, construindo-se sobre os pilares do Racionalismo, que vem, pela verdade absoluta, normatizar o sentido da vida, definido através do Conhecimento, que veicula o pensar e o agir do homem na Sociedade e na Cultura, expurgando o que é da ordem do heterogêneo - (...) salientando Maffesoli que o “racional, o quantitativo é o nível profundo, faz funcionar, deve fazer funcionar a vida em sociedade” e esta opção exclui, mostrando ao mesmo tempo o que esta ciência descarta - o homem singular. (...) Esta forma de existir do homem denuncia, como aponta Maffesoli, que “não há uma Realidade única, mas maneiras diferentes de percebê-la”, fazendo o chamado a um projeto mais intuitivo. (...) Ou seja o Conhecimento no construtivismo desafia a criação do homem e encara o lugar da não-certeza, obrigando uma ressignificação. (...) A ênfase racionalista à função do professor se reduz à reprodução do Conhecimento sistematizado, porque a verdade sobre o homem está “a priori” determinada, definido também o lugar que o aluno poderá ocupar em relação ao Conhecimento: apenas o da escuta (...) No Construtivismo, a função do professor é, pelo reconhecimento da dramática que o aluno traz, organizar a sala de aula, um ambiente em que ela possa ser explicitada e vivida, visando pela interferência do Conhecimento um confronto com o não-saber que revela a tragédia. (...) Nesse sentido, a ética construtivista dá suporte ao drama, todavia não para nele permanecer, mas antes pelo Conhecimento fazer o chamamento da Tragédia que o drama oculta. (...) o laço com o saber necessário para que o conhecimento transmitido pelo professor produza efeito de aprender no aluno chama discussão do social, interrogando-se a partir desse social” (PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.62-65).*

O antipositivismo já vem sendo afirmado, implicitamente, nas opções teóricas apontadas. A referência aos sociólogos contemporâneos Maffesoli e Baudrillard desafia o quadro das matrizes (de Figueiredo), remetendo à polêmica do pós-modernismo. As referências à Foucault, anteriormente citadas, também assinalam a questão estruturalismo/antiestructuralismo. Essas questões, no entanto, parecem coexistir com as marcas funcionalistas e estruturalistas das opções sobre teorias psicológicas.

**Aprendizagem e Construção do Conhecimento:** é tema central nas revistas, e insere-se em todos os demais, na medida em que o construtivismo foi definido como paradigma e quadro de referência teórico da proposta.

*ESTHER P. GROSSI. O TRIÂNGULO BÁSICO DA ESTRUTURAÇÃO HUMANA.. Educação é o termo amplo que diz respeito à peculiaridade única do ser humano de distinguir-se dos animais, porque aprende. (...) como disse Wallon, (...) “somos geneticamente sociais”. (...) o viver em grupo implica o “aprender”, (...) Esta inserção nunca pode ser copiada e, por isso, ela se encaixa no fenômeno da aprendizagem, como o concebemos, o qual significa “resolver problema”. (...) Inserir-se e manter-se num grupo é um movimento em dois sentidos: (...) sermos acolhidos (...) ser intimado a se fazer diferente, único, a identificar-se, (...) Estes dois movimentos podem ter paralelo nas funções materna e paterna do triângulo edípico, que serviria de paradigma de toda explicação das experiências humanizantes, tanto a nível pessoal como no da vivência dos grupos. (...) A cada novo grupo que conhecemos e integramos realmente, revivemos a dialética deste triângulo e produzimos dois tipos diferentes de*

aprendizagens, a saber: a aprendizagem de nós mesmos, no sentido do enriquecimento de nossa subjetividade e a aprendizagem da nossa atuação sobre o mundo. A transformação de um indivíduo em sujeito se dá pela ação e pela linguagem, (...) Nesta nova visão de aprendizagem esta base triangular serve para descrever as relações entre teoria e prática (...) A teoria trespassa a prática, obrigando-a a superar-se, a enriquecer-se do já acumulado socialmente. (...) A função materna do grupo de trabalho "escola" deve garantir o acolhimento e as condições de ação dos profissionais que são credenciados para tal. A função paterna numa instituição escolar significa o chamamento de cada um de seus trabalhadores a contribuírem com sua especificidade para os fins que ela tem. (...) todo grupo participa como vértice de outro triângulo que inclui outros grupo, (...) inexistente o modelo para constituir sujeitos, assim como para gerar grupos realmente construtores de um mundo onde haja mais espaço para o prazer (PAIXÃO DE APRENDER, n. 2, p.48-52).

GRACIELA RICCO. PSICOLOGIA COGNITIVA E A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES. A aquisição de conhecimentos implica em postular dois pólos: sujeito e objeto do conhecimento. (...) Não esqueçamos que a situação escolar requer três pólos: aluno, saber e professor. (...) Intencionismo: o conhecimento deve ser considerado como uma relação de interdependência entre sujeito e objeto. Construtivismo: nenhum conhecimento humano está pré-formado, nem no sujeito nem no objeto. Dois processos: assimilação (...) acomodação. Mecanismos de mudança cognoscitiva. A criança está permanentemente em situação de intercâmbio com o mundo que a rodeia. (...) A ruptura do equilíbrio leva a situações de desequilíbrio que produzirão "reequilibrações". (...) Epistemologia Genética significa estudo da passagem do estado de conhecimento menor a um estado de conhecimento mais elaborado. (...) Piaget não se interessou em relação à aquisição de conhecimentos escolares. (...) as aquisições escolares se realizam: pela mediação de um professor, num quadro institucional. Ajuntemos: o saber ensinado não é transparente (de onde surge uma teoria da transposição didática). Transposição didática é a modificação sofrida pelo conhecimento científico quando transformado em objeto de ensino. (...) O estruturalismo de Piaget privilegia as operações e as estruturas gerais do pensamento. Estes instrumentos gerais intervêm na aquisição de conteúdos, mas a elaboração de noções escolares tem sua especificidade. Especificidade do conteúdo escolar: historicamente situado; culturalmente marcado; são ensinados num contexto social definido e organizado: a escola. (...) Um dos objetivos de nossa equipe de investigação foi teorizar sobre os processos cognoscitivos que se desenvolvem durante o processo de aquisição de conhecimentos. Este novo quadro teórico se inspira em certas hipóteses piagetianas (construtivismo, intencionismo, equilíbrio), mas tomamos certa distância com respeito a certas noções: estágios e, sobretudo, com respeito ao lugar que ocupam os conteúdos. Estes últimos desempenharão um papel fundamental na nova conceitualização. Segundo J. Rogalski, a aquisição de noções corresponde a um duplo processo: constituição de um novo conceito a partir de uma ação sobre a realidade (...) é através de uma situação problema que um conceito adquire sentido para o aluno; utilização de conceitos matematizados para representar a realidade. (...) Segundo G. Vergnaud, um conceito está definido por 3 conjuntos  $C = (S, I, R)$ . S = conjunto de situações que dão sentido ao conceito. I = conjunto de invariantes sobre as quais repousa o conceito (propriedades e relações). R = conjunto de representações, de símbolos que permitem representar o conceito. (...) A noção de campo conceitual reabilita os conteúdos de conhecimento minimizados pela teoria estruturalista. (...) a análise de situações de multiplicação e de divisão põe em jogo uma grande variedade de conceitos: proporcionalidade simples, múltipla função linear, fração, espaços vetoriais... (...) a aquisição se desenvolve durante um longo período de tempo que poderia simbolizar-se com uma espiral. A criança e o adolescente formam conceitos que lhes permitem tratar vastas classes de situações, compreendendo aquelas que nunca abordaram (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p.21-28).

ESTHER P. GROSSI. CONSTRUTIVISMO. UM FENÔMENO DESTA SÉCULO. *No tocante aos aspectos lógicos o construtivismo surgiu neste século com pensadores tais como Baldwin, Piaget, Vigotsky e Wallon (...) o construtivismo inaugura a valorização do agir de quem aprende como elemento central para se compreender algo. O sentido deste agir vem se burilando gradualmente e hoje sabe-se que a ação que produz conhecimento é a ação de resolver problemas. (...) Neste sentido se vê que a falta representa um ingrediente fundamental para a aprendizagem, uma vez que esta se realiza na resolução de um problema e que problema está associado intrinsecamente à uma ausência. Estes termos definem a dimensão lógica da aprendizagem, mas esta jamais se efetiva no âmbito desta dimensão. (...) um construtivista pode considerar ou ignorar o outro (...) teremos já aqui duas modalidades de construtivismo: um individualista e outro socializado (...) Um terceiro ângulo de uma verdadeira teoria da aprendizagem é o da esfera desejante. Esta esfera comporta a problemática dos significados, dos valores, do sentido da vida, que coincidem posturas éticas e estéticas. (...) Do ponto de vista desta esfera desejante, pelo menos dois enfoques didáticos podem ser adotados: respeitar e levar em conta as vivências e experiências significativas da população a quem se ensina ou ignorá-las e desprezá-las. O primeiro enfoque é definido por Paulo Freire, na sua visão antropológica (...) O lugar, o peso e a integração que se dá às diversas linguagens no apreender é um novo divisor de águas nas teorias que embasam o ensino. Entendemos por linguagens as formas de expressão e comunicação típicas dos seres humanos, que são representações numa das seguintes modalidades: motoras, musicais, da fala, teatrais, da escrita, de dança, plásticas. Imaginar-se a possibilidade de se construir significado independente ou isolado de significante e não concebê-los como indissociadamente interligados, de cuja trama resulta a estrutura do ser que aprende, são duas alternativas que condicionarão perspectivas didáticas diferentes. (...) mesmo partindo do construtivismo, variados métodos ou propostas de ensino poderão ser implementadas. (...) no âmbito só do construtivismo, há exigências bem claras e definidas para que se possa afirmar se se está ou não adotando-o. Uma delas é o respeito à psicogênese que o caracteriza. Piaget, Emília Ferreiro e outros mostraram como a caminhada para o domínio de um tema passa por etapas crescentes de organização dos elementos que o constituem. Caracterizar estas etapas e planejar as atividades em aula para que o aluno as ultrapasse é uma das exigências para que sejamos construtivistas. (...) as teorias construtivistas se afirmam cada vez mais no nosso ensino pela consistência e pela eficácia dos seus resultados na aprendizagem, sobretudo se estiverem embebidos na interação social e na sua expressão mais alta que é a consciência de cidadania. (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.25-27)*

**Formação de Professores:** a reflexão sobre formação de professores é particularmente importante, por consistir na estratégia de ação privilegiada pela proposta.

ESTHER P. GROSSI. *SÓ ENSINA QUEM APRENDE* - ... definimos o sujeito que aprende como a resultante de quatro elementos básicos, a saber: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. (...) O organismo é onde se situam e atuam a inteligência, o desejo e o corpo. (...) as instâncias geradoras do corpo são a inteligência e o desejo. (...) O que entendemos por inteligência e por desejo? Em primeiro lugar, consideramos ambos como estruturas inconscientes (...) Esta estruturação repousa sobre dois pilares, o da lógica e o da dramática, intrinsecamente entrelaçados (...) Assim a criança, que deve a sua existência ao desejo de dois (seu pai e sua mãe), vai ser sempre tributária do desejo alheio para se sustentar, como expressa a frase de Lacan: "todo desejo é desejo do outro". (...) Sara Pain parafraseia Lacan, afirmando que "todo conhecimento é conhecimento do outro" no sentido do tripé que Wallon apresenta como sustentáculo da aprendizagem, a saber: o sujeito, o objeto e o outro. A consideração social das relações de aprendizagem nos leva a outras duas instâncias, que são a

*cultura e a ciência. A cultura é aqui entendida como o sistema social de significados, de valores, de sentidos, que os grupos humanos se estabelecem na sua convivência histórica e atual. A ciência é, neste enfoque, o conjunto de conhecimentos construídos coletivamente, reconhecidos e avalizados no social, ao longo do tempo, constituindo o patrimônio de explicações lógicas da realidade, disponíveis hoje a todos, como conquista e propriedade de todos. (...). Definiremos aqui como ação tudo aquilo que é feito para resolver problemas. E definiremos como problema toda a pergunta sem resposta ou todo efeito que não se sabe ainda produzir no enfrentamento com a realidade. A ação se torna humana pela sua internalização, na forma de representações mentais, e estas só existem, a nível pessoal, como discurso interior e só retornam para o intercâmbio social sob a forma de discurso exteriorizado. A linguagem é intrinsecamente vinculada com a ação, numa dinâmica de sucessão e precedência, sem possibilidade de se efetivarem isoladamente. (...) aquilo que for considerado como meio mais propício para a aprendizagem incluirá de maneira mais ou menos exigente a presença e a intervenção do professor. (...) a escola é uma instituição, cuja razão mesma de ser é o ensino. (...) à escola competem as aprendizagens que por sua complexidade exigem uma programação, uma sistematização, uma continuidade seqüencial planejada. Dentre estas, claramente estão as aprendizagens lógicas que constituem o campo das ciências. (...) Aprende-se na escola, portanto, elementos caracterizados pelas seguintes dimensões: lógica, afetiva, social, política, ética, estética ou de expressão. (...) "só ensina quem aprende" vem a ser um alicerce do construtivismo, ou seja, de que um momento de aprendizagem só existe na circulação de saberes e conhecimentos, entre ensinante e aprendente (...) a formação de professores e, ainda mais amplamente, de todos os profissionais da Educação tem que ser um processo permanente (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.41-44).*

*NORMA MARZOLA. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUM PROCESSO DE MUDANÇA DA ALFABETIZAÇÃO - A teoria construtivista do conhecimento, mais o desenvolvimento da Psicologia Genética e da Linguística contemporânea, possibilitaram que se chegasse a uma nova compreensão do processo de apropriação da leitura e da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1979). Do ponto de vista científico, esta elaboração teórica significou, de fato uma mudança de quadro epistêmico, no sentido que lhe dão Piaget & Garcia (1987). Ou seja, ela é fruto de novas questões que, ao permitirem formular os problemas da alfabetização de maneira diferente, modificam a perspectiva segundo a qual se conduz normalmente a investigação. (...) É por isto que a generalização de uma proposta de alfabetização baseada na teoria construtivista supõe um processo de mudança por parte dos professores que não se reduz a eventuais modificações de seus comportamentos, nem à aquisição e aplicação de uma inovação educacional. (...) a ruptura com as concepções anteriores e a emergência de uma nova maneira de conceber o problema (...) depende, em grande medida, de um contexto sócio-cultural amplo no qual se inserem não só a preocupação com a questão da alfabetização popular - concretizada na definição de uma política educacional - mas também os instrumentos capazes de levá-la a efeito com sucesso. Neste sentido, tanto a re-definição da escola enquanto estrutura institucional como a re-definição da ação didática fazem parte igualmente deste processo de mudança. E isto não é uma questão que se esgota no plano de mero fato "científico": constitui-se, efetivamente, na dimensão de um fato sócio-político (TEDESCO, 1984). No que se refere aos professores, este entendimento leva a situar o problema da formação no âmbito de um processo de mudança muito mais amplo e abrangente do que o vivenciado por cada professor em particular. Nela se incluem os conhecimentos teóricos, o saber fazer a didática), a reflexão sobre a prática, mas num movimento com os outros - professores em formação, pesquisadores, formadores, o próprio contexto educacional. (...) ao provocar avanços no processo cognitivo do sujeito, as interações adquirem uma função organizadora do conhecimento: é através destas interações que o sujeito produz formas fundamentalmente novas de comportamento (FERRY, 1990) "A idéia de que a ação educativa é, em particular, o ofício do professor é uma prática relacional e institucional, é uma idéia nova, ao mesmo tempo inquietante e excitante (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p 5-7).*

MARIA CELESTE MACHADO . AFINAL, PODE-SE ENSINAR MATEMÁTICA? Como se dá esta transposição didática (termo de Yves Chevallard em “La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné”) do conhecimento científico, propriamente dito, ao conhecimento que é ensinado na escola? O nosso objeto de reflexão não está no sistema de ensino - mas o que aí se ensina. (...) a transposição didática da Matemática envolve duas variáveis: o próprio conhecimento e o seu ensino. (...) é preciso que toda a “discussão da noosfera”, em diversos campos do conhecimento, seja re-elaborada e construída pelo sujeito que ensina - o professor. (...) A Psicologia Genética nos traz elementos sobre a estruturação do pensamento do sujeito que aprende (...) A Psicologia Cognitiva sobre cada campo do conhecimento (...) a Matemática não se constrói só na escola. O cotidiano de cada um fornece elementos que dão sentido a esta Matemática.(...) Ensinar matemática é intervir de maneira que o aluno aprenda (...) duas questões são indispensáveis: que o(s) aluno(s) tenha(m) contato com o conhecimento em questão e que possa(m) ter e expressar suas próprias idéias sobre ele. Este novo contrato professor-aluno-conhecimento Matemático, em que tanto professor como alunos são sujeitos desta construção, passa pela “dialética” entre situação didática e situação a-didática, segundo Guy Brousseau (Pesquisador e matemático do IREM, Bordeaux, França). (...) Ensinar não é, pois, explicar e depois propor problemas, mas é fazer com que o aluno, ao tentar resolver um problema novo ponha em ação o seu saber, tente novas soluções que ainda não conhece (mas que podem ser socializadas e discutidas no grupo) e produzir um movimento em direção ao novo. Esta incompletude de “falta de saber” dá sentido ao novo conhecimento que o professor pretende ensinar e possibilita o aprender (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p. 10-14).

**Construção do conhecimento e Psicopedagogia na escola:** a abordagem desse tema é desenvolvida por Sara Pain e Alicia Fernandez, bem como por Neuza Hickel, coordenadora da Divisão de Assistência ao Educando e da equipe psicopedagógica, conseqüentemente. É integrante do núcleo inicial, constitutivo da equipe. A contribuição de Sara Pain destaca duas dimensões do pensamento: a lógica e a dramática - cuja referência já foi destacada por Madalena Freire, Esther Grossi, Frei Beto e Ivete M. Keil. Pain a considera na abordagem das relações entre pensamento e linguagem, vinculando o construtivismo à lógica e à linguagem, inclusive a capacidade de adquirir a língua escrita à dramática. Alicia Fernandez - assessora da equipe psicopedagógica - toma uma posição bastante original frente à revisão do campo da Psicopedagogia que fiz no capítulo um, pois trata-a como uma disciplina. Ao fazê-lo, na primeira pessoa do singular, não cita outros autores que tenham a mesma posição. A sua Psicopedagogia ora se diferencia da Psicanálise, e da Epistemologia Genética, consideradas também disciplinas, ora se confunde com a Psicanálise quando privilegia a escuta dos determinantes inconscientes do aprender. Outro ponto relevante, na leitura das duas autoras, e que é destacado por Hickel, é a abordagem das patologias da aprendizagem.

FLAVIA RIETH E LEDA MAFIOLETTI. *Síntese das palestras de Sara Pain, no Encontro de Psicopedagogia (07/91) . LAÇOS LÓGICOS E SIMBÓLICOS DO APRENDER . A lógica constitui uma das dimensões do pensamento, como esta se estrutura, tipos de regras e jogos que o constituem. Estas regras e jogos, quando tratam de construir a objetividade, correspondem à lógica que se faz capaz de organizar uma realidade que se conserva. (...) Por outro lado temos uma estrutura dramática, pertencemos a uma rede de contratos que se estabelecem entre os seres humanos desde o começo da vida. Estes fatos são determinados por certos tipos de normas simbólicas que vêm a proibir - não o que não é possível fazer porque a causalidade não permite - mas aquilo que se pode fazer, mas que não se deve fazer. (...) é na linguagem que estas duas dimensões se unem. Fazendo-se necessário esclarecer a relação entre o construtivismo - que é uma proposição lógica - e a constituição da linguagem - que não tem a forma lógica porque sujeito-verbo-predicado-condicional não tem estabilidade lógica. A linguagem escrita enquanto capacidade de adquirir uma língua, insere-se na dramática (...) A linguagem apresenta a capacidade de intervir, de proibir, pois não existe língua natural que não contenha possibilidades verbais de interdição. (...) nenhuma língua está desprovida de uma modalidade para dizer que algo aconteceu antes, agora, ou que vai acontecer. (...) a linguagem está constituída para dar conta mais da nossa vida dramática do que da vida lógica. (...) a lógica vai obrigar a linguagem a alcançar um nível de conceitualização crescente e a utilizar frases que sejam unívocas, com significado estável. Porém, nossa linguagem é flutuante, nos permite dizer sem dizer, dizer rodeando as coisas, dizer pela negativa. (...) Na construção da linguagem, tal qual no desenho, existe a princípio uma economia. E' um signo que irá se constituindo com mais significantes, com mais matéria fonográfica para poder reconstruir a palavra inteira. (...) Quando exigimos mais de uma criança, estamos lhe exigindo deixar uma comodidade e aceitar um desafio. Por isso, temos que estar seguros de que o novo conhecimento vai equilibrar ou vai significar para ela uma conquista, para a qual está à altura, senão é muito difícil que ela resigne sua aprendizagem. Resigne no duplo sentido: de resignação, à qual estamos acostumados, e no sentido de que ela dará uma nova significação a isto que está aprendendo, onde acrescenta um hífen, re-signe (PAIXÃO DE APRENDER, n. 2, p. 44-47).*

ALÍCIA FERNANDEZ. *APRENDIZAGEM MITO E REALIDADE. (palestra transcrita por Eliane Tavares). Apresenta-se compartilhando da proposta de construção social do conhecimento e trazendo o ponto de vista específico e parcial da Psicopedagogia. Cita Freud, pela contribuição para o reconhecimento da realidade psíquica em contraste com a realidade material. Depois, destaca Winnicott (anos 50), que formula o conceito psicanalítico de noção de realidade, "já começa a tomar-se como realidade algo que ele chama de espaço transicional, este espaço de criatividade". Lacan introduz uma nova volta sobre esta questão quando ele diferencia três registros: registro real, registro imaginário e registro simbólico. E a realidade engloba os três. Saussure quando começa a trabalhar sobre Linguagem nos permite começar a pensá-la também como o meio inter-relacional da realidade, humano e específico. Lévi-Strauss, na sua análise sobre o mito, disse que o mito é o meio, humano e específico. (...) os mitos, eu os entendo como representações que se constroem ao nível inconsciente e ascendem à consciência. (...) são construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não-conhecido, tentando determinar o indeterminável. (...) penso que estes mitos devem ser escutados como se pode escutar um sonho. (...) Por que seria importante para um professor, um educador, para um psicopedagogo entender as determinações inconscientes? Eu penso que a principal transmissão que se dá no processo de ensino-aprendizagem se dá através do não-dito, (...) daquilo que não está falado, daquilo que não está nomeado. Os conteúdos do ensino estão atravessados, estão transversalizados por uma série de determinantes, por uma série de fatores: econômicos, sociais, políticos, ideológicos. Todos estes fatores têm também um aspecto consciente e um aspecto inconsciente. (...) Eu entendo o objetivo da Psicopedagogia como o estudo e a interferência sobre estas determinações inconscientes para além do espaço da liberdade humana. Neste espaço, a possibilidade de pensar, a autonomia do exercício da*

inteligência, o direito de pensar, de construir seu próprio pensamento, é uma das ferramentas principais desta liberdade. (...) há Mitos (com maiúscula) que são representações construídas por uma determinada cultura; e também há mitos (com minúscula) que são aquelas representações construídas, por exemplo, por um grupo familiar ao longo de uma geração, também por exemplo, acerca do que é ser mulher e do que é ser homem. (...) mas eu quero analisar psicopedagogicamente este mito que foi analisado, por Freud, psicanaliticamente (...) fazer a interpretação do mito de Édipo do ponto de vista psicopedagógico tal fosse um sonho. (...) Vamos analisar agora a situação de Édipo, quando crê que seus pais são outros. Quer dizer, Édipo tem um falso conhecimento. (...) É o falso conhecimento, nós sabemos, do ponto de vista clínico e psicopedagógico, que obtura, que gera sintoma. Mas Édipo tem um saber inconsciente. Eu faço uma diferença entre conhecimento e saber. Eu falo de Saber quando falo daquele conhecimento objetivante que se faz ao nível da consciência. (...) Há uma contradição. Há uma oposição entre conhecimento e o saber que ele tem. (...) O espontaneísmo seria deixar somente o saber inconsciente. Se Édipo sabe que Laio e Jocasta são seus pais, porque então vamos interferir? Ele já sabe! Inconscientemente, algum dia chegará a descobri-lo, portanto por mais que Édipo pudesse fazer e construir conhecimentos corretos, ao final, estes conhecimentos se voltariam contra ele mesmo (...) Pensamos que é isto que acontece atualmente com o conhecimento científico. (...) estes conhecimentos quando usados pela classe dominante, marcada como Édipo por um desconhecimento fundamental sobre sua origem como classe e sobre a possibilidade de sua própria sobrevivência, necessariamente este conhecimento irá ao encontro da destruição e da não-construção. (...) eu entendo a aprendizagem como aquela apropriação do conhecimento do outro a partir do saber pessoal. As diferentes fraturas e patologias, tanto a nível individual quanto a nível social na aprendizagem, têm a ver justamente com esta desarticulação entre conhecimento e saber; é uma não-coincidência, quando o conhecimento que se dá não coincide com o saber pessoal. O mais patógeno do ponto de vista da saúde em relação à aprendizagem é a desmentira do ensinante. (...) este mecanismo de desmentira tem a ver com uma profunda culpa em relação ao conhecimento que se detém, em relação a como se está usando este conhecimento. Mas eu creio que o importante, a única forma de nós realmente podermos tentar ser mais livres, desde nosso pequeno e insignificante lugar, é poder colocar-nos, situar a nós mesmos, também, como objeto de análise: que cada um de nós possa fazer a si mesmo esta pergunta: "Como aprendo e como ensino? Como me relaciono com meu conhecimento? Que relação eu tenho com o conhecimento? (...) Em que medida, inconscientemente, temos medo de conhecer. (...) O conhecimento da verdade, por mais dolorosa que seja, nunca enferma (...) o que enferma é o desconhecimento, o conhecer/desconhecer, a existência dos conhecimentos escondidos, os segredos, aquilo que não se pode dizer (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.16-19).

ALÍCIA FERNANDEZ. AUTONOMIA DE PENSAMENTO E POSSIBILIDADE DE EXPRESSÃO. Pretendo com o presente artigo delinear uma visão psicopedagógica que possa articular-se à proposta construtivista para a alfabetização. A partir do parâmetro analítico-psicopedagógico do vínculo mãe/pai/filho, analiso as condições necessárias para que a palavra falada possa construir-se (...) para que possa dar-se a palavra escrita. (...) A Psicopedagogia se ocupa de um sujeito que aprende, assim como a Psicanálise se ocupa de um sujeito que deseja e a Epistemologia Genética de um sujeito que conhece. (...) A autonomia do pensamento (...) constitui o objeto desta Psicopedagogia. As situações nas quais um ser humano, dotado para aprender, resigna (se conforma, renuncia) esta possibilidade aprisionando sua inteligência constitui o drama de onde emana esta nova disciplina que chamamos Psicopedagogia. Entre os diferentes dispositivos de interpretação psicopedagógica a respeito das condições de aprendizagem da linguagem verbal, recortarei o parâmetro da trama vincular pai/mãe/filho. A aprendizagem é no ser humano o equivalente funcional do instinto no animal (Sara Pain) (...) cumpre a função de incorporar o indivíduo à espécie humana, fazendo-o sujeito de uma cultura. (...) Piera Aulagnier chamou de "violência primária". (...) Só através desta chamada violência a criança poderá ir construindo, a partir

das necessidades orgânicas, as demandas que, numa dialética com o desejo da mãe de tê-la viva (porque ela lhe é importante), darão lugar às palavras. (...) Os pais são as primeiras pessoas que ensinam, a partir das quais se constrói uma matriz organizadora de aprendizagens posteriores. Todo pai se encontra ante um duplo desafio: como construir uma escuta paterna/materna que possa esperar, suportar, descobrir a originalidade e a diferença no enunciado da criança, com o que esperava (...) Nos casos em que os pais não podem aceitar a frustração de suportar a originalidade e a diferença do pensamento e da palavra da criança com o seu pensamento e o seu desejo, começa-se a construir o que Piera Aulagnier chamou de "violência secundária patogênica". (...) A Psicanálise atual considera que uma descoberta tão fundamental como a diferença de sexos, é a descoberta que a criança faz de que os demais só podem saber o que ela pensa, se ela o diz. (...) A criança deverá aceitar o peso e a vantagem da dívida, mas junto com isso, o prazer de pensar, que só é possível se o pensamento puder se reconhecer como original, (...) Quando este ataque ("violência secundária") é passivo, pode surgir a psicose ou essa forma encoberta de psicose que é a oligotimia (falsa oligofrenia). Nos casos em que se constitui um problema de aprendizagem da ordem da neurose, seja sintoma ou inibição cognitiva (...) encontramos vestígios da violência secundária patogênica. (...) Se o direito de dizer tudo... é a essência da liberdade humana, a ordem de dizer tudo implicaria, para o sujeito ao qual fosse imposta, um estado de escravidão absoluta, transformando-o em um robô falante. "Preservar-se o direito e a possibilidade de criar pensamentos e, mais simplesmente, de pensar, exige que se tenha o direito de escolher os pensamentos que se comunica e aqueles dos quais se guarda segredo: essa é uma condição vital para o funcionamento do EU" (Piera Aulagnier). Quando a criança, com a matriz de sua modalidade de ensino-aprendizagem constituída no seio da família, vai à escola, pode encontrar-se com uma modalidade de ensino patogênica que reproduza no ensino da língua escrita a "violência secundária patogênica", ou com uma modalidade de ensino que propicie a autonomia de pensamento e possibilite o aprender a escrever. (...) Para que uma criança possa aprender a escrever são necessários, ainda que não suficientes, os seguintes aspectos: a) significação, a partir do professor, de um aluno que possa ser diferente dele, b) significação, a partir do professor, de um aluno que possa pensar e enunciar uma opinião, um argumento que o torne original e questione a palavra do professor, c) uma escuta docente que outorgue sentido à expressão escrita e entenda o erro, não como falta, mas como etapa construtiva necessária, d) uma leitura docente que espere e desfrute com a descoberta da diferença entre o enunciado do aluno e o que o professor esperava e desejava ler, e) a criança poder escrever pelo prazer que encontra ao descobrir sua autoria, f) a criança poder escrever pelo prazer que encontra ao poder estar presente em sua ausência (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p.29-34).

NEUSA HICKEL . A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. (...) a possibilidade de aprendizagem de tantos alunos repetentes e ou considerados difíceis, por externarem na sua ação o conflito e a angústia em resignar-se a uma metodologia de trabalho que muitas vezes não tinha nada a ver com eles enquanto sujeitos capazes de apropriar-se e de construir conhecimentos. (...) reconhecemos dificuldades de buscar oportunidades de renovação, como variáveis inconscientes que permeiam as relações de aprendizagem. Nota - "A função da Educação pode ser alienante ou libertadora, dependendo de como for usada, quer dizer a educação como tal não é culpada de uma coisa ou de outra, mas a forma como se instrumenta esta educação pode ter um efeito alienante ou libertador" (PAIN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985) (...) quando o professor, o supervisor, o orientador são autores de suas práticas, isto é, - além de reconhecer-se com conhecimentos e saberes estão implicados numa relação de aprendizagem que envolve os lugares de aprendente e ensinante (...) pode também refletir quanto ao que lhe cabe na relação que vai compondo com seus alunos, para poder organizar as suas ações pedagógicas, neste caso ele está sendo aprendente, também. (...) as questões que envolvem o mito da classe especial são muito mais amplas do que um mero encaminhamento a um recurso, pois envolvem o fato da segregação e da exclusão ao direito de

aprender, ocorrendo no âmago da própria escola, sem que a mesma, enquanto instituição, possa analisar, com clareza, o poder da classe especial enquanto instrumento de dominação - dominação ao nível da construção de conhecimentos como privilégio de uma classe social - portanto inacessível às classes populares. (...) Esta Equipe (psicopedagógica), cujo objetivo é assessorar a Rede Escolar nos aspectos pertinentes à aprendizagem nos seus fatores facilitadores ou dificultadores (circulação ou fraturas), propôs como meta inicial estabelecer um campo de mediatização (de criatividade, ou transicional como diz Winnicott), distante pois da fantasia de "salvar" a escola, mas possível de contribuir com seu processo de resignificação. A chave desta resignificação está com a própria escola e certamente passa por um recriar o didático e o pedagógico a partir das transversalizações sócio culturais, entre outras que perpassam a sua realidade, e a sua inclusão neste sistema escolar municipal.

*Nota - (Fernandez, A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. p.86) Faz parte da perspectiva do trabalho psicopedagógico junto às escolas sustentar a fluência e discussão sobre o processo de aprendizagem e suas fraturas clarificando e socializando os conhecimentos desta área. A conceituação sobre PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM, fracasso escolar e déficit cognitivo, está definida por Alicia Fernandez e Sara Pain, sob a perspectiva do construtivismo e da Psicanálise - os problemas de aprendizagem respondem a duas ordens de fatores.*

*Nota - O primeiro, externo à estrutura familiar e individual... o que corresponde a um PROBLEMA DE APRENDIZAGEM REATIVO... o segundo, interno à estrutura familiar e individual... o que corresponde a um PROBLEMA DE APRENDIZAGEM SINTOMA, ou a uma INIBIÇÃO COGNITIVA... O problema de aprendizagem que constitui um "SINTOMA" ou uma "INIBIÇÃO" toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência, da capacidade por parte da estrutura simbólica inconsciente". (...) problema de aprendizagem reativo afeta o aprender do sujeito em suas manifestações ... surgindo do choque entre o aprendiz e a instituição educativa que funciona expulsivamente". Neste caso existe uma inadequação quanto à "metodologia", ideologia, linguagem, vínculo.(...) Nos problemas de aprendizagem de ordem reativo "a intervenção psicopedagógica dirigir-se-á fundamentalmente a sanear a instituição educativa, já nos da ordem SINTOMA ( E INIBIÇÃO COGNITIVA) a intervenção é clínica. (FERNANDEZ, p. 81-83). Da situação abrangida pelo atendimento da Equipe psicopedagógica da SMED em 1990 - em torno de 6.000 alunos da RME, direta ou indiretamente - nem 1% apresentou situação que pudesse ser atribuída a uma configuração "sintomática". Porém as situações reativas foram a tônica predominante,(...) DÉFICIT COGNITIVO - A manifestação de um déficit cognitivo está associada a uma desordem orgânica do tipo neurológico, ou sindrômico. Cabe analisar a manifestação do déficit: como reversível, parcialmente reversível ou irreversível, se é geral ou específico... Fazendo-se necessária a distinção "diferencialmente entre oligofrenia, isto é, déficit cognitivo com compromisso orgânico secundário ou genético, e oligotimia, que embora apresente comprometimento neurológico eventual justifica-se mais por uma disfunção egoica" (PAIN, S. Diagnóstico e tratamento de problemas de aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1985. p. 55). A análise necessária à distinção dos problemas de aprendizagem passa pelo entendimento que se possa ter (facilitado ou dificultado) do que está em jogo na situação referida pela escola (...) numa postura construtivista poderia se dizer que o diagnóstico é um processo contínuo (...): se não aprende - o que não aprende? - como não aprende? e o que aprende? como aprende? com quem aprende? (...) o que se terá são produtos parciais, avaliações de determinados momentos(...) deve-se poder detectar quais as possibilidades de aprender (...) Enfim é uma cadeia ilimitada, que depende de como estas relações de aprendizagem se estabelecem, quais os significados que cada elemento formula, quais os significados marcantes sobre o aprender e o não aprender (...) (PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.33-35).*

A busca das referências teóricas da proposta Político-Pedagógica da SMED, como contexto para estudo da difusão das idéias de Piaget, no trabalho da equipe psicopedagógica, mostra, antes de mais nada, uma convocação ampla de autores e temas contemporâneos. Pode-se reconhecer os pilares do 'mix' referido por Oliveira (1988) - Marxismo, Liberalismo, Cristianismo e Psicanálise. Do Marxismo temos o acento nas classes sociais; do Cristianismo, na pessoa, e da Psicanálise, no eu. O indivíduo, enfatizado pelo Liberalismo, é o antagonista para o qual se dirige a convocação aos grupos.

Há ênfase nos estruturalismos. Assim é colocada a linguagem pela via da Psicanálise lacaniana e pelas referências a Saussure. A temática do mito e da cultura, tratada prioritariamente na perspectiva psicanalítica e secundariamente evocando Lévi-Strauss, exalta a problemática da expressão e da compreensão. A valorização da singularidade, da intuição contra a inteligência conceitual, o reconhecimento da imprevisibilidade e da indeterminação, compartilhados pelas matrizes românticas, suscitam o questionamento sobre a diferenciação possível entre a posição dos estruturalismos e o ecletismo vitalista que marca o senso comum da prática psicológica apontado por Figueiredo.

Os estruturalismos colocam a mediação metodológica como alternativa para a compreensão, neutralizando a subjetividade do entrevistador. As estruturas subjacentes às formas de manifestação são profundas, trans-históricas e trans-individuais. O vitalismo privilegia a experiência direta, anterior às abstrações e à objetivação promovida pelas metodologias científicas.

A abordagem dos papéis complementares e da identidade social pela via da teoria dos grupos de Pichon-Rivière é um dos emergentes da matriz funcionalista. Essa matriz também subjaz às referências feitas aos interacionismos de Freud e de Piaget, que legitimam a idéia de auto-regulação. O interacionismo, conforme assinalou Figueiredo, é a perspectiva epistemológica que oferece mais potencial crítico frente às formas de sociabilidade vigentes.

A complexidade oriunda da diversidade teórica da proposta coloca em questão as estratégias e o tempo necessários para as transformações pretendidas na prática docente. A formação dos integrantes da equipe psicopedagógica, responsável pelo assessoramento ao escolar no sentido de contribuir para “*resignificação da escola enquanto espaço de recriar-reinventar o didático e o pedagógico*”, exige que domínio teórico?

A identificação da corrente teórica inspiradora das ações da equipe como “*postura construtivista da aprendizagem*” e o marco político do atendimento às classes populares, “*viabilizando o lugar de cidadania dos sujeitos que a compõe, na relação com o conhecimento acumulado historicamente*”, conforme sua coordenadora<sup>13</sup>, correspondem a proposta Político-Pedagógica da SMED. Entretanto, é de ressaltar que o construtivismo nessa proposta pretende ampliar a concepção piagetiana identificando a ideologia e a transdisciplinaridade evocadas na caracterização do trabalho.

As bases teóricas da Psicopedagogia de Alicia Fernandez - assessora da equipe - privilegiando o simbolismo inconsciente, em sua definição de modalidades de aprendizagem e na explicação do não aprender, relegam questões-chave da obra de Piaget como: a passagem de um conhecimento mais elementar a um conhecimento mais complexo; as diferenças entre abstração empírica e abstração reflexionante, incluindo a relação entre a reflexão e a tomada de consciência.

A ênfase no sentido dramático da aprendizagem, apresentada como base dos cursos divulgados no volume um de PAIXÃO DE APRENDER, juntamente com a abordagem sociológica anti-racionalista de Maffesoli e Braudillard e as contribuições de Foucault, presentes nos textos examinados, criam condições de recepção condizentes com a valorização crescente da psicanálise no trabalho da equipe psicopedagógica.

---

<sup>13</sup> HICKEL, N. A trajetória da Psicopedagogia na Rede Municipal de Ensino. In: PORTO ALEGRE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Teorizando a prática na escola. Porto Alegre: SMED, 1992.

### 3 TEORIA DIFUNDIDA E A PSICOPEDAGOGIA NA SMED

Início este capítulo examinando a contribuição de S. Figueiras, referido como o precursor dos estudos de difusão, no Brasil. Privilegio o delineamento de sua investigação, mas também considero dados da difusão da Psicanálise em si, pois estão entrelaçados com a história da Psicologia Escolar, no Rio Grande do Sul (ANDRADE, 1990) e na construção da Proposta Político-Pedagógica da SMED. São instrumentais e elucidativos para a análise da difusão da Epistemologia Genética entre as integrantes da Equipe Psicopedagógica.

Num segundo momento, destaco questões sobre a ‘aplicação’ da produção de Piaget na Educação e na Psicologia. Reviso estudos de PARRAT-DAYAN (1993, A e B) sobre a recepção da obra de Piaget, anos 20-30, entre pedagogos e psicólogos, destacando as discussões suscitadas. Segundo a autora, críticos atuais têm retomado os mesmos temas. Estes estudos reafirmam a importância de examinar as relações da produção científica com a acolhida que recebe e os efeitos que produz. O estudo de VASCONCELOS(1996) – A Difusão das Idéias de Piaget no Brasil, fornece-me, em detalhes, os dados atuais sobre Piaget entre os gaúchos. Concluo o capítulo assinalando os aspectos da Epistemologia Genética presentes nos documentos e entrevistas sobre a Equipe Psicopedagógica.

#### 3.1 A DIFUSÃO DE TEORIAS PSICOLÓGICAS COMO OBJETO DE ESTUDO

O estudo dos processos de difusão e institucionalização das psicologias a partir de sua chegada ao Brasil, conforme sugere FIGUEIREDO (1994), é de especial interesse para profissionais e estudantes, ou seja, conforme transponho para esta

investigação, é de especial interesse para análise da formação e das práticas profissionais no campo psicológico. Favorece o entendimento das relações teoria-prática e das articulações que um profissional realiza ao construir suas práticas com a contribuição de diferentes psicologias e diferentes campos de saber.

### 3.1.1 O Modelo de Figueira

FIGUEIREDO (1994) afirma que as publicações de Sérvulo Figueira sobre a difusão da Psicanálise no Rio de Janeiro foram desencadeantes dessa linha de pesquisas no Brasil. FIGUEIRA (1984) destaca o impacto causado pela teoria e identifica como variáveis consideradas nos estudos de difusão o país, a época, a área social e cultural e a dimensão da Psicanálise que se difunde. Comumente as áreas acadêmicas que primeiro reagem à Psicanálise são a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Psiquiatria e o trabalho social. As pesquisas não podem abranger todas as áreas simultaneamente. Entre as questões básicas estão: 1) que dimensão da Psicanálise difundiu-se: a teoria, a técnica ou a profissão<sup>14</sup>? 2) Qual o tipo de difusão? Os diferentes tipos de difusão conhecidos são: a não-difusão, quando a Psicanálise está começando a aparecer, quando não existem grupos ou associações específicas ou, se estão começando a existir, estão ainda enclausuradas; a difusão desestruturada, quando diferentes dimensões começam a se difundir em áreas culturais e sociais variadas; a antidifusão, que diz respeito à repressão política, por exemplo, havida no stalinismo, na Alemanha dos anos 30, no governo militar argentino; e a cultura psicanalítica.

FIGUEIRA (1987), em seu artigo “A Cultura Psicoanalítica Brasileira”, cita Castel e Turkle como observadores e críticos do processo de difusão da Psicanálise e responsáveis pela expressão *cultura psicanalítica*. É uma noção derivada da Sociologia e da Antropologia, que tenta chamar a atenção para as implicações e causas da difusão maciça da Psicanálise em determinado contexto sociocultural.

*“...cultura psicanalítica como um padrão de presença da Psicanálise na cultura, que surge quando a difusão psicanalítica chega a um ponto*

---

<sup>14</sup> No original ainda detalha: o nome de Freud, o termo Psicanálise, informações sobre Psicanálise, a legenda Freudiana, idéias derivadas dela, etc. (FIGUEIRA, 1984, p.79).

*de saturação, quando a Psicanálise difundida se torna uma Weltanschauung que é partilhada de modo mais ou menos consciente, por um grande número de membros de uma sociedade, principalmente pelos segmentos culturalmente dominantes” (FIGUEIRA, 1984, p.84).*

A circulação dessa cultura implica num ‘dialeto’ e opera em duas vertentes, um modo de entender a natureza do homem e um ordenamento da experiência, ou seja um código para controle e expressão de emoções.

Os estudos de difusão estão de acordo sobre o impacto da Psicanálise nas áreas social e cultural tanto quanto na população que atinge. Daí advém a importância de pesquisa sobre esses efeitos. A realização das pesquisas implica a necessidade de considerar as condições prévias (contexto), que Figueira chama de condições de recepção e que permitem entender as diferenças de impacto entre países e culturas distintas. São estruturas culturais, políticas e profissionais (eidos e ethos cultural de cada país).

Uma das questões principais para o autor é a busca de uma teoria da difusão em Psicanálise. A difusão não é considerada problema propriamente psicanalítico. Entretanto, em fontes como Freud, Grinstein, La Planche e outros indexis, Figueiras constatou que termos como difusão, disseminação, popularização, impacto são reconhecidos ou aparecem como verbetes regulares.

Fontes como Ernest Jones, biógrafo mais importante e historiador da Psicanálise, em 1946, ao falar da influência de Freud chegou a tocar em fatores políticos, sociológicos e econômicos: usou, em 1955, expressões como *disseminação e difusão* e, em 1957, *boom do interesse pelo trabalho de Freud*. Remeteu a questão ao momento psicológico em cada país ligado ao interesse agudo pela Psicanálise em 1959.

Foi também responsável por silenciar curiosidades sobre o processo de difusão e seu significado para a cultura e para a sociedade, reduzindo-a a problema psicológico.

Examinando as idéias de Freud sobre a difusão, Figueira destaca três pontos principais:

1) O status negativo da Psicanálise difundida; quando os termos usados são considerados como distorção, enfraquecimento, adulteração, popularização, vulgarização, abastardamento, simplificação, diluição, expurgação, etc. da Psicanálise. As raízes desse pensamento de Freud e de outros psicanalistas derivam da afirmação de que a Psicanálise é intrinsecamente difícil porque contradiz as formas de pensar do senso comum. Freud, aqui, não leva em conta o ponto de vista dos indivíduos e também não abre mão da unidade da Psicanálise, suas hipóteses são absolutamente corretas ou erradas, qualquer fragmentação ou aceitação parcial, inevitáveis na difusão, são vistas por ele como ataque ou distorções profundas. A terceira raiz é o contraste entre a concepção psicanalítica de normalidade e funcionamento mental adequado e os usos adaptativos que a Psicanálise difundida põe em ação, como ser bem-sucedido e transformar-se em bom ser humano.

2) A resistência do público à Psicanálise. Freud considera que o público, composto de indivíduos, comporta-se como um indivíduo - a soma das partes - e assim sendo reage com repressão às interpretações e reconstruções do analista, daí a resistência. Ao lidar com cada fragmentação da unidade da Psicanálise como uma resistência real (ou potencial), Freud interrompeu qualquer compreensão psicanalítica dos processos e da natureza da difusão.

3) O problema da *Weltanschauung* psicanalítica. Freud afirmou que a Psicanálise é uma ciência e partilha dos meios científico-intelectuais de examinar o mundo. Enriqueceu a Ciência - estudo do real - ao introduzir a vida psíquica ou mental no mundo do real a ser cientificamente explorado. Visão de mundo para ele seria uma '*contração intelectual*' que resolveria todos os problemas da existência uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante. A Psicanálise não constrói por si mesma uma visão de mundo; tem que aceitar a da Ciência. Freud enfatiza os limites entre a Psicanálise, a Filosofia e a Religião. Acreditava na neutralidade básica da Psicanálise frente a diferentes religiões e visões de mundo. Ainda ocupou-se da Religião e da Filosofia como objetos de estudo, o que tornou incompreensível sua negação da transformação potencial da Psicanálise em *Weltanschauung*.

A idéia de resistência não explica os diferentes graus e tipos de sucesso e popularidade da Psicanálise em diferentes países.

*"Em alguns países existem culturas psicanalíticas, enquanto em outros existe uma difusão não estruturada.(...) O fato é que difusão é inevitavelmente simplificação, fragmentação, etc. (...) O público combina fatos científicos e religiosos ao reagir a ambos de modo similar"* (FIGUEIRA, 1984, p.14-15).

A idéia de que a Psicanálise contém uma Weltanschauung em potencial nunca chegou a ser explorada pelos psicanalistas, embora muitos tenham se aproximado o suficiente para ver que ela é verdadeira.

Apesar dessas limitações, o autor constata que a difusão era importante para Freud e para outros psicanalistas; muito esforço e engenhosidade política foram investidos nela. Freud chegou a fazer sugestões concretas aos seus colaboradores sobre o processo de apresentação das idéias psicanalíticas para platéias não-analíticas. O uso da teoria da resistência, como guia para lidar com a resistência do público, é uma indicação do interesse de Freud em ver a Psicanálise aceita. A institucionalização em sociedades e periódicos também atesta esse interesse (Imago, por exemplo publicando aplicações a tópicos não-médicos). Ainda são consideradas as práticas que tiveram efeito de difusão, embora não explicitado, como a acolhida de Jung, protestante, para ampliar e romper a identidade de assunto de judeus; os anseios de Freud pelo apoio de médicos poderosos e respeitados; a mudança do centro da Psicanálise, ao final da Primeira guerra, porque Freud sentiu abalada sua base na Europa Central - Jones presidente da IPA em Londres; e o resguardo quanto às relações com o ocultismo sob alerta dado por Jones, para uma política externa. Segundo FIGUEIRA, Freud criticou a visão de mundo psicanalítica, porque esta transformação é um obstáculo ao desenvolvimento científico, mas não foi capaz de lidar com ela e dizer porque acontece.

FIGUEIRA ressalta que, enquanto teoria, a Psicanálise lida com as principais questões da existência humana: sexo, neurose, fé, morte. Enquanto disciplina, ela baseia-se na integração de diversas categorias do pensamento e da experiência, geralmente mantidos à parte pelo senso comum. E, enquanto ponto de vista, a Psicanálise foi aplicada a diversos problemas exteriores ao seu escopo teórico e à elucidação de problemas e a disciplinas vizinhas. Para o autor, a Weltanschauung psicanalítica baseia-se em três tipos de integração produzidas pela teoria psicanalítica:

a) integração de fenômenos - o corpo e fenômenos corporais, as faculdades psicológicas e mentais, os sentimentos e os traços de caráter, a vida pessoal e cotidiana, os fenômenos sexuais, os problemas sociais, os fenômenos e instituições sociais, culturais e políticas e os fenômenos sobrenaturais;

b) integração de áreas - Freud apresenta o que pode interessar, em Psicanálise à Filosofia, à Psicologia, à Biologia, ao Estudo do Desenvolvimento, à História da Civilização, à Estética, à Sociologia e à Educação:

c) integração ou dimensões do senso comum - a mais interessante, fonte direta da *Weltanschauung* - relativa às dicotomias causalidade e acaso, público e privado, normal e patológico, indivíduo e sociedade, criança e adulto. *“Uma visão de mundo é um sistema que, de um modo ou de outro, dá significação a diferentes áreas da experiência”* (FIGUEIRA, 1984, p.45).

Qualquer estudo da difusão psicanalítica deveria estar baseado numa definição de Psicanálise que fosse capaz de incluir o que a Psicanálise pode tornar-se quando sua difusão avança tanto quanto pode avançar, ou seja, quando a Psicanálise torna-se uma instituição social no sentido definido por Szasz<sup>15</sup>. Se for definida como teoria, terapia ou profissão não é possível compreender sua transformação em *Weltanschauung*, mas se a definição contém esta potencialidade a mesma deixa de ser percebida como uma distorção terrível.

Há um contraste entre as duas realidades, a de fato científico, baseada na experiência clínica, e a de estrutura de *Weltanschauung*, ideológica, mas esta diferença epistemológica pode ser abolida no estudo do processo de difusão.

#### **A Cultura Nacional e a Psicanálise difundida**

Sobre uma Psicanálise Nacional, Figueira remete a pesquisas sobre a história e o desenvolvimento da Psicanálise. O conceito de Psicanálise Nacional implica uma Psicanálise concreta e de identidade bem definida, que resulta da fecundação da Psicanálise, como discurso universal e rigoroso, pela cultura de um determinado país.

---

<sup>15</sup> Psicanálise profundamente penetrada no tecido social . (SZASZ, 1962 apud FIGUEIRA)

Reconhece-se como psicanálises fortes, originais e diferentes a Inglesa, a Francesa e a Norte-americana. Frente a pergunta “O que é a Psicanálise no Brasil”, uma primeira resposta, diz o autor, pode vir da leitura política do problema: por exemplo, pretende-se a hegemonia de um grupo ou pretende-se examinar as relações com a IPA (International Psychoanalytical Association). Há uma posição universalista (de esquerda), que defende que a Psicanálise é transnacional, o que decorre, segundo Figueira, não acomodar a idéia de que as teorias mais abstratas são universais, mas as técnicas concretas sofrem impactos das culturas locais, adaptando-se.

*“A dificuldade desta questão das psicanálises nacionais é que ela se confunde, na competição entre as psicanálises clínica e teoricamente mais poderosas, com a questão de quem está certo/ quem não está, quem pratica a verdadeira e melhor Psicanálise, quem não, etc.” (FIGUEIRA, 1984, p.71).*

*“...uma politização excessiva que transforma praticamente tudo no campo analítico em material para ser classificado segundo a categorização dicotômica democrático / não-democrático (FIGUEIRA, 1984, p.77).*

FIGUEIRA afirma que a insistência de Freud na unidade e universalidade da Psicanálise soterrou uma questão importante como: por que um saber universal teve destinos tão diferentes em diferentes países; Por que a Psicanálise se tornou tão popular no Brasil, onde não pisou nenhum discípulo de Freud, e tão pouco na Inglaterra, onde tanto se produziu e onde o próprio Freud morou? Freud promoveu o mito do isolamento, não fazendo referências às influências de predecessores.

*“Adotamos modelos e ideais europeus e nos vemos pensando e funcionando como se fôssemos europeus nas nossas auto-imagens oficiais e narcisicamente investidas. Mas, paralela e dissociadamente, como que em outro plano da realidade que escapa à nossa consciência, estamos alterando e adaptando pragmaticamente conceitos. (...) O problema realmente mais preocupante é não ter condições de perceber e criticar este processo porque as alterações, as*

*adaptações e as novidades estão sendo produzidas fora do contexto teórico, clínico e técnico consciente dos analistas” (FIGUEIRA, 1984, p.73-74).*

Existem condições culturais específicas que pressionam qualquer importação psicanalítica a sofrer adaptações. No caso brasileiro,

*“...sabemos que no nosso país não é possível falar de um superego bem estruturado, internalizado e sistemático, como se fala, generalizando, no hemisfério norte. Há um número enorme de indicações que apontam para o fraco e assistemático funcionamento cultural de um superego, que para ser eficaz, tem que estar concretamente presente, encarnado na forma da autoridade: dos inúmeros casos de corrupção, peculato e nepotismo em todos os níveis da nossa sociedade: ao malandro como ideal, passando por ditados como “para os amigos tudo, para os inimigos a lei”, etc. (...) a questão do superego se confunde com a questão do estatuto do outro em nossa cultura, isto é, com o fato de que não existe entre nós, estritamente, o outro abstrato de quem somos um igual quando estamos diante da lei.(...) a autonomia real do sujeito não é um valor entre nós, que não estimulamos que adultos jovens, por exemplo, saiam de casa e tenham sua vida diferenciada assim que possível, como fazem tantos países do chamado primeiro mundo. (...) comparação aqui é feita para marcar a diferença e não para estabelecer o que é superior ou inferior” (FIGUEIRA, 1984, p. 74-75).*

Os trabalhos de FIGUEIRA foram referência para ANDRADE (1990), que buscou estabelecer a história da Psicologia Escolar no Rio Grande do Sul dos anos setenta até os dias atuais. Partiu de uma descrição da organização dos Centros de Atendimento ao Educando (CAEs), na rede estadual, enfocando tanto a estrutura da Secretaria da Educação quanto as relações entre os CAEs, as escolas-sede e as escolas-satélites. Nos resultados obtidos em seu trabalho, afirma que houve um deslocamento do discurso dos psicólogos nas escolas: da ênfase dada ao aluno que não aprende passou-se para o professor que não tem condições afetivas estáveis para o desempenho de suas funções. *“Com algumas exceções, a dimensão cognitivo-psicológica do conhecimento é*

*relegada a um segundo plano no discurso dos psicólogos nas escolas"* (ANDRADE, 1990, p.211). A preocupação com a prevenção que observou na justificativa do uso de psicodiagnósticos é, na opinião desta autora, uma forma forjada de rotular a incapacidade e a deficiência.

O dado mais relevante do trabalho de Andrade diz respeito à influência da Psicanálise na constituição do campo da Psicologia no Rio Grande do Sul. Ele afirma que a difusão da Psicanálise, neste Estado, teve uma ênfase nos aspectos técnicos, sendo incorporada ao saber psiquiátrico-psicológico. Predominou, portanto, uma abordagem funcionalista, de reprodução de conhecimento. "*... a dimensão do fazer substitui o pensar fazer, e para isto instituem-se papéis de forma dissociada da realidade social*" (ANDRADE, 1990, p.214). A autora atribui o fato dos psicólogos estarem relegando a um segundo plano as preocupações com a aprendizagem dos alunos à difusão da Psicanálise. O que é relegado pelos sujeitos na investigação também é relegado por Andrade que não se aprofunda na análise dessa constatação.

### 3.2 APLICAÇÕES E DIFUSÃO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Em outras correntes do campo psicológico, e mais especificamente na Epistemologia Genética e suas relações com a Educação, a questão da difusão fica predominantemente embutida na discussão sobre aplicações da teoria e a relação teoria-prática implícita nessa concepção.

Segundo MASINI (1981), PATTO (1984) e COLL (apud BANKS-LEITE, 1987), pode-se considerar que a chegada de psicólogos nas escolas correspondeu a interesses da corrente científicista e tecnicista da Pedagogia e a valores e princípios da indústria cultural imperialista (IANNI, apud PATTO, 1984, p.73).

*"Em 1910 o Journal of Educational Psychology assinala a necessidade de um profissional que atue como intermediário entre a Ciência da Psicologia e a arte de ensinar"* (COLL apud BANKS-LEITE, 1987, p.166).

Desde 1950 até 1975, todas as pesquisas psicológicas, seja qual for o problema estudado, ressaltam as possíveis implicações educacionais dos resultados

obtidos. Acumulam-se dados empíricos e não se alcança a construção de uma teoria global e frutífera que os integre. Entretanto, as repercussões práticas dos trabalhos dos psicólogos escolares foram evidentes e coerentes com a marca ideológica de suas origens:

*"... da Psicometria para o Behaviorismo e deste para a Psicologia Humanística, a semelhança dos fins - a não-fricção, o não-conflito - fala mais alto que a diferença dos meios" (PATTO, 1984, p. 112).*

A crítica e a denúncia do caráter adaptativo das práticas psicológicas invadem a literatura do final dos anos 80. É nessa época também que começam a se difundir, em nosso meio, propostas de trabalho que pretendem responder ao desafio de levar em conta homens concretos, inseridos numa ordem social em movimento, que os constitui e é constituída por eles. Dessa literatura, destacamos as contribuições de PATTO (1984), M. GUIRADO (1987) e RODRIGUES E SOUZA (1987), que abordam a atribuição e assunção de lugares de poder, pelos psicólogos, na prática e na investigação.

Há um certo consenso entre os autores citados, no que diz respeito à análise da dimensão ideológica que atravessa as relações das práticas em Psicologia, enquanto profissão, com a escola.

CESAR COLL (1987, p.192), discorrendo em "As Contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar" fala de uma dicotomia entre aspectos estruturais e funcionais da explicação genética e enfatiza a tendência atual (na época) de valorizar mais os processos responsáveis pelo desenvolvimento. A raiz dessa dicotomia está em opções epistemológicas diferentes quanto à natureza das relações entre Psicologia e Educação. As definições em uso na Psicologia Educacional se distribuem desde a postura psicologizante até aquela que ressalta as variáveis específicas da situação educacional. No primeiro pólo, a idéia de Psicologia aplicada e, no segundo, a idéia de *"analisar a problemática educacional com ajuda de conceitos e métodos da Psicologia para elaborar novos conhecimentos"* (COLL, 1987, p.193).

*"A dicotomia entre aplicações baseadas em aspectos estruturalistas e aplicações baseadas em aspectos de funcionamento - como outras aplicações que se inspiram fundamentalmente na Psicologia Genética versus Epistemologia Genética - é esclarecedora até certo ponto; não permite chegar à raiz da diversidade constatada, cuja origem se situa em opções epistemológicas divergentes com respeito à natureza das relações entre Psicologia e Educação" (COLL, 1987, p. 192).*

BANKS-LEITE (1994)<sup>16</sup> examina a relação dos trabalhos de Piaget com a Educação, considerando diferentes questões ao longo da produção de Piaget e dos pesquisadores da Escola de Genebra. Inicia perguntando-se:

*"1) Por que um pesquisador que se interessou pela Educação de maneira apenas secundária inspirou tantos trabalhos na área pedagógica? e 2) Em que medida uma Psicologia Genética elaborada com a finalidade de responder a questões epistemológicas pode ser utilizada no campo da Pedagogia?" (BANKS-LEITE, 1994, p.79)*

Em relação à primeira questão, a autora lembra que o tema da aprendizagem foi trabalhado por dois grupos de pesquisadores. O primeiro, na década de 50, ocupa-se da possibilidade de aprendizagem das estruturas lógicas e da necessidade de acumular novas aquisições ou da necessidade de intervenção de instrumentos lógicos para que a aprendizagem ocorra. A ênfase, nesses estudos, é a fundamentação da posição interacionista da Epistemologia Genética. Mais tarde, na década de 70, um segundo grupo liderou novas pesquisas numa perspectiva considerada mais psicológica. Essas pesquisas buscam apreender os mecanismos de construção cognitiva e atentam para dois aspectos:

*"O primeiro diz respeito às filiações entre estádios e às conexões entre diferentes tipos de estruturação; o segundo, se refere aos processos dinâmicos de aprendizagem e procura analisar em que situações os exercícios experimentais permitem a aquisição de certas noções operatórias*

---

<sup>16</sup> O artigo diz respeito à versão revisada de uma conferência realizada em 1991, Rosário, Argentina.

*e focaliza mais especificamente o papel dos erros e dos conflitos na resolução das tarefas propostas aos sujeitos” (BANKS-LEITE, 1994, p.80).*

Quanto à segunda questão, Banks-Leite examina criticamente algumas tendências surgidas na década de 60, nos EUA, considerando a repercussão que esses estudos tiveram na América do Sul e no Brasil. Entre elas, destaca as pesquisas<sup>17</sup> que enfatizaram os aspectos estruturais da Psicologia Genética e a Conferência de Woods Hole, realizada em 1959, onde debateu-se amplamente a possibilidade de aceleração do desenvolvimento intelectual das crianças. Outro grupo de investigadores<sup>18</sup> buscou elementos da teoria genética para estabelecer objetivos educacionais, destacando a atividade construtiva do sujeito e enfatizando os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Tais tendências tinham como pano de fundo o pressuposto de que a Psicologia daria conta dos problemas educacionais; entretanto, com o reconhecimento da complexidade do fenômeno educativo, não se pode mais, diz a referida autora, esperar respostas diretas de qualquer teoria psicológica sobre o que ensinar e o como ensinar. Essa mudança na compreensão das relações entre a Psicologia e a Educação permite um ajuste nas expectativas da contribuição da Psicologia Genética para as questões educacionais.

A contribuição da Escola de Genebra à Educação mostra-se bastante profícua e é amplamente reconhecida, segundo BANKS-LEITE (1994), na pesquisa da gênese de conteúdos escolares específicos, por exemplo, na construção do sistema de linguagem escrita de E. Ferreiro e A. Teberosky. Também na área da Psicologia da Educação, a autora destaca os trabalhos da equipe de Cesar Coll, em Barcelona. Esses autores consideram a interdependência e a interação entre a teoria e a prática e investigam temas como *"a interação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, a interação entre alunos, as estratégias de aprendizagem, os estilos de ensino e outros do gênero"* (BANKS-LEITE, 1994, p.85).

---

<sup>17</sup> Cita Engelmann, Bruner, Duckworth e Bärbel Inhelder (BANKS LEITE, 1994, p.82)

<sup>18</sup> Cita Karplus, Lawson e Kamii (ibid, p.82)

F. BECKER (1993, B), analisando a Epistemologia subjacente ao trabalho do professor, também transcende a concepção de aplicação *stricto sensu*. Seu trabalho, conforme refere nas conclusões, foi a busca do movimento do pensamento. Afirma que "*o compromisso, mesmo inconsciente, com determinada Epistemologia redonda em determinação - não a única - na prática pedagógica*" (BECKER, 1993, p.11). Para o autor, o conhecimento se dá a partir do reflexionamento sobre a prática, e não da própria prática.

*"A prática é, por conseguinte, uma condição necessária da teoria, mas, de modo algum, sua condição suficiente (...). É, por isto, que afirmamos que o professor precisa saber como se constitui o conhecimento (...). A Epistemologia Genética piagetiana constitui-se num poderoso instrumento de compreensão do processo de desenvolvimento do conhecimento humano, e, por conseqüência, do processo de aprendizagem escolar"* (BECKER, 1993, p.49, A).

As questões ligadas à concepção da experiência e à função da ação são destacadas pelo autor como pontos relevantes para a compreensão das confusões à respeito das propostas pedagógicas ativas. Muitos depoimentos obtidos em sua investigação evidenciaram que os professores se consideravam seguindo um modelo construtivista sem conseguir superar modelos de atividades reprodutivistas. O empirismo, que aparece como Epistemologia dominante, legitima o autoritarismo na teoria e na prática. Seu trabalho remete à questão da difusão quando se aborda a formação de professores e propõe um caminho didático em que o primeiro passo é *refletir sobre a prática da qual o docente é sujeito*.

### 3.2.1 Piaget, entre pedagogos e psicólogos. O modelo de Parrat-Dayan.

Os estudos sobre a recepção da obra de Piaget entre pedagogos e psicólogos, nos anos 20-30, tratam de analisar a significação e o grau de aceitação das publicações feitas, no próprio período em que ocorreram - modalidade sincrônica). Trata-se de buscar na análise da relação entre o leitor e o autor, a historicidade e o significado do conjunto da produção. A via utilizada para tal é o meio científico no qual se instalou a

produção e no qual evoluiu. Referendando-se no trabalho de Montangero (1985), a autora limita-se ao primeiro período da obra de Piaget. Esse período trata de temas como: linguagem, raciocínio, explicações causais e julgamento moral e inclui os cinco livros publicados entre 1923 e 1932.

PARRAT-DAYAN (1993, A) destaca que o estudo da recepção pelos leitores envolve o conhecimento prévio do autor (livros precedentes) e do contexto científico maior (outras leituras evocadas pela obra) e permite destacar os aspectos julgados significativos pelo leitor e os efeitos de surpresa, de escândalo ou de conformidade ocasionados pela obra em questão.

Os interlocutores pedagogos considerados são autores de resenhas críticas publicadas em revistas pedagógicas de renome, na época. Portanto, eram questões e respostas formais e públicas feitas a Piaget. A abrangência do estudo envolvia autores de fala francesa, anglo-saxã e espanhola. Predominaram os de fala francesa. As revistas eram dirigidas a pedagogos que atuavam praticamente, e houve, entre os autores das resenhas, alguns nesta condição. As resenhas não-assinadas foram excluídas. O procedimento foi análise de conteúdo e de argumentação.

A imagem de Piaget foi positiva em todo o corpus do estudo. Os críticos se interessaram por três aspectos: a mente infantil, a metodologia e a relação teoria-prática. A maioria dos autores concordou com a distinção feita por Piaget entre o raciocínio da criança e o do adulto. Reagiram à caracterização do egocentrismo da inteligência infantil, do sincretismo dos esquemas representativos subjetivos e do raciocínio transdutivo.. Consideraram negativa ‘handicapée’ e ‘infirme au point de vu logique’ a imagem piagetiana da inteligência da criança e, assim sendo, enfatizaram sua distância da lógica adulta e conseqüentemente a falência dos princípios pedagógicos da época, que tratavam de levar a criança até os conhecimentos dos adultos. “*Jamais ce progrès (de l'enfant vers l'adulte) ne serait possible si l'enfant n'avait en lui quelque chose d'adulte*”<sup>19</sup> (BESSIGE, apud PARRAT-DAYAN, 1993, p.76, A). Outra forma de colocar o problema encontrado foi focalizando a noção de heterogeneidade. Ela é referida como raiz das dicotomias, como

---

<sup>19</sup> “Esse progresso (da criança para o adulto) jamais será possível se a criança não tiver nela qualquer coisa de adulto” (tradução minha).

são/doente, primitivo/civilizado e outras que rompiam a unidade humana. Agora, criticam Piaget por polarizar adulto e criança. Para estes autores, a questão torna-se a passagem de um estado a outro, e tendem a ver em Piaget uma recapitulação da afirmação de que a ontogênese repete a filogênese, tornando a educação inútil e a ação do mestre incerta. Bouyarde, citado pela autora, faz a sua crítica defendendo a capacidade do adulto de ser permeável à mentalidade infantil, por preservá-la, uma vez que foi criança.

A abordagem do aspecto funcional, contido na passagem de uma etapa à outra, orienta o discurso dos pedagogos para modalidades de intervenção. “*La pensée se forme en se socialisant (...) progressivement*” (PÉCAUT apud PARRAT-DAYAN, p. 78). Esta leitura de Piaget, enfatizando a influência do meio social familiar e extrafamiliar para auxiliar a criança a chegar ao pensamento adulto, foi compartilhada por outros autores, nos anos 30. O esforço de alguns críticos em reconciliar as novas idéias com a prática pedagógica remete à discussão sobre o método piagetiano. A autora encontrou reservas quanto ao método clínico de Piaget na maioria das resenhas. Há críticas quanto ao aspecto muito verbal do método; ao fato de Piaget considerar a linguagem da criança de acordo com os significados do adulto. Sugerem relacionar as palavras usadas pelas crianças com cadeias de ações empregadas por elas, valorizando a intencionalidade. Há também reservas quanto ao tipo de diálogo estabelecido, e a que o experimentador não corrige a criança. Isto gerou temor de deixá-la fixar os erros.

Entre autores de língua espanhola, houve valorização da originalidade do método; simples, sem pretensão e artificios da pesquisa de laboratório e sem a rigidez dos testes. Entre os americanos, surgem as críticas mais fortes à falta de controles e dados para domínio do mesmo, como uma técnica.

A idéia que o método tem elementos pertinentes para a prática pedagógica foi consensual.

Sobre a relação teoria-prática, as resenhas consideram que a teoria de Piaget confirma a prática e a instituição escolar quando as diferenças apontadas entre o pensamento da criança e o do adulto são foco de interesse. Assim, afirmam que esse conhecimento teórico sobre as leis do desenvolvimento infantil é relevante. A valorização do meio social leva os autores a recomendar métodos de educação que enfatizam o trabalho coletivo. PARRAT-DAYAN diz que Piaget referendou esta leitura, ao afirmar, na

introdução de Le Langage et la Pensée (1930), que a Pedagogia deve apoiar-se na Psicologia.

As perguntas de como o educador pode intervir; como a criança evolui para o pensamento socializado e qual a possibilidade de criar escalas de inteligência resumem o questionamentos dos pedagogos. Apenas um deles, Lynd (1927), amplia essas questões para pontos como relações entre afeto e inteligência. Por exemplo, condições para assegurar a transição do pensamento autístico ao socializado; como a atitude da criança com a realidade afeta sua personalidade; como a criança se adapta ao movimento dos modos institucionais contraditórios; e qual o significado do pensamento da criança para a lógica adulta. PARRAT-DAYAN pergunta-se se essas questões são novas, se são sucitadas pela obra de Piaget, se a obra de Piaget permite respondê-las, se são as mesmas que ele se colocou, onde reside o novo no trabalho de Piaget para o leitor.

A fonte sobre estas questões é Claparède, no prefácio de "*Le Langage et la Pensée*". Ele afirma que a descrição das formas de pensar da criança e do adulto não é nova. A pergunta, no início do século, era por que a criança se exprime, aceita respostas dos adultos e afirma suas crenças do jeito que o faz. Por que caminho substituir sua incoerência pela lógica do pensamento adulto? Piaget tem questões similares porém formuladas funcionalmente. Sua visão do pensamento da criança é nova e foi influenciada por Freud, Dewey, Flournoy, Durkheim, Hall, Gross e Binet. A inteligência deixa de ser considerada como um somatório e passa a ser vista como processo que avança e muda pouco a pouco. Recentemente, diz PARRAT-DAYAN, autores como Gruber e Vonèche unem-se a Claparède ao considerar que Piaget colocou de outra forma o problema da linguagem e do pensamento. Tratou a linguagem como comunicação, compatível com as preocupações dos filósofos e lingüistas de sua época.

O problema do funcionamento da linguagem era parte do contexto da época, tanto na Psicologia quanto na Lingüística (GARNIER, 1925 apud PARRAT-DAYAN, 1993, p. 81, A). A concepção de 'linguagem como dicionário' é relegada pela valorização do fato de pensamento. A palavra em si, dizia Delacroix, é impensável. O pensamento é que a coloca num conjunto de relações. O contexto é necessário para a compreensão.

A originalidade de Piaget, segundo Claparède, é o método. Piaget recolheu e catalogou comportamentos não apenas para classificá-los, mas para clarear os dados, facilitar a comparação e compreender a filiação, chegando ao estudo em profundidade da estrutura da inteligência infantil.

O estudo sobre a recepção entre psicólogos fundamentou-se na escolha de nomes reconhecidos internacionalmente por sua contribuição para o domínio. Incluiu nomes como Wallon, Claparède, Delacroix, Pieron, Stone, Murray e Isaacs. O contexto de acolhida da obra de Piaget era marcado pela preocupação em constituir a Psicologia como ciência independente.

Em relação à obra como um todo, as críticas reconhecem originalidade, paciência e minúcia nas análises e riqueza nas idéias e fatos, complexidade e profundidade. Em relação às temáticas, ressaltam as analogias que Piaget estabelece entre o pensamento da criança, do homem primitivo e o pensamento simbólico. Há um alerta de Pieron sobre a possibilidade de confusão entre analogia e identificação. Outra relação considerada é entre a noção de causalidade na criança e na história das sociedades humanas. Embora Piaget tenha feito recomendação de prudência na aceitação desse paralelismo, as críticas desconsideraram a existência da recomendação. Também, diz PARRAT-DAYAN, a ênfase de Piaget na formação das noções, no sentido do paralelismo criança e história das sociedades humanas, no como das interações criança e o mundo e criança e os outros, não foi reconhecida, e assim os críticos desvalorizaram a afirmação de que a criança não chega sozinha à noção de causalidade. Para a autora, a questão da analogia ou identificação entre as crianças e a sociedade primitiva é problemática porque Piaget não chega a conciliar a relação sujeito-objeto com a relação sujeito-sujeito. Prevalece a idéia de que o outro só começa a intervir verdadeiramente em determinada etapa do desenvolvimento. O 'desinteresse' de Piaget em tratar de discriminar pensamento simbólico, pensamento primitivo, pensamento mórbido e pensamento normal, tal como se opera nos sonhos e na imaginação, é questionado pelos críticos. Afirmam que, se todas estas formas de pensamento são opostas à lógica, não o fazem da mesma maneira.

Wallon se destaca no questionamento da socialização. Contesta a tese de Piaget da passagem gradual do egocentrismo ao pensamento socializado adulto. Afirma que a criança já é socializada desde o início e que se expressa pela linguagem das funções em exercício. O debate se dá na Sociedade Francesa de Filosofia em 1928. Piaget responde

a Wallon que a sociabilidade da criança existe em qualquer idade, com diferentes estruturas ao longo do desenvolvimento. Há correlação entre desenvolvimento intelectual e desenvolvimento social. Admite como imprudente não ter chamado de sociais as aproximações de reciprocidade. Ressalta que a noção de egocentrismo tem dois sentidos: confusão entre sujeito e objeto e falhas de cooperação. São dois aspectos de uma mesma realidade. A ênfase da crítica, diz PARRAT-DAYAN, é sobre o uso que Piaget faz da noção, passando da descrição à explicação causal e ela lhe permite o esclarecimento. “*Vu de l’exterieur, il y a donc ce que j’appelle égoctrisme, alors que, vu de l’interieur, il y a participation avec le groupe*”<sup>20</sup> (PIAGET apud PARRAT-DAYAN, 1993, p.134, B). Para a autora, Piaget evita atribuir um papel causal aos fatores internos intelectuais porque ainda não conhece bem os mecanismos do desenvolvimento cognitivo. Ele se limita a destacar os fatores sociais.

O pensamento infantil é o alvo de Delacroix. O ponto abordado é a diferença de natureza e não de grau entre a criança e o adulto. Havia consenso no sentido contrário, e a posição de Piaget foi exagerada. Blondel reconhece o mérito de Piaget ao explicar a originalidade e a especificidade do pensamento da criança, mas o inclui no grupo de psicólogos de tendências individualistas, que se opõem à explicação do indivíduo pela sociedade.

PARRAT-DAYAN destaca que Piaget reconhece a continuidade de finalidade entre o pensamento da criança e do adulto, mas assinala procedimentos diversos. O sincretismo é um mediador entre o pensamento egocêntrico e o lógico. Assim, a diferença de natureza é também uma diferença de grau, daí as confusões. A contribuição de Piaget, diz a autora, foi criar um espaço entre o orgânico e o social, que dá especificidade à Psicologia.

Sobre a possibilidade de influência do adulto no pensamento da criança, Piaget responde reconhecendo a importância da questão e dizendo que se opõe à autoridade do adulto sobre a criança, e propõe a busca de cooperação. Ainda sobre a continuidade e a descontinuidade entre o adulto e a criança, a crítica realizada a partir da Sociologia de Durkheim assinala a descontinuidade, face às diferenças entre a heteronomia da criança e a autonomia do adulto. Piaget detaca a busca dos estágios sucessivos do

---

<sup>20</sup> “Visto do exterior existe o que eu chamo egocentrismo, entretanto, visto do interior há participação com o grupo” (tradução minha).

desenvolvimento e das invariantes comuns a todos eles. Quando opõe a moral de coerção à de cooperação, segundo o crítico, ele exclui desta segunda o elemento de obrigação externa - o desdobramento voluntário de si. Piaget responde dizendo que a questão não é de existir coerção no adulto, mas sim de como ele, pensando racionalmente, reage a ela. A coerção existe na medida em que é sofrida, enquanto que a cooperação opera onde é desejada. A primeira é um fato, a segunda um método.

O método clínico é considerado longo, prudente, exigindo paciência e honestidade; às vezes torna-se entediante e difícil mas superior ao já existente. Os pontos negativos assinalados enfatizam que o experimentador aparece mais do que a criança, e que estas podem ser levadas a falar sobre questões sobre as quais refletiram pouco. Assim, como disse Piaget, é difícil chegar às crenças espontâneas das crianças, mas houve consenso sobre o rigor de Piaget.

Entre autores de língua inglesa, os aspectos considerados são os mesmos, porém as questões divergem. O conceito de estrutura provocou resistências, pois sugeria, para os críticos, desconsideração pelo papel do meio. S. Isaacs, psicanalista voltada para o desenvolvimento social das crianças numa perspectiva funcionalista, expressa essa posição. Piaget responde a ela que valoriza o efeito cumulativo da experiência como promotor do desenvolvimento mental. Para responder às críticas, Piaget destaca a diferença entre a experiência imediata e a experiência científica, que remete à interrogação da razão. Esta ação racional organiza os dados da experiência e tem o nome de estrutura. Piaget concorda com Isaacs, diz PARRAT-DAYAN, sobre a importância do conteúdo da experiência e sobre a unidade funcional da razão, mas se diferencia dela ao mostrar, entre ambos, a atividade criadora da razão.

Os críticos ainda apontam o uso, por Piaget, do confronto entre a realidade externa, vista pela ciência, e a visão da criança, para avaliar estágios de evolução. O conceito de estrutura é considerado como insatisfatório, um híbrido entre conceitos biológicos e categorias kantianas. Piaget respondeu enfatizando a desvinculação dos estágios de desenvolvimento da maturação biológica.

*“ Les stades du developpement sont l'expression des trois phenomènes que definissent l'activité de la raison: l'adaptacion à l'experiéce, la prise de conscience de la fonction elle-même et l'épuration de la pensée. Comme ces trois facteurs dépendent autant du milieu physique que social, les stades peuvent apparaître plus tôt ou plus tard dans le developpement...”* (PARRAT-DAYAN, 1993, p.143, B).

Outro tema criticado é a concepção de sujeito epistêmico de Piaget; os críticos apontam que é abstrata e universal e não real e individual, inserida em situações do cotidiano. Isaacs acha necessário corrigir e contrabalançar a imagem de criança de Piaget. Isaacs enfatiza a leitura maturacionista de Piaget, afirmando ainda que ele subestima a riqueza e a complexidade da vida emocional. Piaget responde como a Wallon. Há ainda a referência à sobrevalorização de aspectos verbais, feita pelos behavioristas. Esta questão é retomada por Piaget mais tarde, quando explicita a importância da ação para a Psicologia Genética.

A metodologia é considerada por alguns como original e superando a simples observação. Todos os autores de língua inglesa, entretanto, criticam o método clínico como procedimento para alcançar o objetivo de universalidade. Eles contrapõem os critérios de controle experimental e as estatísticas. PARRAT-DAYAN destaca a contradição dessas críticas com a ênfase na valorização de situações do cotidiano.

A autora não aceita que as críticas advenham da incapacidade dos behavioristas compreenderem a posição interacionista de Piaget, mas sim do questionamento dos conceitos de estrutura, de estágio e de egocentrismo.

Nas conclusões, a autora destaca o reaparecimento, na atualidade, dos mesmo temas criticados em seu estudo: noção de estágio, interesse pelo sujeito epistêmico; descontextualização, papel dos fatores sociais e metodologia. Acredita que seria de esperar - porém muitas vezes isto não ocorre - que as diferentes leituras, na medida em que passam por diferentes redes de referências, pudessem enriquecer o sistema. Daí a proposta de estudos diacrônicos.

### 3.2.2 A difusão das idéias de Piaget no Brasil: o modelo de Vasconcelos

VASCONCELOS (1996) desenvolveu um estudo específico da difusão das idéias de Piaget no Brasil. Desenha *o trajeto difusivo* da produção piagetiana, identifica seus protagonistas e mapeia regionalmente as demandas feitas à teoria e as prioridades temáticas formuladas.

Considera Piaget um dos nomes mais citados nas áreas de Psicologia e Educação a partir de referências a escolas 'piagetianas', a sua presença nos pressupostos de leis e diretrizes, em programas escolares e pré-escolares, além de em disciplinas específicas nas faculdades e universidades e pesquisas em PPGs. Nos anos 80, assinala um incremento da 'febre construtivista' fundamentada nos trabalhos de Emília Ferreiro, mas registra a carência de estudos amplos sobre difusão. Cita os levantamentos feitos por Vasconcelos, 1989; Figueiredo, 1991; Durlei Cavicchia, 1977; Paulo Rosas, 1984; Isaias Pessotti, 1988, e Fernando Becker, 1988.

Seu objetivo específico é identificar as fontes que contribuíram para esta difusão e apontar as principais condições de assimilação e de apropriação desta teoria - tendências políticas, sociais científicas e educacionais da época. A feição de mapeamento ou registro descritivo dada ao seu trabalho, segundo o autor, não implica desconsideração das determinações subjacentes aos dados. As fontes foram arquivos, livros, periódicos, anais, currículos, memoriais e principalmente, entrevistas.

O trabalho implicou num rastreamento retrospectivo buscando o passado<sup>21</sup>. A partir da revisão de periódicos, de publicações da SBPC, organizou uma cronologia e uma '*lista agrupada*' de pesquisas, com indicação de suas aplicações e áreas de conhecimento. A análise desse material forneceu-lhe os seguintes subsídios: as publicações mais antigas, remetendo aos precursores; os autores com maior número de publicações; e a identificação dos centros de pós-graduação como sedes da maioria dos trabalhos arrolados. Os entrevistados, que trouxeram a '*história viva*' da difusão, em seus relatos, foram escolhidos a partir da convergência de dados sobre seus trabalhos, nas vias acima referidas e foram classificados como *Ativos Protagonistas da Difusão*.

---

<sup>21</sup>Conforme referência a indicações metodológicas de Cervo; Bervian (1978)

As entrevistas foram realizadas seguindo um modelo semidiretivo. O trabalho complementou-se com visitas a algumas instituições.

Na primeira parte do trabalho de VASCONCELOS (1996, p.19), destaca-se a caracterização das condições criadas pelo movimento da Escola Nova de J. Dewey, no Brasil, para a difusão das idéias de Piaget. A definição da Educação como caminho do progresso e da reforma social; a corrente científica da Educação valorizando procedimentos experimentais para fundamentar técnicas pedagógicas racionalizadas; nomes como Binet, Gesell, Wallon e Claparede, pelo uso de questionários, observação e experiência, abriram o caminho para a chegada de trabalhos de Piaget. Posteriormente, os testes e a Psicometria, enraizados na Psicologia Diferencial, influenciaram a Psicologia Genética. Esta corrente opunha a Escola Tradicional, *“direcionada para homens iguais e oportunidades diferentes, à Escola Nova, orientada para homens diferentes e oportunidades iguais!”* (VASCONCELOS, 1996, p. 19).

Há também referência à via da Escola Nova, que valoriza a atividade, a solidariedade e a cooperação como formas de preparar o educando para a vida solidária em sociedade, que é apoiada por Piaget. O privilégio dado ao individual sobre as finalidades supra-individuais evidencia sua articulação com o liberalismo. Vasconcelos relaciona a proposta de trabalho por equipes de Piaget com este dilema de natureza política e psicológica na formação do pensamento, da moral e da solidariedade.

A Escola Nova no Brasil teve seus preâmbulos a partir da proclamação da República via elementos secundários à formação cívico-nacionalizadora, pretendida na escolarização. Nos anos 20, o quadro político liberal veicula a idéia de civilização de base científica, conduzindo a reconstrução a partir da educação, sob o signo neutro da Ciência. A Escola Nova é representada na proposta de aprender a aprender. Realizam-se reformas nos estados, com diferentes graus de penetração desse ideário.

VASCONCELOS faz um levantamento preciso e precioso de nomes e datas sobre a construção de laboratórios, a produção de publicações e centros de formação e pesquisa e sobre o intercâmbio com estrangeiros, cuja ênfase recai em Claparède, Piaget e no Instituto J.J.Rousseau. Conforme o autor, Penna (1950) indica Claparède e sua Psicologia Pedagógica como um dos grandes responsáveis pela

divulgação de Piaget, no Brasil.

O contato de Piaget com educadores cariocas em 1949, como representante da UNESCO, no Seminário de Educação e Alfabetização de Adultos, entretanto, não foi muito bem-sucedido. Segundo depoimentos coletados:

*“Ficou muito irritado com um colega meu, que fez uma pergunta acerca das restrições que se faziam às doutrinas dele na América do Norte. Disse que eles não entendiam nada. Teve aquela mesma atitude que havia tido com Berlyne, quando este dissera que existia uma semelhança entre a teoria do pensamento dele e a teoria de Hull. Ele ficou irritado dizendo que não tinha nada a ver, porque ele trabalhava com o conceito de assimilação e não com o conceito de associação de Hull. Também fizeram muitas perguntas sobre pedagogia e ele respondia, mas dizia que pessoalmente não estava fazendo pesquisas pedagógicas, embora fosse da UNESCO. Dizia que tinha interesse por questões educacionais, mas preferia fazer pesquisas sobre o pensamento”* (PENNA. In: VASCONCELOS, 1996, p. 57).

*“Disse que havia gostado da beleza da cidade, de algumas pessoas, mas achou o Brasil um país atrasado, com muita sujeira e miséria. Eram poucas as pessoas que conheciam profundamente sua obra no Brasil. O que ele queria eram debates mais profundos sobre Biologia e Epistemologia. Mas ele tinha ido para o Rio representando a UNESCO, que é um órgão educacional, então é lógico que a maioria das pessoas, com quem se encontrou, não estava interessada em problemas de Biologia ou de Epistemologia, mas sim em problemas imediatos de Educação”* (REY. In: VASCONCELOS, 1996, p. 58).

Embora tenha escrito artigos educacionais e a defesa dos métodos ativos, reafirma VASCONCELOS, Piaget não é ‘escolanovista’ porque não é educador. Nos escritos entre 1935 e 1971 defende os métodos ativos, revela que resultados da investigação em Psicologia Genética apoiam os princípios da escola ativa e a proposta de trabalho cooperativo como estratégia para desenvolvimento do pensamento experimental, da razão, da autonomia e dos sentimentos de solidariedade. Seu artigo, “O

trabalho por Equipe na Escola”, trata da criação de condições para a evolução do egocentrismo à sociabilidade da adolescência, característica da vida social dos adultos. A cooperação leva à objetividade e às regras de pensamento.

O interesse dos brasileiros ficou mais no papel, pois, conforme as conclusões de Vasconcelos, os métodos ativos chegaram à escola mais como técnicas, despidos de seu valor constitutivo da personalidade e da sociabilidade como haviam sido defendidos por Piaget. Houve desvirtuamento do ideário piagetiano e escolanovista entre brasileiros. Piaget foi repetidamente citado como pedagogo e repetidamente também se ouvem referências à métodos piagetianos. O autor questiona-se sobre a razão disso; é fruto da teoria ou do contexto de apropriação? Essas questões não são objeto da pesquisa aqui retomada. A relação difusão-distorção fica remetida para novos estudos.

Quanto à aplicação da obra de Piaget à didática, ressalta a importância de lembrar Hans Aebli, psicólogo com experiência escolar (tanto em curso primário quanto secundário), que foi referendado por Piaget para escrever sobre a questão de “*extrair aplicações pedagógicas das pesquisas de Genebra*”. Aebli propôs a Didática Operatória, explicando, segundo VASCONCELOS, as relações entre ação e atividade mental. Essas relações entusiasmaram os educadores nacionais.

Caminho análogo ao de Aebli foi seguido por Lauro de Oliveira Lima no Brasil, que criou o método psicogenético incluindo a didática operatória e a dinâmica do trabalho por equipes, sugerido por Piaget. Esse método propõe uma didática para cada fase do desenvolvimento evolutivo e seqüencial, visando chegar à ‘assimilação integrativa’. Descreve passos a serem seguidos. Foi criticado, no Brasil e em Genebra, pela formulação de um método que, como tal, descaracteriza a obra de Piaget. Lauro De Oliveira Lima defende-se, no depoimento, falando de sua influência na mentalidade das pessoas. Cita o número de edições de seus livros, os convites, as peregrinações em eventos, além do aval de Piaget para seu Centro Experimental e Educacional.

Em suas considerações finais, VASCONCELOS define seu trabalho como mapeamento descritivo dos fatos propulsores da difusão das idéias de Piaget no Brasil. Retoma e destaca dados úteis para contextualização desta difusão.

A divulgação de Piaget no Brasil iniciou-se nos anos 20, sobre a esteira do movimento da Escola Nova. Nesse movimento, destacam-se mais especificamente a crença liberal escolanovista de que a escola seria o instrumento para criação de uma sociedade fraterna; as referências à Biologia, à Sociologia e à Psicologia como bases para ação pedagógica que privilegia o aluno, no processo educacional; e a valorização de princípios de interesse e atividade como fundantes dos novos métodos.

O Escolanovismo se inseriu principalmente na escola pública, via reformas educacionais estaduais que propagaram os métodos ativos. Os principais laboratórios vinculados a Educação, em Belo Horizonte; Rio de Janeiro e São Paulo, e o Instituto de Psicologia do Recife divulgaram as idéias de Piaget através de cursos sobre os métodos ativos desenvolvidos com a contribuição de professores estrangeiros. Claparède e Helena Antipoff foram os primeiros a fazê-lo.

Os conceitos sobre os quais Piaget elaborou suas teorias e sua participação em instituições ligadas à Educação de renome internacional também são determinantes de sua difusão no Brasil. Entre eles, a evolução das competências intelectuais e da razão, o aspecto evolutivo das concepções de egocentrismo, cooperação, reciprocidade e autonomia ajustam-se às pretensões liberais escolanovistas da época.

Suas publicações ligadas à participação em instituições enfatizam pontos como 1) a defesa dos métodos ativos; 2) a revelação dos resultados da pesquisa genética e de suas relações com princípios da Escola Ativa e outras tendências educacionais; 3) o reconhecimento dos aspectos positivos do trabalho cooperativo por equipes e da didática operatória, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento experimental, da razão, da autonomia e do sentimento de solidariedade.

A vinda de Piaget ao Brasil, em 1949, numa missão da UNESCO, para o Seminário Internacional sobre Alfabetização de adultos, relaciona-se com sua representação como educador, apesar da resistência de muitos piagetianos em reconhecer suas implicações com ela.

O desvirtuamento das idéias é muitas vezes referido. Alguns afirmaram

que quase todas as leituras de Piaget no Brasil são parciais e distorcidas; interesse histórico dos educadores brasileiros em se atualizar e promover mudanças para uma educação moderna, as mudanças via reformas com base nos métodos ativos ficaram mais no papel, com pouco impacto nas práticas escolares, e geraram confusão para professores de práticas tradicionais, sem conhecimento dos pressupostos epistemológicos e psicológicos de seu trabalho. O trabalho por equipe, nestas condições, foi reduzido à procedimento técnico-didático, descaracterizando o lugar do sujeito na construção do conhecimento proposta por Piaget.

Contribuição do trabalho de Hans Aebli, publicado em Genebra em 1951, sugerindo práticas pedagógicas que explicitavam as relações entre ação e atividade mental, para uma didática operatória, usando os conceitos de equilíbrio e atividade de Piaget, enfatizou o caráter construtivo da Epistemologia Genética. Foi mais um elemento para a apropriação de Piaget pelos educadores. Esta orientação para uma didática que levasse em consideração o caráter construtivo da Epistemologia Genética foi também explorada pelos educadores brasileiros a partir dos anos 80, ao disseminar as idéias de Emília Ferreiro. Representou uma alternativa para superar o debate inatismo/ empirismo, bem como o associacionismo na Pedagogia. A produção de Lauro de Oliveira Lima, com o polêmico método psicogenético, é outra decorrência dessa posição. Mas, conforme as conclusões, ampliou as referências ao nome de Piaget nas escolas.

Concomitantemente, Piaget começa a ser mais trabalhado em disciplinas das licenciaturas e surgem as primeiras traduções. Dos anos trinta aos sessenta as idéias de Piaget foram veiculadas exclusivamente na área educacional.

O estudo dos núcleos evidencia que a difusão se deu em duas fases: 1) busca individual de instrumentalização da própria prática pedagógica, mais lívresca e com raras pesquisas; 2) partir dos anos 60, houve uma difusão institucional mais persistente, voltada para pesquisas nas áreas de Psicologia e Pedagogia, principalmente depois da criação dos cursos de graduação em Psicologia. A expansão foi lenta face à presença do behaviorismo. Houve poucas propostas no início dos anos 70 e evidenciavam uma assimilação sob paradigma técnico (Ex. lei 5692 de 1971). No meio

universitário surgiam pesquisas com Piaget e procedimentos de análise experimental do comportamento, pesquisas puras (GRECs - Piaget fora do laboratório, no cotidiano). Até os anos 80, a ênfase foi nos aspectos estruturais da teoria genética (estágios e caracterização em termos de estruturas operatórias). A abertura política, a partir de então, propiciou a opção pelo método clínico e interdisciplinaridade, considerados ajustados à pesquisa comprometida com a realidade social, ressurgimento de programas de investigações em favelas, creches, escolas, família e rua, na busca da pessoa, além do sujeito epistêmico. Fizeram-se também debates sobre a inteligência da criança brasileira e sobre os limites sociológicos da teoria de Piaget, com buscas em teorias histórico-culturais para a superação desses limites. A ênfase recaiu sobre os aspectos funcionais e a concepção construtivista interacionista do desenvolvimento. Nos anos 90, aumenta a quantidade de estudos de natureza epistemológica e de temas como: desenvolvimento moral, cognição e informática, afetividade e inteligência, linguagem e pensamento, cultura e cognição. O construtivismo, com as idéias de Emília Ferreiro, é o maior propulsor da difusão atual. Segundo VASCONCELOS, a autora, numa de suas vindas ao Brasil, também já expressou sua preocupação com o grande desvirtuamento da teoria pelo uso da classificação das crianças em níveis e prescrição de atividades preestabelecidas mecanicamente. VASCONCELOS sugere que educadores e psicólogos realizem pesquisas sobre conseqüências dessa expansão, que pode estar perdendo o que Piaget mais enalteceu: o respeito à atividade da criança.

Avançando sua reflexão sobre a teoria de Piaget, presente nas reformas educacionais, anteriores e atuais, relacionando princípios piagetianos a objetivos educacionais com fins sociopolíticos como fez a Escola Nova nos anos 20, o autor pergunta-se: será que o fato de se criarem condições para o desenvolvimento da reciprocidade e da cooperação, em sala de aula, significa que a escola possa tornar-se um instrumento poderoso de emancipação e de desalienação, a ponto de promover mudanças estruturais na sociedade? Como pode se desenvolver a verdadeira solidariedade numa sociedade tão desigual, na qual a desigualdade é gerada nas relações de produção? Como se pode desenvolver a verdadeira solidariedade numa sociedade na qual a mídia convida permanentemente ao mais absoluto individualismo? Não tem a mídia atualmente mais força que as escolas?

### **O mapa da difusão de Piaget entre os gaúchos.**

A segunda parte do trabalho identifica os núcleos de piagetianos nas seguintes regiões: Minas Gerais; Rio de Janeiro; São Paulo; Rio Grande do Sul; Pernambuco e Paraíba; e Brasília.

No Rio Grande do Sul, o interesse em conhecer Piaget também partiu da questão pedagógica. Foram professores os que, buscando aperfeiçoamento em cursos ministrados por pesquisadores estrangeiros, no Brasil e no Uruguai, tomaram contato inicial com a obra de Piaget.

Os primeiros contatos datam de 1929, quando professores de escolas públicas de Porto Alegre tomaram contato com obras de Claparède e Piaget. Deste último são citados Pensamento e Linguagem e O Julgamento Moral na Criança. Um grupo de professoras gaúchas foi a Belo Horizonte ouvir Claparède, convidado de Helena Antipoff para “*enunciar novos conceitos e uma nova metodologia de pesquisa que poderia auxiliar os professores a conhecer melhor seus alunos. Tratava-se do conceito de egocentrismo e do método clínico, ambos elaborados por Piaget*” (VASCONCELOS, 1996, p.187).

Os anos 30 são referidos como o período livresco, em que psicólogos franceses e genebrinos eram estudados pelos professores gaúchos, coincidindo com reformas educacionais e expansão do ideário escolanovista.

Conforme Graciema Pacheco, o artigo de J. Piaget “Os Métodos Novos, Suas Bases Psicológicas e o Exame Dos Métodos Novos” chegou a Porto Alegre ainda nos anos 30 e foi facilmente assimilado face à simpatia pela Escola Nova e à visão da Psicologia como ciência forte da Educação.

No período de 1938 a 1945, José Pereira Coelho de Souza, secretário da Educação promove a valorização dos professores instituindo a carreira do magistério, que contribuiu para a busca de novos estudos e aperfeiçoamento. Anos depois, a obra de Piaget também passou a circular no Instituto de Educação. Graciema Pacheco, que acompanhou esse percurso, depõe sobre ele e sobre a introdução de Piaget no Instituto e

na Faculdade de Filosofia, no ensino de Psicologia e de didática, também iniciativas suas. Graciema Pacheco foi idealizadora e fundadora do Colégio de Aplicação da UFRGS e, portanto, uma das responsáveis pela presença de Piaget no mesmo. Nos trechos de entrevista selecionados, enfatiza a consistência e a comprovação das teorias de Piaget.

Léa da Cruz Fagundes é convidada por sua ex-professora Graciema, para lecionar e estudar Piaget no Colégio de Aplicação. Fundou o laboratório do colégio para pesquisas educacionais, principalmente no ensino de Matemática. Conhecia a teoria de Piaget desde o Laboratório de Matemática do Instituto de Educação, via idéias de Zoltan Dienes. Suas pesquisas experimentais referenciavam-se em Piaget, matemáticos modernos e behaviorismo, este no apogeu entre educadores brasileiros nos anos 70, com o tecnicismo. Contrapunha abordagens com quadro piagetiano às de quadros behavioristas. Avaliou que, com atividades e projetos baseados em Piaget, conseguiu resultados e, com a tecnologia educacional, não, e por isso aceitou-o, *'não por ideologia'*.

Foi criado em 1970, no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, o Laboratório de Metodologia e Currículo, setor dedicado à Matemática e Ciência, a cargo de Léa Fagundes. Esta convidou Dinorah Silva para estudos na língua portuguesa. Todas as três áreas pesquisavam competências intelectuais necessárias à compreensão dos conteúdos, como também a lógica envolvida nos próprios conteúdos. Posteriormente, Teresinha Flores, formada em Filosofia, passa também a desenvolver estudos sobre Piaget no laboratório. Realizam-se intercâmbios do Laboratório com outros Núcleos de Porto Alegre, como o Grupo de Estudos Cognitivos de Porto Alegre (GRECPA), na realização de pesquisas sobre cognição e percepção do espaço no cotidiano, e o GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Ensino de Matemática de Porto Alegre) iniciando trabalhos construtivistas sobre alfabetização. Em 1976, Emília Ferreiro vem a Porto Alegre, a convite dessa parceria. A influência de suas idéias se dissemina nos anos 80 e 90. Voltou várias vezes ao Brasil. Entre 74 e 77, Léa Fagundes afastou-se gradualmente da Faculdade de Educação e integrou-se no curso de Psicologia. Fundou o LEC, Laboratório de Estudos Cognitivos.

As tendências da pesquisa na FACED relacionadas ao Ensino da

Matemática tiveram seguimento com Ana Cristina S. Rangel, ex-aluna do Colégio Sevigné, onde teve contato com as idéias de Piaget e com Paulo Freire. A leitura desses autores fundamentou sua opção construtivista, e, quando entrou para o Instituto de Matemática da UFRGS, participou dos cursos de Zoltan Dienes, no GEEMPA. Segundo seu depoimento, Dienes destacava o ensino ativo de Piaget, os estágios de desenvolvimento e algumas alusões à Pedagogia, com base no livro "Para Onde Vai a Educação?", porém a questão de como a criança aprende ficava em aberto. A atividade do sujeito e o material concreto davam significado para os conceitos que eram desejados, mas faltava o estudo psicogenético.

Aprofundou estudos de Piaget sobre a gênese das estruturas lógico-elementares e o estudo da lógica operatória. Sobre organização do currículo, leu as obras de Hans Furth, Orly Mantovani de Assis e Emília Ferreiro. Voltou-se para o currículo na pré-escola em diferentes contextos sócio-econômicos. Na dissertação de mestrado, confirmou diferenças entre construções das crianças e propostas didáticas. Como outras pesquisas transculturais brasileiras (Montoya/ Ramozzi Chiarotino) desta época, Rangel chega à conclusão de que as crianças de classes subalternas têm diferenças cognitivas em relação às outras classes.

Durante a ditadura militar vivida no Brasil, o desenvolvimento dos estudos piagetianos de professores da Faculdade de Educação da UFRGS deu-se com propostas alternativas e busca de novos espaços para tratar problemas relacionados à temática social, à opção de trabalho com Piaget e Paulo Freire no enfoque de Educação Libertadora, e à interdisciplinaridade como estratégia metodológica à pesquisa comprometida com a realidade social da população marginalizada, de baixa renda. Teresinha Flores, '*alfabetizada em Piaget*' no Instituto Educacional João XXIII (desde 1973), com Ana Maria Zardin cujo trabalho com Piaget e Paulo Freire visava preencher uma visão filosófica de Educação, reúne-se com Léa Fagundes. Começaram a fazer pesquisa em cognição a partir da visita de Antonio Battro, médico argentino interessado em Epistemologia Genética, pesquisa pura, e não em Educação e Política. Foram co-fundadoras do Grupo de Estudos Cognitivos de Porto Alegre (GRECPA). Realizaram pesquisa em Psicofísica e sobre a Psicogênese da responsabilidade ecológica em crianças. Mas, no final dos 70 e nos anos 80, mudanças na situação política propiciaram a retomada de projetos voltados para a realidade social do país. Teresinha Flores

pesquisou a relação entre desnutrição e aprendizagem e constatou que crianças com desnutrição moderada aprendem. Considera que isto era contra a argumentação dominante e, portanto, era trabalho político que resgatava o valor da criança pobre.

*“A combinação destes dois fatores, o behaviorismo e a ditadura, durante os anos setenta, foi a maior responsável pelo “desaparecimento” de Piaget em alguns lugares que usavam a teoria piagetiana na área educacional. Isso aconteceu na maioria dos núcleos estudados nesta pesquisa. Não é por acaso que foi exatamente nessa época que surgiram, no Brasil, grupos de pesquisa interessados em desenvolver apenas “pesquisas puras” sobre a Epistemologia Genética. Sem desmerecer o mérito dessas pesquisas, esse fato, numa análise mais detalhada, possivelmente revele relações que vão muito além de uma simples coincidência”* (VASCONCELOS, 1996, p. 201).

A partir dos anos 80, no Mestrado em Educação, as pesquisas piagetianas foram dirigidas para a realidade brasileira, conservando uma leitura mais ortodoxa da teoria. Teresinha Flores estudou a interdisciplinaridade. Em artigo publicado em 1991, conceitua a interdisciplinaridade e destaca que é preciso colaborar, isto é, trabalhar junto sem confundir aportes teóricos, distinguindo-lhes as fronteiras e os mecanismos comuns; bem como confrontar, num espírito de solidariedade científica, os diferentes pontos de vista das áreas de conhecimento, colocando questões críticas e procurando as interfaces. Isso implica jogar com todas as possibilidades e divergências, procurando as superações das contradições.

A contribuição de Fernando Becker à difusão das idéias de Piaget, no Programa de Pós-Graduação, é relatada desde sua chegada à Faculdade de Educação, em 1973. O autor ressalta sua formação filosófica e preocupações teóricas e políticas sistematizadas na tese de doutorado, apresentada no Instituto de Psicologia da USP, “Da ação à operação: o caminho da aprendizagem; J. Piaget e P. Freire”. Aprofundou estudos de Piaget, visando à superação teórica do quadro vivido na educação, ainda fortemente marcada pelo behaviorismo e tecnicismo. Na busca de mudanças na Educação, orientou-se, por um lado, na crítica à ideologia reproduzida nas escolas (críticos reprodutivistas franceses) e, por outro, pela contribuição crítica de Piaget, já

presente nos trabalhos de Fagundes, Flores e do GEEMPA. Becker incentiva uma leitura sociológica de Piaget, e VASCONCELOS destaca seu debate com Bárbara Freitag sobre os conceitos piagetianos, do livro Sociedade e Consciência: um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola (1984).

*“Dizer que esta criança apenas é diferente das outras de classes mais abastadas, eu acho uma espécie de cinismo social, um cinismo muito grande. Ela não é só diferente, ela é prejudicada pela sociedade, é prejudicada na sua oportunidade. Não que ela não possa construir, é só lhe dar a oportunidade para ver como ela reage, como ela avança. Pesquisas nossas, realizadas no mestrado, mostram com toda a clareza que é só desenvolver as oportunidades que estas crianças disparam no conhecimento”* (BECKER. In: VASCONCELOS, 1996, p. 207).

Também é referida a contribuição de Becker como articulista de *Educação e Realidade* (revista semestral da Faculdade de Educação da UFRGS) e como presidente do conselho editorial 92/93, quando organizou dois exemplares sobre a construção de conhecimento. A partir de 91 consolidou a investigação sobre a consciência epistemológica subjacente à ação do professor, como necessidade política e linha de pesquisa. Sobre as conclusões de Becker, em 1993, refere a afirmação de que a maioria dos professores entrevistados na pesquisa em Porto Alegre é empirista e não tem consciência da Epistemologia subjacente à sua ação. E destaca a questão: Como um professor pode ser politicamente crítico sendo psicologicamente ingênuo?

Foi também durante os anos 70 que se deu a fundação do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre), via grupo formado por integrantes do Colégio de Aplicação, do Instituto de Educação e do Instituto de Matemática da UFRGS, como Ana Maria Zardin<sup>22</sup>, Léa C. Fagundes, Esther P. Grossi,

---

<sup>22</sup>Esther Pillar Grossi, Ana Maria Zardin, Carmem Craidy, Ernildo Stein, Feliciano Flôres - marido de Teresinha Flores - foram fundadores do *Instituto de Cultura Popular do RGS* em 63 / articulado com a UNE, a JUC, a Universidade, a SEC e o MEC e a AP ; Na UNE e na UEE havia hegemonia dos católicos

Maria Celeste Koch, Nubem Cabral Medeiros, Arlete Mabilde, entre outros. No início da formação do grupo, a questão era o ensino da Matemática Moderna, mas entre seus integrantes já circulavam livros de Piaget, de edições francesas, desde os anos sessenta. Segundo o depoimento de Léa Fagundes, foi através desse material que chegaram a Zolthan Paul Dienes e a entender melhor o conteúdo de Piaget. Dienes desenvolvera trabalhos na Inglaterra, Austrália e Canadá, e, quando foi convidado pelo grupo de São Paulo (GEEM), foi também trazido a Porto Alegre, num grande evento que reuniu novecentas pessoas. A partir daí, voltou anualmente durante dez anos. A grande difusão desse trabalho, em escolas de Porto Alegre, deu notoriedade ao GEEMPA. As idéias de Piaget estavam incorporadas à proposta de ensino de Matemática. Em 1974 o GEEMPA iniciou a pesquisa a partir de sugestão de Léa Fagundes. Os temas variaram e foi usado método experimental, para comprovar ou não a eficiência da Matemática Moderna no processo de aprendizagem, e o método clínico, para verificar como o aluno constrói a Matemática e quais as relações entre construções matemáticas e processos operatórios. A integração de conteúdos afins e currículo por área, numa perspectiva interdisciplinar, envolveu Matemática e Ciências, sob a hipótese de estruturas cognitivas subjacentes dando suporte à construção de conhecimento. A realização de pesquisas oportunizou ao GEEMPA financiamento do INEP, participação em programas nacionais de ensino, integração com outros GRECs de Porto Alegre, São Paulo e Curitiba, ampliando seus temas de estudo.

Esther P. Grossi foi 11 anos presidente do GEEMPA e, segundo o autor, fundamental na consolidação do mesmo. Orientada de Pierre Grecco, com mestrado em Matemática e estudos em Psicologia Cognitiva e Genética fez vários estágios em Genebra, tendo contatos com B. Inhelder, Vinh Bang, Cristhiane Gillièron, Magaly Bovet, Emília Ferreiro. Posteriormente, doutora em Psicologia pela École des Études en Sciences Sociales, da República Francesa, sob orientação de Gérard Vergnaud, articulou

---

oriundos da JUC, que lideraram a ação popular AP, dirigida por Stein. A presença de Zilá Totta (fundadora do Instituto Educacional João XXIII) na SEC fora favorável ao ICP. O trabalho foi organizado através dos Círculos de Cultura e do Sistema Paulo Freire, no campo da alfabetização. A repressão encerrou o ICP, mas, conforme Andreola, não matou seus sonhos. Cultura e Educação Popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul. (*Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.13, n.2, p.39-48, jul./dez. 1988).

as fontes de intercâmbio para o GEEMPA. O grupo então trouxe para cursos em Porto Alegre Sara Pain, Emília Ferreiro, Tomas Varga, Maurice Gaymann, Graciela Ricco, Alicia Fernandez, Claude Gaulin e Gérard Vergnaud. A partir de Emília Ferreiro, direciona seus estudos para alfabetização - estudavam sua obra desde 1976. Segundo M. C. Koch, este contato com Emília trouxe a questão do cotidiano: tanto na alfabetização como na Matemática, viam que crianças *'com estrutura'* não aprendiam, faltava o contato com o conhecimento, em si, no cotidiano. A questão política, *"... não aceitávamos a classe popular tida como inferior e desejávamos de alguma forma, modificar a estrutura sociopolítica existente"*, orientou a Filosofia do GEEMPA nos anos 80, *"... deixar um pouco de lado a questão da Matemática e priorizar a alfabetização, porque a alfabetização era e continua sendo uma questão prioritária na educação"* (KOCH. In: VASCONCELOS, 1996, p.212).

A partir de 1982, ofereceram cursos de pós-graduação, lato sensu em alfabetização, orientaram a pesquisa nessa direção e buscaram maior intervenção em classes experimentais nas redes Estadual e Municipal. O GEEMPA, então, já passara a chamar-se Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação.

Em 1989 Esther P. Grossi torna-se secretária da Educação do Município de Porto Alegre, quando o Partido dos Trabalhadores assume o governo municipal. Desencadeia a implantação de uma proposta político-pedagógica dirigida às classes populares, nas escolas do município. Sua premissa básica é que crianças e adolescentes dessas classes aprendem como qualquer outros, desde que atendidos com procedimento pedagógico apropriado. Tomando como base as pesquisas do GEEMPA, contesta que desnutrição e carências sociais e afetivas sejam causas de baixo rendimento e evasão. A proposta é identificada como construtivista e sustentada inicialmente pelas idéias de Piaget, Emília Ferreiro e Paulo Freire.

*"O construtivismo é uma teoria filosófica que explica exatamente como se dá o processo de aprendizagem (...) o construtivismo mostra que o sujeito, interagindo com o objeto, vai produzindo sua capacidade de conhecer. (...) Para que possamos pensar a introdução do construtivismo na escola brasileira, há exigências bem claras e definidas, entre as quais a psicogênese que o caracteriza. PIAGET estabeleceu os estágios do*

*desenvolvimento cognitivo e os princípios gerais da construção da inteligência e, mais adiante, Emília Ferreiro, aplicando suas idéias no campo da alfabetização, definiu os níveis psicogenéticos da aprendizagem da leitura e da escrita"* (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal, 1989, p.4. In: VASCONCELOS,1996, p. 214).

A proposta pedagógica ainda adotou autores como Wallon e Vygotsky em nome de um construtivismo mais socializado (*contra o construtivismo individualista, que, conforme Grossi não inclui a dimensão social no ensino-aprendizagem*). Nessa direção ainda enfatiza que a ação que produz conhecimento é a ação de resolver problemas, 'a falta' é um elemento fundamental para a aprendizagem, pois todo problema remete a uma ausência. *Toda aprendizagem tem seu habitat no convívio com os outros*. Durante sua gestão como secretária de Educação, Esther Grossi promoveu cursos, jornadas e palestras (20.000 vagas em 1992); a edição da Revista **Paixão de Aprender**; e em 1992, a DMED alcançou o índice de 90% de crianças matriculadas em primeira série, lendo e escrevendo.

O Laboratório de Estudos Cognitivos, junto ao Departamento de Psicologia da UFRGS, surgiu nos anos 80, a partir de um núcleo de estudos para pesquisa integrando contribuições da Informática e da Epistemologia Genética à Educação, acompanhando a tendência do Centro Internacional de Epistemologia Genética. Teve raízes no redirecionamento do GRECPA, por influência de Antônio Battro (médico argentino), após contato do mesmo com Papert, em Boston, 1979. Dentre seus fundadores, estavam Léa e Cibele Fagundes, Tânia Baibich e Paulo R. Mosca. Houve uma visita à Battro, na Argentina, para estágio em trabalho com deficientes mentais usando computadores. Empregavam Basic e método clínico visando possibilidade gráfica das crianças. Papers de Papert chegaram ao grupo. Usaram computadores do Instituto de Pesquisas Hidráulicas, aprendendo com as próprias crianças. Léa Fagundes dedica-se aos problemas de aprendizagem, desenvolvimento da criança, processos de aprendizagem e construção do conhecimento. Criando e resolvendo problemas no computador, afirma, a criança projeta a imagem do seu pensamento; com desafios é levada a fazer uma abstração reflexiva, e começa a se dar conta de como está pensando. É o momento privilegiado para a tomada de consciência.

Considera esse trabalho melhor que o '*cognitivismo americano sem dialética*' e declara-se preocupada com a exclusão das crianças da escola. Junto ao LEC foram desenvolvidos trabalhos, como os de Luís Fernando Nunes Sá, sobre mecanismos de raciocínio na construção de noções físicas elementares; de Cleci Maraschin, sobre alfabetização, construção de ambientes de aprendizagem; e viabilidade do trabalho com computador constituir-se num modelo terapêutico para dificuldades de aprendizagem; de Sonia L. R. Rovinsky, sobre aspectos afetivos no uso do computador por duplas professor-aluno; e de Margarete Axt, sobre pensamento, linguagem e a interação de sujeitos com computadores. O LEC, coordenado por Lea Fagundes, participou da organização de congressos internacionais - 1986, 1990 no Brasil e fora - alcançando projeção internacional. Em 1991, constituiu uma rede telemática própria (financiamento da Organização dos Estados Americanos). Inicialmente a Educação em rede atingiu, além do Colégio de Aplicação da UFRGS, escolas de Caxias, Pelotas, Porto Alegre e Novo Hamburgo. Posteriormente, estendeu-se num convênio com a Universidade Federal de Florianópolis e prestou assessoria ao Ministério da Educação da Costa Rica, em programa de Informática Educativa; criou, em 1994, um Curso de Pós-Graduação à distância, para capacitar professores, costarriquenhos.

O trabalho de VASCONCELOS mostra como a difusão das idéias de Piaget, no Brasil, dos anos 30 aos anos 90, entre educadores e psicólogos, nas escolas públicas e nas universidades, foi se estruturando. As etapas citadas, busca individual e institucionalização, correspondem ao que Figueira chama de 'não-difusão' até a constituição de uma cultura. No caso brasileiro, esse exame das condições contextuais da difusão destaca o ideário da Escola Nova e a política liberal, como as condições de recepção das idéias de Piaget, inicialmente. Posteriormente, com as mudanças políticas nos anos sessenta, a difusão foi afetada pela repressão aos movimentos educacionais comprometidos com interesses das classes populares. As idéias de Piaget e as de Paulo Freire, neste período, integraram o ideário das mudanças sociais aspiradas pelas esquerdas, diferenciado do projeto sóciopolítico da Escola Nova e do liberalismo. Nesta abordagem a alfabetização é uma meta política que abre espaço para a valorização da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro.

Assim, Vasconcelos nos mostra a implicação das idéias de Piaget em espaços ideológicos mais amplos. Fica em aberto a questão da existência de uma cultura

piagetiana condizente com a concepção de visão de mundo citada por Figueira para a Psicanálise.

A relação entre os dois trabalhos permite ainda o destaque das referências ao status negativo da teoria difundida. VASCONCELOS cita a contrariedade de Piaget, no encontro com educadores brasileiros; a tendência a transformar os métodos ativos em técnicas; a referência a métodos piagetianos; a didática de Lauro de Oliveira Lima e o uso dos dados da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, para classificar crianças e prescrever atividades mecanicamente, relegando o respeito pela atividade da criança. Afirma também que vários autores, nas suas fontes, destacam distorções e leituras parciais de Piaget, além de reconhecer que sua obra é difícil e se contrapõe ao senso comum. O autor acrescenta ainda que a obra se contrapõe ao behaviorismo e ao paradigma técnico vigentes antes da abertura política dos anos 80.

Quanto aos aspectos da teoria difundidos, é possível relacionar as controvérsias da primeira fase de Piaget, apontadas por PARRAT-DAYAN, com os dados de VASCONCELOS. O que mais se destaca é o interesse pelos estágios e competências intelectuais e pela transição do egocentrismo à cooperação (até os anos 60) e a posição construtivista interacionista (após os anos 80).

A abordagem das relações entre cultura, linguagem e pensamento, bem como afetividade, interação social e inteligência também é preocupação comum.

Ambos os autores assinalam a retomada atual de pontos já debatidos no passado e se questionam sobre a redundância ou a novidade nessas retomadas.

Os estudos sobre difusão, em seu conjunto, consideram a relação entre uma teoria, como discurso universal rigoroso e a cultura de determinado país. Implicam também a relação autor/leitor e sua historicidade. Admitem que as técnicas concretas (de investigação ou profissionais) com seus impactos culturais acarretam adaptações pragmáticas de conceitos e assim estabelecem como objetivo tematizar a questão, ampliando a compreensão da teoria e criticando o processo para superação das adaptações pragmáticas ingênuas. Esta posição os aproxima da abordagem de FIGUEIREDO, na proposta das matrizes.

A difusão materializa-se em correntes teóricas nacionais ou regionais e em graus de popularidade das teorias. Implica o exame das condições de recepção das mesmas. As variáveis consideradas nos estudos são o país, a época, as áreas (social, cultural, profissional, acadêmica, etc.) e dimensões da teoria (teóricas, técnicas, profissionais, terminológicas, referências a autor ou autores, idéias derivadas, etc.) Seus tipos incluem desde a não difusão ou a anti-difusão (repressão) passando pela difusão em estruturação até a corrente nacional e a cultura como visão de mundo. As fases do processo constam de fontes, protagonistas, fatos propulsores e fatores de declínio.

Os procedimentos para investigação da difusão incluem rastreamento de documentos e fontes bibliográficas, história oral/viva e análise de conteúdos.

### 3.3 A DIFUSÃO DAS IDÉIAS DE PIAGET, NO TRABALHO DA EQUIPE PSICOPEDAGÓGICA

#### 3.3.1 Os documentos

Nos registros iniciais, examinados no capítulo 1, destaco dois pontos: a explicitação da linha mestra do projeto da Equipe Psicopedagógica como “*o processo pelo qual as crianças produzem seu conhecimento físico, seu conhecimento lógico, social e os meios que usam para expressá-los*”; e sua articulação com a proposta pedagógica para a alfabetização, “*uma nova prática pedagógica fundamentada nos princípios construtivistas de Piaget e Emília Ferreiro (...) os primeiros subsídios foram encontrados em textos sobre a psicogênese da leitura e da escrita de Emília Ferreiro...*”. Essa articulação, pela ênfase numa didática e pela referência à Emília Ferreiro, referencia dados de Vasconcelos sobre vias da difusão.

No estudo preliminar que realizei, sobre os documentos da própria equipe, o marco teórico do trabalho aparece ampliado: “*predominantemente construtivista e psicanalítico, transversalizado por concepções socioantropológicas*”. O construtivismo é referido como dando conta da inteligência, conforme colocações de Sara Pain. A distinção entre aquisição de mais conhecimentos, relegada, e a disponibilidade do sujeito para seu desejo de aprender, privilegiada, assinala uma especificidade dos objetivos da

Psicopedagogia referida à Sara Pain e Alicia Fernandez. Na mesma linha de abordagem estão a autonomia na resolução de conflitos, a ação reflexiva sobre as próprias práticas e a possibilidade de criar soluções novas. A construção de conhecimentos é reconhecida como decorrência da resolução de problemas, em oposição à transmissão da informação, e como processo de superação de hipóteses, da mais primitiva à mais avançada. Essas seqüências crescentes correspondem à construção de um campo conceitual (referência que remete à contribuição de Vergnaud). O nome de Emília Ferreiro é dado como via de acesso ao estudo da concepção interacionista de aquisição de conhecimento. A assessoria dada pelos integrantes da Equipe Psicopedagógica aos professores pretendia propiciar contradições e reflexão, tornando a aprendizagem continuamente revisada e indagada; com os alunos, tratava de propiciar o fluxo de relações afetivas, sociais e cognitivas.

Foi também no estudo preliminar que escolhi, entre os documentos coletados, o relatório final da Equipe Psicopedagógica, para uma busca das palavras-chave e sua forma de uso. Este relatório é constituído de dezesseis textos produzidos pelos diferentes integrantes da equipe, a partir de suas práticas.

O título do conjunto, "Psicopedagogia e Construtivismo: teorizando a prática na escola", suscita uma expectativa de predomínio teórico da epistemologia genética. Examinei os textos buscando as referências feitas à teoria no seu conteúdo.

Dentre dezesseis trabalhos, nove utilizam a terminologia da Epistemologia Genética e um o faz extensivamente. O vocabulário psicanalítico esteve presente na argumentação de quatorze textos, incluindo os nove anteriores. Cinco dos trabalhos utilizaram apenas a Psicanálise. Os dois textos restantes fizeram uso, um, de Psicologia Institucional, e o outro, das questões de poder (autoridade/autoritarismo) na relação professor/aluno.

Os dois termos mais freqüentes na identificação da proposta de trabalho foram 'construtivista' e '(re)significação'. Não houve conceituação explícita dos mesmos. Seu sentido foi dado pelo uso:

Construtivista é o referencial, a teoria, a prática, a postura profissional e a proposta dos serviços ou de integrantes do corpo docente da escola. Também foram usadas expressões como 'construção da inteligência' e 'construção de respostas'.

A '(re)significação' diz respeito às relações de aprendizagem em sua dinâmica, à escola enquanto lugar de recriar, à oposição ao lugar da cura ortopédica, à relação com a escola.

Ação é outro termo bastante usado. Seu emprego ocorre como ação reflexiva, ação constantemente revisada e refletida, ação de aprender, ação como intervenção profissional (ação áulica, ação escolar e ação institucional).

Expressões como eixo sujeito-objeto de conhecimento, modalidades de interação com o conhecimento apropriação de conhecimentos, transferência entre sujeito e objeto de conhecimento, vinculam-se aos argumentos de identificação das práticas.

Os únicos conceitos explicitamente definidos foram os de esquema e equilíbrio e foram usados num texto sobre a repetição em Freud e Piaget. Sua autora também referiu-se aos processos de assimilação e acomodação e às estruturas simbólica e cognitiva.

O conjunto dos dados põe em evidência a pouca 'presença direta' de Piaget nesse trabalho constituído com suas idéias. As referências ao nome de Piaget são genéricas e os conceitos da teoria empregados nestes textos não foram objeto de análise, mesmo quando tratados pela interpretação de outros autores.

### 3.3.2 As entrevistas

Durante a realização das entrevistas, depois de focalizar a especificidade do trabalho da Equipe Psicopedagógica, descritivamente e através de exemplos, solicitei explicitamente os fundamentos teóricos da prática e as contribuições da Epistemologia Genética. As respostas acarretam, portanto, referências diretas às leituras e aos autores estudados, o uso de conceitos e palavras-chave, para caracterizar as práticas desenvolvidas, bem como as questões formuladas ao longo da história das relações de trabalho. Os dados que seguem são organizados a partir desses tópicos e da discriminação de dois subgrupos entre os profissionais da Equipe: o núcleo inicial (NI) e o conjunto dos profissionais da rede convidados para a mesma (PR). Este segundo grupo fez sua formação específica, na ocasião, em serviço.

### Sobre referências aos fundamentos teóricos do trabalho

As integrantes do NI privilegiam a Psicanálise e sua influência na formação dos integrantes da equipe (questões do sujeito, dos discursos e das correntes). Consideram secundariamente a contribuição da Epistemologia Genética para compreender, acompanhar e intervir no processo. Os exemplos mais específicos de intervenção derivam da prática clínica. O construtivismo é relacionado a G. Vergnaud - campos conceituais. A necessidade de ampliar a formação sobre construção de conhecimentos, como recurso complementar, é citada por uma integrante. Estudar Piaget é difícil. Os aspectos da teoria citados são os estágios e os mecanismos subjacentes ao desenvolvimento. O construtivismo não é identificado com a contribuição de Piaget.

“...as pessoas que faziam assessoria psicopedagógica para classes especiais tinham uma formação mais psicanalítica. Então, o que aconteceu? Aconteceu que a gente acabou fechando um monte de classes especiais. Tanto pela inserção de uma didática diferenciada, quanto por esse grupo de professores de Educação Especial, acabar sendo um grupo de elite dentro da secretaria, tamanho o investimento feito com essas pessoas.”

“Bom, mas o que é esse sujeito de que vocês estão falando? O que é isso, afinal? E a gente começou a trazer as pessoas da área psicanalítica pra discutir, (...) formamos grupos com os orientadores e supervisores da rede, e ele (M. Massolo) trabalhou sistematicamente com esse povo, desde a análise do discurso, das correntes teóricas da Psicanálise, dos conceitos mais básicos que pudessem incluir no cotidiano escolar, no teu cotidiano profissional.”

“...se colocava no momento, como uma questão: trabalhar sobre a história do desejo. Muito bom! E, junto com tudo isso, continuava rolando todo o aproveitamento em relação a base construtivista do pensamento. (...) já tinha o Gérard Vergnaud, que veio algumas vezes ele já tinha a pesquisa dele antes da gente entrar na SMED, sobre a questão dos campos conceituais. Daí o avanço todo em relação ao construtivismo. Nós nunca tivemos nenhuma discussão, como tem em muitos lugares, em outros Estados, em relação à diferença entre Piaget e Vigotsky. Nunca foi polêmica para nós.”

“... ter um conhecimento mais claro, que ela (dimensão cognitiva) é imprescindível. Fica mais a segundo plano do que fica a Psicanálise. Por exemplo, entender como é que funciona a inteligência de um sujeito para ter acesso a alguma coisa, a um conhecimento. Os meus conhecimentos são muito pobres ainda, para o que comportaria um trabalho com a questão do problema de aprendizagem.”

“E é uma falsa premissa achar que só o trabalho que a Psicanálise faz que é essa recomposição do sentido do aprender, dá conta também da aquisição cognitiva. Por exemplo, a escrita de determinadas palavras, a forma como se apresenta determinada frase, a resolução de um problema lógico-matemático. “Eu estou com doze anos e não sei multiplicar.” “Eu estou na quinta série e ainda tenho erros “de português”, que eu não sei como resolver”. Claro, a criança vai ter mais recurso agora: ela não rechaça mais, ela já está disposta, ela começa a se perguntar: “Sucesso eu escrevo com ç ou com ss?”, que antes ela não se perguntava, simplesmente escrevia, mas a defasagem está na falta de conhecimento do terapeuta em relação ao processo cognitivo.”

“Por exemplo, atualmente, eu estou trabalhando com um adolescente que traz uma queixa de problemas de Matemática. (...) Observo seu material escolar e que tipo de erros e de coisas ele

faz; daí registro junto com ele. Embora usando a Matemática, nós estamos refletindo sobre a vida dele através da Matemática, vamos dizer assim. Eu fico atenta para em que momento do desenvolvimento ele se encontra. Se ele se encontra no momento formal, até que ponto ele tem condições, teoricamente, de fazer determinada coisa ou não, até que ponto ele vai trancar ou não, fico atenta a isso. (...) Eles começam a se dar conta do processo (...) com esse adolescente, em quem eu estou pensando mais especificamente, passam a fazer relação do que isso tem a ver com ele, com a história de vida dele, e com a história de sujeito aprendente. E esse trabalho é feito em conjunto, por isso eu me considero uma psicopedagoga construtivista. Eu não faço interpretação. Eu trabalho junto com o paciente, como eu trabalhava junto com os orientadores, os supervisores, para poder refletir sobre..."

"...poder analisar com o professor em que momento do desenvolvimento cognitivo estava aquele aluno, o que tinha a ver o seu comportamento com o seu desenvolvimento cognitivo, mas não só era isso: articulando sempre com a questão da emoção, do organismo. Nós tínhamos casos de crianças bem comprometidas organicamente, que eram mais fáceis de trabalhar do que aquelas que não eram comprometidas."

"Eu acho que a questão da escuta, é pela via da escuta. Porque quando eu abro espaço para esse professor, e que eu falo, o que estava buscando o Pedrinho?"

"...Piaget foi uma pessoa extremamente atenta a essa evolução de processo cognitivo. Ao tentar entender a teoria dele, tu te vêes em tantas possibilidades, que tu começa a dizer: "Olha, isso pode ser de um jeito para cada um? Então, eu acho que a teoria dele traz a coisa da diferença embutida. Uma coisa que a gente defende tanto no construtivismo."

Para o grupo PR, o estudo de Piaget não foi um requisito necessário na formação prévia ou na formação em serviço. A importância do mesmo é colocada de forma genérica, apesar do destaque dado ao trabalho de Emília Ferreiro pela maioria das integrantes do grupo. São referidos conceitos como sujeito epistêmico, necessidade, estágios de desenvolvimento, possibilidades cognitivas e operações lógicas.

"Circulava o nome de Piaget na Faculdade, mas não havia um estudo sistemático. Aliás, eu nunca fiz um estudo de Piaget sistemático e sério. (...) Eu acho que os psicólogos vão direto na fonte. Porque é muito raro um pedagogo fazer. Eu achava que se um dia lesse os Seis Estudos de Piaget seria uma boa pedagoga. Mas não precisei fazer isso e consegui ser uma boa pedagoga. O curso de alfabetização construtivista, que nos remete à Emília, foi muito importante para mim."

"...eu fico pensando na história do construtivismo pós-piagetiano. Até hoje, eu não entendo que tenha alguma coisa construtivista pós-piagetiana. Eu acho que foi um horror acadêmico isso. E, na época, eu também não fiz a crítica (...) eu estou lendo um livro de Piaget que é Abstração Reflexionante, e estou vendo, assim, por exemplo, que tem conceitos que não adianta a gente transpor de uma hora para outra. Por exemplo, o conceito de necessidade em Piaget e na Psicanálise são diferentes. Eu até posso tentar uma aproximação em algumas coisas. Piaget estudou o sujeito epistêmico, não estudou o sujeito afetivo da Psicanálise. Ele até falou da sua importância, quando afirmou que o afeto é o motor energético do esquema, mas não se aprofundou nesse tema como a Psicanálise. Então, talvez a gente possa tentar uma aproximação, mas nunca os conceitos são equivalentes."

"Nas reuniões com os professores, alguns deles diziam, por exemplo, que um aluno não podia avançar porque estava no período operatório concreto. Outro dizia: "Piaget é um etapista, então a criança tem que estar naquela etapa". Mas eu tentei passar para eles que o que se vê na pesquisa de Piaget é a predominância de algumas possibilidades cognitivas em determinadas faixas etárias. E o que ele falou foi da sucessão dessas construções, e não em função da idade. Piaget entrava como uma referência para se pensar as operações lógicas e o seu desenrolar. Como professora de magistério, também usei Emília Ferreiro, que baseada em Piaget, fez um estudo de como a criança constrói a língua escrita. Essa contribuição a gente estudava na

equipe, e levava para dentro da escola. Mas eu acho que houve muita confusão teórica.”  
 “Precisava aprender o que era um menino silábico, silábico alfabético, e isso podia me ensinar muitas coisas sobre seus processos de aprendizagem.(...) Queria entender os testes das crianças o que ajudava a entender o que estavam fazendo. (...) Todos são diferentes, todos aprendem. Às vezes têm limitações físicas que precisam ser investigadas até a exaustão. Não pode ser uma mágica; não é só o professor acreditar que vai conseguir que ele consegue, (...) Não se estava lançando mão de outros recursos, para falar sobre diagnóstico. (...) É preciso entender esse sujeito nas suas complexidades, sem qualquer preconceito. Se necessitar do neurologista, do bioquímico, a equipe vai se tornando cada vez mais interdisciplinar e integrar essas outras áreas.”

### Concepções sobre o construtivismo

A idéia de que o conhecimento se constrói é uma premissa para as integrantes do NI. A explicitação desta premissa é feita junto com as distinções entre conhecimento, saber e conhecimento escolar. O uso de expressões como ‘minha visão de construtivismo’, ‘ciclo de vida’, ‘postura de vida’, ‘forma de encarar a vida’ são indicativas da presença de uma ‘cultura construtivista’ entre as integrantes do NI, compatível com a definição de Figueira, embora limitada ao subgrupo. Essa explicitação não aparece entre as integrantes do grupo PR.

“...a gente estava nessa interseção entre o conhecimento e o saber,(...) e ainda a questão de lidar com o conhecimento específico da escola. Na medida em que os orientadores e os supervisores começaram também a estudar junto conosco, a receber um aporte diferenciado para aquilo que era sua formação habitual, eles começaram a atentar para as questões das relações de aprendizagem dentro da sala de aula, de como é que os sujeitos constroem o conhecimento.”

“Então, eu acho que o construtivismo dá essa chance, e, quando tu enxergas isso, tu te sentes responsável de uma forma diferente. Não é aquela forma onipotente, torturadora (...) Tu passas a olhar para o grupo não como uma ameaça, onde se eu não for o primeiro, que saiba tudo, que acerte o que a professora (risos) quer que eu diga, eu não vou ter sucesso nessa vida, e não vou ser feliz, não é?”

“...não sei se é uma crença minha ou é verdade, mas eu acho que tem determinados aprendizados que não tem mais como retroceder essa aprendizagem, acaba sendo irreversível para tua prática, não tem mais como te desvincular dela. Foi isso que já aconteceu com um número bastante considerável de pessoas... É preciso fazer sempre aquela história da retroalimentação, tu tens que ter grupos de discussão, tu tens que ter o suporte para continuar pesquisando. É o ciclo, digamos assim, da vida pensante.”

“Eu achava que os alunos sabiam muito sobre si, os professores sabiam muito sobre si, e, enquanto eu estivesse nesse pedestal, ia conseguir pouca coisa das pessoas que eu estava trabalhando. (...) Parecia que havia uma dissociação, da minha prática, ou seja, aquilo que eu havia aprendido, e a minha vida. Não era assim que eu agia e pensava a minha vida. E isso não estava fechando.”

“A idéia de construtivismo, para mim, tem um embasamento teórico que passa pela questão da Psicanálise. Traz junto a questão da Psicanálise, e traz a questão da Psicogênese, não é?, para aprendizagem. (...) traz, para mim, uma contribuição da análise institucional. Assim, eu via o construtivismo, com uma forma bem diferente, porque construiu um espaço onde tu podes olhar a tua caminhada, e ela vai ser única, não é? (...) isso que acontece quando alguém começa a pensar, (...) Como é que, com alguns signos, eu posso passar a entender tudo o que está escrito

em todos os livros do mundo. Se eu conseguir me alfabetizar, eu posso aprender tudo o que o homem já escreveu, não é? Isso é uma imensa descoberta, e daí para adiante só vai. Quando uma criança descobre isso, e quando isso é feito com prazer, com paixão, tem um outro significado. É algo que ninguém mais te tira porque aí tu passas a ensinar para essa criança, e isto também faz parte do construtivismo, que é uma forma de encarar a vida.”

### **Significar / ressignificação**

O tema é tratado pelos dois grupos, NI e PR, como simbolismo inconsciente que se expressa pela formação de sintomas e ou atos falhos. Também diz respeito à preconceitos. A intervenção pretende promover a tomada de consciência e/ou desmanchar o preconceito. A abordagem corresponde às colocações de Alicia Fernandez no texto referente aos Mitos, em Paixão de Aprender.

“Eu já tive uma experiência bem clara no consultório, onde a escolha, inconsciente ou não, por trabalhar, mais especificamente nesse aspecto da ressignificação da aprendizagem já me deixou em más situações, no sentido de a criança estar trabalhando com esse aspecto simbolicamente, e ficar em defasagem de conhecimentos na escola. Por exemplo, uma criança rechaçava a escrita, por razões de como ela se estruturou e como ela elegeu esse sintoma para aparecer na história de vida dela. No trabalho dessa ressignificação, onde, especificamente, aparecia uma escrita carregada de ato falho, ela consegue dar um volta e passa a se interessar pela escrita, começando a escrever. Isso já era um avanço.”

“...Lajonquière dá um exemplo muito interessante (...) de uma menina que se chama Alicia, com dez anos ela não conserva o número. e aí tem uma intervenção que a psicopedagoga faz num determinado momento a menina: “A psicopedagoga intervém num determinado momento e a menina se dá conta e diz: ‘...claro, as coisas, as vezes, parecem que são de um jeito mas não são.’ Pela articulação da cognição com as atividades simbólicas do sujeito, a menina se dá conta da conservação do número. (...) Era uma menina que todos chamavam de boba. A partir de então, ela mesmo diz: ‘Todos pensam que eu sou boba. Eu pareço boba mas não sou’.”

“...se tu vais tomar algumas coisa da Psicanálise, tu vais fazer essa ressignificação de tomar um outro lugar, um outro lugar na família, bom, se eu tenho um lugar de bobo na família, na sala de aula eu preciso ter o meu lugar de bobo, que eu possa atuar em diferentes lugares, aquela coisa, eu não preciso matar a minha mãe para poder aprender, (...) também é significar de outras questões, “Bom, o meu pai puxa carroça, e se eu aprender, eu não vou deixar de ser dessa família. Posso continuar sendo dessa família...e não preciso puxar carroça.”

“Em algumas escolas, o trabalho era desmanchar algumas impressões, preconceitos em relação a determinados alunos, que eram tachados de alguma forma; checar em que nível eles se encontravam e qual era a produção deles (...) fazer o diagnóstico, desmanchar essa idéia de que isso impossibilitava qualquer aprendizagem e tentar, então, estratégias para que essa aprendizagem fosse possível, para que o orientador fosse um facilitador disso e não um rotulador.”

### **O interesse pelas competências e a avaliação das crianças**

Os dois grupos, NI e PR, fazem várias referências a esse ponto. Predomina a identificação de níveis no processo de alfabetização, como referências às competências para aprendizagem. O método clínico não é explicitamente referido, mas

está embutido na avaliação dos níveis de escrita. Os dados dessa avaliação são argumentos para combater prognósticos de dificuldades feitos pelos professores ou profissionais que medicalizam o aprender. São referidos como raros os casos de impedimento para aprender (conceitualização de Sara Pain e Alícia Fernandez).

“Dessas 240 crianças, a maioria estava quase alfabética, estava silábica alfabética, ou estava silábica. Havia muito poucas crianças pré-silábicas. (...) E para nós foi uma surpresa, constatar que a maioria dessas crianças estavam superbem em relação à alfabetização.

“...o topográfico, as quatro palavras e uma frase da avaliação construtivista. (...) algumas outras listagens com palavras e letras cursivas, scripts, diferenças para que a criança pudesse se colocar.

“... era um trabalho revolucionário, porque modificava, colocava em conflito: “Eles são incapazes de aprender, mas por quê? (...) Sim, havia crianças com problemas para aprender, e, muitas vezes, a gente não chegou a entender muito bem por quê.”

“... isso, fazemos um teste dos aspectos de falar, fazemos um teste dos aspectos topológicos das outras partes das letras, e mais um outro, das possibilidades lingüísticas, para as crianças diferenciarem números de letras, de frases (...) e os resultados foram surpreendentes. Porque as crianças tinham várias hipóteses, algumas já bem avançadas. Tinha crianças alfabéticas.”

“...aí havia uma criança que saía da escola especial, e a gente dizia: ‘Esse cara é alfabético, o que está fazendo aqui, na escola especial?’ Ele era um menino com Síndrome de Down, e a gente então encaminhava.”

“Uma menina desenhava letras: era uma copista daquelas de primeira mão, porque ela já estava há muito tempo na classe especial. Eu a via com um impedimento cognitivo porque chegava o momento em que a gente via que ela parecia que não entendia mais. (...) E não é que ela não se interessasse. Ela parecia assim: ‘Não força, porque eu não vou responder de um jeito muito interessante’. Parecia bloqueada mesmo. Eu a achei sempre um impedimento cognitivo, parecia que estava dando tudo de si até ali.”

“Todos podem aprender. Da forma que for, não é? Mesmo de uma forma que a gente nem sempre consiga entender. Havia alunos com estruturação psicótica, aprendendo e aprontando nas séries, mas podia-se aceitar que ele estava ali, que estava convivendo.”

“... era um guri que estava a mil, ele estava alfabético. Aí, eu fiz um avaliaçãozinha com ele, com a professora. Ele escrevia de tudo. Como é que tu vais aprovar o aluno que está escrevendo dessa forma: está alfabético, mas está cheio de erros de ortografia. Então comecei a ditar palavras para ele do tipo: ‘O Ivo viu a uva’, ‘bala, casa, bola...’ E aí, estava ortográfico. Dava para perceber que ele poderia escrever coisas que ele estava pensando, que ele estava sentindo, escrever, botar, produzir o que estava fazendo. Ele foi trazido porque estava com problemas em sala de aula, não era o problema de não saber era justamente porque ele incomodava, incomodava porque sabia.”

### **Procedimentos para favorecer a aprendizagem na escola.**

Trata-se do como intervir para que a aprendizagem ocorra. As integrantes do NI apontam a pouca presença, entre os professores, de uma atenção ao processo de aprendizagem da criança. Esses professores muitas vezes relacionam o não-aprender à inquietude em sala de aula, e problemas de saúde das crianças. Esse ideário é alvo das mudanças pretendidas para que as aprendizagens ocorram. A didática da alfabetização

proposta pela SMED é uma das alternativas e o docente necessita conhecer os níveis de desenvolvimento de seus alunos neste processo. O trabalho para a aprendizagem dos adultos é considerado mais difícil que o trabalho com as crianças. Enfatizam o reconhecimento da singularidade e a valorização da 'autoria' das produções.

"Nós trabalhávamos sempre em cima de dois eixos daquilo que pode levar a uma fratura na aprendizagem, e daquilo que pode promover a aprendizagem. (...) as pessoas que trabalham com assessoria psicopedagógica precisavam entender que trâmite era esse, de que mesmo falavam essas pessoas quando pensavam na didática, para poder ter uma intenção diferenciada, para poder discutir com as pessoas aquilo que fosse relevante com relação a esses dois aspectos de que eu falei antes: a questão da promoção e da fratura. (...) Que é que nós podemos fazer para que, realmente, seja mais facilitador do que dificultador? Eu acho que o nosso passo seguinte seria, finalmente, se debruçar só sobre os dificultadores."

"Não existe ainda um discurso onde tu vejas uma investigação mais criteriosa do professor que poderia estar causando o impedimento ou um progresso daquela criança, por exemplo, em determinada aquisição de conhecimento. Isso eu posso colocar como um padrão generalizado."

"...porque, se tu trabalhas com o aluno, talvez consigas até grandes coisas com esse aluno, mas como é que fica o professor? Deve-se trabalhar com a questão da aprendizagem do professor também."

"Primeira bomba que a gente soltou no meio do trabalho. Um toque escolar do tipo: 'Vamos fazer os professores se darem conta das questões pedagógicas que até então eles colocavam no âmbito médico'."

"Quando eles eram mais cognitivos, nós entrávamos muito em contato com a equipe didático-pedagógica. Vamos melhorar essa didática, não é? (...) Eu não acredito muito que um problema de aprendizagem seja puramente cognitivo. (...) Havia crianças com problemas mentais. Nesse caso, o cognitivo fica, com o próprio impedimento da síndrome, fica até diferente, mas é passível de a gente intervir, sim."

"...essa idéia de que 'toda a criança pode aprender' (...) deve estender-se ao professor também, não é? Tem um outro lado (...) Mas os adultos foram, esses sim, um grande desafio. (...) Há etapas, assim como nas crianças, etapas anteriores, as velhas cartilhas: 'Bom, o que eu vou fazer com um aluno?' (...) Eles pedindo texto, estudando,... a gente ia para uma reunião, o pessoal todo de texto sublinhado, que tinha se deixado na semana anterior."

"...pensar numa pessoa que represente essa questão da aprendizagem nessa visão psicopedagógica é pensar na N., neste lugar que ela deu para cada um de nós, que ela suscitou em cada um de nós, com a questão de uma autoria que é valorizada. Cada um de nós era chamado a colocar sua autoria em tudo. E a partir daí, todos nós começamos a ter um lugar importante."

"E eu comecei a mostrar para ela o que tinha sido feito de testagem com o seu aluno dela, e comecei a mostrar como ele estava silábico, e que ele estava num processo, e que não era para ser desqualificado. (...) Então ela ficou extremamente chocada com a própria ignorância frente ao processo de aprendizagem de um criança."

"...Não era simplesmente descarregar, porque não era essa a questão. Isso é uma outra falsa idéia, que a criança tem de descarregar energia. A opção da Psicopedagogia é que a criança aproveite toda a energia o máximo possível, e não descarregue na educação física, ou no pátio. (...) Nesse segundo ano, ele foi alfabetizado dessa maneira. Sem nunca sentar na cadeira. A cadeira dele nem precisava existir. No final do mês ele já se sentava um pouquinho."

As integrantes do subgrupo PR fizeram poucos comentários sobre ação facilitadora, como tal. Fizeram-no relatando casos de crianças que avançaram na alfabetização depois da intervenção sobre as resistências/recusas, constatadas.

“É. O I-3 é um nível que desorganiza a criança e desorganiza a professora, principalmente quando ela não tem conhecimentos ou não acompanhou o anterior. A passagem da criança pelos níveis anteriores confundia. ‘Mas antes ele aprendeu, antes ele sabia, agora ele não sabe mais. O que aconteceu? Se por sorte a gente soubesse que essa criança já tinha estruturado aquela coisa bem silábica, era só uma questão de tranquilizar : ‘Vai passar, vai organizar. Agora depende de ti organizar isso, não é?’ Eu, como professora, induzia nesse período. Não deixava a coisa tão espontânea, assim. É dado mais exercício para ele organizar o exercício daquele nível que ele tinha segurança, que era o silábico. Para ele organizar de novo aquilo ali, e sair tranquilo. Para algumas pessoas, é uma bela duma indução, isso. Eu acho que é isso. Valia a pena, porque as pessoas não tinham tempo a perder com isso, não é? Elas já tinham uma defasagem muito grande de tempo para perder mais tempo, numa desorganização que a gente podia organizar ou elas mesmo.”

“No final do ano, ela não estava alfabética, mas deu grandes passos. Ela foi para a 2ª série, e ter ido para a 2ª série foi uma coisa que quebrou essa rotina de não-aprendizagem. Isso foi uma coisa muito importante na história dela.”

### **Sobre as dificuldades para aprender na escola**

As integrantes do NI, em suas intervenções, focalizam o ideário preconceituoso dos professores, a pouca disponibilidade para acolher dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem como os elementos dificultadores. Assinalam também a necessidade de deterem-se mais sobre eles.

“...as explicações tradicionais em relação as causas dos problemas de aprendizagem. Então, como na prefeitura, por exemplo, o chavão era as famílias, os problemas que estavam nas famílias, na falta de higiene, organização, estruturação, e cultura das famílias, e que essas crianças não iriam passar muito daquilo, etc. (...) Então surgiram estes argumentos: para ensinar a alguém alguma coisa, por exemplo, ler e escrever, havia pré-requisitos subjacentes, não é? O que de alguma maneira tinha um senso comum.”

“...não acolheu, assim ‘Vamos tratar isso aqui? Vamos ver como é que podemos melhorar a situação?’

Entre as integrantes do subgrupo PR, o foco foi a exclusão instituída na escola; o descrédito dos professores na sua capacitação para o trabalho. Abordam também os limites da equipe em termos de conhecimentos e a necessidade de sustentar ‘dogmas’, como o de que todos são capazes de aprender.

“... como é que uma escola pode dizer que cinquenta por cento dos alunos não podem aprender por problemas de aprendizagem e que deviam estar numa classe especial? E não poderia ser outro problema. E, de fato, isso é o que eu vejo como uma marca fundamental de que esse problema realmente não é um problema de construção do conhecimento, é um problema de outra ordem: é um problema da própria relação dessa escola, não é?... O problema reativo acaba se transformando num problema real de aprendizagem, porque o aluno não aprende mesmo nessa escola, e muitas vezes, quando chega a determinado ponto, a coisa fica tão complicada que essa escola não tem mais jeito de ensinar para ele.”

“Então o que os diferencia é até mesmo achar que realmente os alunos não podem aprender ou

achar que eles podem, mas não saber como, ou não se acham competentes para ensinar, que existe um outro conhecimento, diferente daquele que ele tem. Se o aluno é Down, então ele tem que ser uma pessoa que entenda de síndrome de Down, para poder ensiná-lo a ler e escrever.”  
 “...eu acho que havia alguns dogmas que a gente acabava tendo que sustentar, como o de que toda a criança aprende, não é? Mas se a criança não aprende, o problema está na relação estabelecida no contexto, na relação com o professor na escola. Eu acho que às vezes uma criança não aprende mesmo, e a questão tem de ser buscada na própria criança. Não que isso até não fosse feito em algum momento, mas tinha sempre um movimento de buscar na escola primeiro a causa. E a escola resistia muito a isso, fazia o movimento oposto. Acabava sendo duas forças em choque.”

Retomo as dimensões do processo de difusão, conforme os autores anteriormente citados, que demarcam os dados mais relevantes sobre a presença das idéias de Piaget entre as integrantes da equipe psicopedagógica. São elas:

- 1) uso de terminologia piagetiana como construtivismo, assimilação, acomodação, acomodação, estágios ‘operatório’ e ‘formal’, mecanismos subjacentes, necessidades, estruturas lógicas, sujeito do conhecimento, ação do sujeito, esquemas, equilíbrio, conhecimento físico, conhecimento lógico, reflexão e cooperação superando o emprego de conceitos cuja definição foi explicitada. Esses conceitos foram os de esquema e equilíbrio;
- 2) referências a autores e obras em que constam PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia, FERREIRO, E. & TEGEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita, PAIN, A. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem e A Função da Ignorância (v. I e II), FERNANDEZ, A. A Inteligência Aprisionada, e GROSSI, E. Didática do Nível Pré-Silábico;
- 3) indicações de fontes e eventos propulsores da difusão das idéias de Piaget como graduações em psicologia e pedagogia, curso de alfabetização construtivista do GEEMPA, formação em serviço na SMED (reuniões de equipe psicopedagógica, cursos, assessorias de Sara Pain e Alícia Fernandez, produção de textos e documentos, publicação em revista, encontro de psicopedagogia em Buenos Aires e estudos individuais ‘fora’ (outras instituições);
- 4) evocação de conhecimentos prévios sobre a teoria de Piaget afirmando que “*Piaget estuda o desenvolvimento da inteligência, o raciocínio lógico e a sucessão de etapas*” e “*a obra de Piaget é difícil e a leitura de seus livros não foi imprescindível para o trabalho realizado*”;
- 5) relações entre a teoria e a prática através de idéias derivadas como “*propiciar contradições na assessoria ao professor*”, “*promover a reflexão sobre a ação docente*”, “*usar uma didática diferenciada construtivista*” e “*respeitar as*

*diferenças embutidas no jeito de cada um”;*

- 6) a formulação de questões sobre o trabalho – *“De que sujeito se fala?” “Como relacionar uma teoria abstrata com o cotidiano escolar e profissional?” “Quais os fatores que dificultam/fraturam a aprendizagem, da própria criança e da escola?” “Por que a aprendizagem do adulto é mais difícil que a da criança?” “Como a intuição, o acúmulo de experiências/exercícios e o ‘deixar espontâneo’ devem integrar a ação docente?”*

A presença das outras abordagens teóricas (psicanálise e psicologia institucional) inseridas na proposta, já comentada, pode ser sintetizada em colocações como: *“a reflexão é oportunizada pela escuta psicanalítica”, “o respeito às diferenças remete à singularidade do sujeito do desejo”, “o sentido do aprender é gerado nas relações pais/filhos – complexo de Édipo”, “os significados derivam dos processos simbólicos inconscientes”, “o despreparo dos professores se relaciona com a permanência de preconceitos sobre o ‘não aprender’ das crianças de classes populares – desnutrição, inquietude, famílias desestruturadas – e com a falta de atenção para a aprendizagem do aluno”, “as multirepetências, as classes especiais e as escolas especiais estigmatizam as crianças, o ‘não aprender’ pode ser uma reação à instituição que segrega/discrimina o aluno”, “as dificuldades da grande maioria das crianças avaliadas era reativa o que enfatiza os fatores de impedimento da escola”.*

Os aspectos da Epistemologia Genética explorados e difundidos nessa psicopedagogia na escola e o potencial explicativo da teoria, para a compreensão da aprendizagem e construção do conhecimento, serão confrontados no capítulo quatro. Pretendo delinear, por esta via, a amplitude e aprofundamento alcançados no assinalamento das contribuições de Piaget pelas protagonistas da sua difusão.

## 4 PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

No presente capítulo considero os pontos de articulação entre aspectos da ‘teoria difundida’ no trabalho de Psicopedagogia na escola e os conceitos e princípios formulados por Piaget, ao longo de diferentes ciclos de sua obra. Os termos da ‘teoria difundida’ são retomados dos documentos, textos e entrevistas já examinados nos capítulos anteriores. Busco também assinalar os pontos em que o potencial explicativo da Epistemologia Genética foi pouco considerado e explorado.

### 4.1 RELAÇÕES A PARTIR DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As fontes da presença da Epistemologia Genética no Trabalho da Equipe Psicopedagógica, como foi evidenciado nos documentos, textos e entrevistas analisados, destacam o livro de Piaget Seis Estudos de Psicologia e referências feitas às idéias de Piaget por Emília Ferreiro, Sara Pain, Esther Grossi, Alícia Fernandez, Gérard Vergnaud e Bárbara Freitag.

A revista *Paixão de Aprender*, entretanto, publicou uma “*Bibliografia Comentada sobre Alfabetização Construtivista*”, cuja listagem de obras de Piaget e de autores que estudam suas contribuições é mais ampla. Essas indicações, como subsídios da Proposta Político-Pedagógica maior, eram acessíveis à Equipe Psicopedagógica. Entretanto a comparação entre a relação publicada e as referências bibliográficas citadas no relatório da equipe, apresentadas a seguir, mostra como suas integrantes restringiram a leitura sobre as contribuições de Piaget e privilegiam literatura secundária.

Autores e títulos da 'Bibliografia Comentada sobre Alfabetização Construtivista':

FERREIRO E. (Org.). **Os filhos do analfabetismo; Alfabetização em processo e Reflexões sobre alfabetização;** com TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita;** com PALACIO, M. **Processos de leitura e escrita;** CARRAHER, T. N. **Aprender pensando: contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação, Na vida dez, na escola zero e Sociedade e inteligência e O método clínico. Usando exames de Piaget;** BUSTAMANTE, A. L. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo;** SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social;** KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva Psicolingüística;** PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar e Psicologia e ideologia; Uma introdução crítica à Psicologia Escolar;** FRANCO, S. **O construtivismo e a Educação;** VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente, e com LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N., Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem;** PIAGET, J. **O nascimento da inteligência;** com SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança, Para onde vai a Educação?;** PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem e A função da ignorância;** FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada, Uma abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família;** WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade;** CASTORINA, J. A. **Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas;** FREITAG, B. **Piaget e a Filosofia, O livro didático em questão e Sociedade e consciência. Um estudo piagetiano na favela e na escola.** MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias e O princípio educativo em Gramsci;** NICOLAI DA COSTA, A. M. **Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social;** BETTHELHEIM, B. A. **Psicanálise dos contos de fadas;** com ZELAN, K. **A Psicanálise da alfabetização;** SMITH, F. **Compreendendo a leitura. Uma análise Psicolingüística da leitura e do aprender a ler;** GROSSI, E. **Didática da alfabetização, Didática do nível pré-silábico (v.1), Didática do nível silábico (v.2) e Didática do nível alfabético (v.3) e com MARZOLA, N. Alfabetização em novas bases;** MARZOLA, N. **Escola e classes populares;** GEEMPA, **Alfabetização em classes populares;** PILLAR, A. D. **Fazendo**

**artes na alfabetização; FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo e AEBLI, H. Didática psicológica (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p. 15-20)**

As referências bibliográficas do relatório “Psicopedagogia e Construtivismo. Teorizando a prática na escola”, cujos autores e títulos seguem abaixo, não incluem obras de Emília Ferreiro, Bárbara Freitag e G. Vergnaud, citados nas entrevistas. O volume de referências feitas principalmente à Psicanálise e às obras de Psicologia Institucional desvelam o percurso desenvolvido na busca de especificidade na intervenção pretendida, nessa Psicopedagogia na escola. As concepções de aprendizagem e de construtivismo presentes nas falas e nos textos, examinados no capítulo anterior, condiz com essa múltipla abordagem.

Autores e títulos das referências bibliográficas de “Psicopedagogia e construtivismo: teorizando a prática na escola”:

**PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia; GROSSI, E. Didática do nível silábico, Um novo paradigma sobre a aprendizagem; PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem, A função da ignorância. v.1 e v.2. “O processo de aprendizagem e o papel da escola na transmissão do conhecimento”. Junho de 1985; FERNANDEZ, A. La inteligencia atrapada; MÜLLER, M. Psicologia e Psicopedagogia; PASEL, S. Aula taller; FRANCO, S. O construtivismo e a Educação; RANGEL, A.C. Reflexões sobre ser autoritário e ter autoridade na relação professor-aluno; FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade; “A importância do ato de ser”. In: Três Artigos que se completam. Cartas à Guiné Bissau; FREIRE, M. Encontro com estagiários da FAGED. Texto, palestra em 4/11/88; FOUCAULT, M. História da sexualidade I. SCORNAVACCA, S. Disciplina escolar; WEREBE, M. “Educação sexual-instrumento de democratização ou mais repressão”; RODULFO, R. El niño y el significante; GAY, P. Freud: uma vida para o futuro. Freud S. Obras psicológicas; NASIO, J. D. A criança magnífica da Psicanálise; JERUSALINSKI, A. et al. Psicanálise e desenvolvimento infantil, A Psicanálise do autismo; FREUD, S. Artigos sobre a técnica, 1914, Obras completas; LACAN, J. O Seminário. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise; MILLER, J. A. Percurso de**

**Lacan: uma introdução**; DOLTO, F. **No jogo do desejo**; MELMANN, C. **Sobre a infância do sintoma**; BLEGER, J. **Temas de Psicologia: entrevista e grupo, Psicoigiene e Psicologia Institucional**; LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**; GUILLON de ALBUQUERQUE, J. **Metáforas de desordem**; MANNONI, M. et al. **Psicosis infantiles, A criança retardada e a Mãe, De um impossível à outro, A criança, sua doença e os outros**; AUGLANGNIER, P. **Um intérprete em busca de sentido**; GEEMPA. Caderno de Alfabetização n. 25. Porto Alegre. De integrantes da própria equipe, citam: PALOMBINI, A. **Assessoria Psicopedagógica, um lugar em construção**; HICKEL, N. **A inteligência é um processo e não um dom; Paixão de Aprender**, n.1 (PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Assistência ao Educando, 1992).

Observa-se que dentre as leituras incluídas na relação sobre Alfabetização Construtivista a equipe citou apenas Sara Pain, Esther Grossi, Alicia Fernandez e Sérgio Franco e incluiu Ana Cristina Rangel e os Seis Estudos de Psicologia, de Jean Piaget (única fonte direta referida).

A comparação anterior é complementada com um exame das referências aos livros de Piaget, nas obras de Sara Pain, Esther Grossi e Alicia Fernandez, citadas na bibliografia do relatório. O número de publicações de Piaget referido por Sara Pain ressalta sua importância como elo da difusão da Epistemologia Genética, na equipe em estudo. Seus livros constam também das fontes de Esther Grossi e Alicia Fernandez.

Referências a obras de Piaget feitas por Sara Pain:

**Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem** (original publicado em 1975): *Biologia y conocimiento* (1969); *Logique et connaissance scientifique* (1967).

**A função da ignorância** (v.1 1979 e v.2 1985): *Le judgement et le raisonnement chez l'enfant* (1924); *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936); *Le developpement des quantités chez l'enfant: conservation et atomisme.* (1941); *La genèse du nombre chez l'enfant* (1941); *La construction du réel chez l'enfant* (1943); *La formation du symbole chez l'enfant* (1946); *La psychologie de l'intelligence* (1947); *La*

représentation de l'espace chez l'enfant (1948); Le problème des stades en psychologie de l'enfant (1956); La genèse des structures logiques élémentaires. Classifications et Sériations. (1959); Les mécanismes perceptifs (1961); prefácio em Gouin-Décarie, Intelligence et affectivité, 1962.); Six études de Psychologie (1964); L'Image mentale chez l'enfant (1966); Biologie et connaissance (1967); Logique et connaissance scientifique (1967); Mémoire et intelligence (1968); Adaptation vitale et Psychologie de l'intelligence (1974); La prise de conscience (1976) e Comportement, moteur de l'évolution (1976).

Referências a obras de Piaget feitas por Alícia Fernandez:

**La Inteligencia Atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia:** Sabiduría y ilusiones de la Filosofía (1970/original, 1965); Biología y conocimiento (1969/original 1967).

Referências a obras de Piaget feitas por Esther Grossi:

**Didática da alfabetização didática do nível silábico** (v.2, 1990): Cita o prefácio de Piaget ao livro de Hans Aebli, Didática Psicológica, destacando a afirmação “extrair as aplicações pedagógicas, especialmente didáticas, das pesquisas que pudemos fazer sobre o desenvolvimento das operações intelectuais na criança”. Refere o ‘construtivismo de Piaget’ como embasamento para os estudos de Emília Ferreiro. Um novo paradigma sobre a aprendizagem. **Paixão de Aprender**, n.3, jun.1992. Não cita obras de Piaget.

Foi a ênfase na questão social, nos grupos e na inclusão do outro, como terceiro elemento na relação sujeito-objeto de conhecimento, presente nos artigos sobre a proposta da SMED, que me alertou sobre que leitura de Piaget estava subjacente à síntese proposta. Essa questão originou a busca das relações dos livros citados com as questões e conceitos principais que demarcaram as diferentes etapas da obra de Piaget.

## 4.2 QUESTÕES E CONCEITOS AO LONGO DA OBRA DE PIAGET

O propósito de Piaget de constituir uma Epistemologia Científica, como disciplina independente da Filosofia é claro em sua autobiografia (in Evans, 1980) bem como nas referências que lhe fazem os autores FERREIRO (1976); COLL e GILLIÉRON (1987); BEILIN (1992); MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998).

O projeto é reconhecido nos primórdios de sua obra, pela formulação das questões: o que é o conhecimento em si? e como se passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento? Esse projeto subjaz ao longo período de estudos psicológicos sobre as diferentes estruturas no desenvolvimento da inteligência, consolida-se com a publicação de Introdução à Epistemologia Genética, em 1950, e se institucionaliza no Centro Internacional de Epistemologia Genética.

FERREIRO (1976), comentando os ciclos da obra de Piaget, descreve a primeira etapa, 1923-1932, como dividida em dois subperíodos: o primeiro em que Piaget buscava estudar o pensamento através da linguagem, e o segundo, em que estuda a noção de causalidade sobre fenômenos físicos, biológicos, psicológicos e sociais. Em ambos, utiliza o método clínico. BEILIN (1992) sintetiza essa etapa como período da teoria do desenvolvimento baseado na transição entre pensamento egocêntrico e socializado, juntamente com a teoria da causa social. É, para o autor, o começo de uma teoria do conhecimento de significado duradouro para a Psicologia do Desenvolvimento.

BEILIN (1992) destaca o estudo da concepção da criança sobre a realidade, mediatizada pela linguagem e pela interação social. A abordagem da fala das crianças foi descritiva e classificatória, mas buscando as origens funcionais dos comportamentos observados. O interesse era diferenciar forma e função no pensamento da criança, através da linguagem. As categorias identificadas foram a fala egocêntrica - termo gerador de muitas controvérsias - e a fala socializada. BEILIN afirma que muitas vezes foi desconsiderada a afirmação de Piaget de que o pensamento egocêntrico não é puramente associal.

O trabalho sobre esses temas (e neles as perguntas espontâneas das crianças) subsidiou a 'teoria' seguinte, sobre o pensamento pré-causal e sobre a não-diferenciação, pelas crianças, entre explicação causal e explicação intencional. Esse pensamento primitivo leva à diferenciação de sujeito e objeto e, através da função explicatória, leva à diferenciação das categorias de causalidade e realidade, tempo e espaço, no pensamento da criança. Do sincretismo pré-causal surge a função implicativa. O desenvolvimento da diferenciação sujeito-objeto conduz, pela função reguladora, às relações lógicas; a função combinada de explicação e implicação leva à motivação para a ação e justificativa da regra. A distinção entre funções implicativas e funções explicativas repercutirá, em etapa posterior, em nova formulação teórica.

O estudo dos conectivos lógicos - porque, portanto e embora - que expressam tanto relações lógicas quanto conexões motivacionais refletiram o que Piaget chamou de justaposição. No sincretismo, o todo predomina sobre as partes, e, na justaposição, as partes predominam sobre o todo. O estudo das relações dentro de um contexto verbal (teste dos absurdos de Binet) mostrou que as crianças menores não sabiam como diferenciar dois pontos de vista, problemas de relações oposto ao de classes. Pela via da razão aritmética, Piaget descobriu que as crianças não sabiam explicar ou descrever a ordem inversa do que tinham feito para resolver um problema. A busca da justificativa verbal da criança pretendeu verificar se ela, de fato, havia aprendido o conceito.

Esse tema da tomada de consciência será investigado mais tarde. Ainda nessa fase Piaget descreveu a reação das crianças pequenas à contradição (amnésia, condensação). As diferenças foram consideradas da seguinte maneira: enquanto a lógica assegura a impossibilidade de sustentar proposições contraditórias no pensamento lógico, as proposições contrárias são trabalhadas psicologicamente. A não-contradição é o estado de equilíbrio, e o estado normal da mente é de 'equilíbrio móvel'. O equivalente psicológico do princípio lógico da não contradição é a reversibilidade operacional, isto é, o controle simultâneo das relações que são o inverso ou a recíproca uma da outra. A noção de reversibilidade operacional terá um papel crítico nas teorias posteriores de Piaget. Aqui ele introduz duas outras noções, assimilação e imitação. Posteriormente, esta será substituída por acomodação.

Para enfatizar os aspectos sistemáticos de sua teoria integrando os conceitos críticos numa totalidade, Piaget afirmou que a assimilação é a predominância do todo (esquemas preexistentes) sobre as partes (elementos assimilados), a acomodação é a predominância dos elementos (partes) sobre as relações entre os elementos (todo). Piaget integra estes dados na caracterização dos estágios, fazendo surgir controvérsias com seus contemporâneos que valorizaram, indevidamente, as idades. Também surgem críticas a noções de egocentrismo (discutidas por Parrat-Dayan). O mecanismo para a transição, na época, foi a interação social (conflitos e argumentos). Piaget o mantém na explicação do raciocínio moral. Pelo estudo da moralidade, Piaget nominou a moral da coerção em oposição à moral da reciprocidade e cooperação. As normas decorrem da consciência dos resultados desta descentração.

O estudo do realismo, animismo e artificialismo foi amplamente contestado. Piaget dizia que poderiam ser alcançados em diferentes ritmos, sem sincronia. Na atualidade, diz BEILIN, esses conceitos são atacados pelos seguidores da Teoria da Mente da criança (Astington, Harris e Olson, 1988; Wellman, 1990). É citada ainda a polêmica sobre o método clínico.

MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998) destacam como conceitos mais importantes desse período **egocentrismo, cooperação e descentração**. Os trabalhos publicados durante o mesmo são A Linguagem e o pensamento na criança, O julgamento e o raciocínio na criança, A representação do mundo na criança, A causalidade física na criança e o Juízo moral na criança.

Dentre as publicações dessa etapa, SARA PAIN cita apenas Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (1924). A insistência sobre a importância dos fatores sociais no desenvolvimento da inteligência, presente na proposta Político-Pedagógica e relacionada à necessidade de 'complementar' e 'ampliar' a contribuição de Piaget, não é discutida e aprofundada pela equipe. A questão social, nas produções da equipe, faz parte das tramas de significados inconscientes das relações mãe - pai - filho, estudadas pela Psicanálise e retomadas por SARA PAIN e ALÍCIA FERNANDEZ na caracterização das modalidades de aprendizagem. Tomam como fundamento o entendimento da Psicanálise de que a aprendizagem remete à questão sobre o que leva

alguém a ser um 'desejante' de saber, seja nos porquês das crianças, seja nas questões dos cientistas. A gênese do processo evolutivo parte da descoberta da diferença sexual anatômica, considera a angústia da castração e busca o lugar sexual em relação aos pais (Complexo de Édipo). O desejo de saber associa-se com o dominar, o ver e o sublimar. A inteligência emerge apoiada nos restos da sexualidade. A criança não aprende sozinha, ela necessita de alguém no lugar de saber. O ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa e a ênfase não está nos conteúdos e na informação que é transmitida de um para o outro. A ênfase está concentrada sobretudo nas relações afetivas entre professores e alunos, oriunda da relação estabelecida primitivamente com os pais. Trata-se da deposição de um sentido conferido pelo desejo, que o aluno faz ao mestre (transferência).

ALÍCIA FERNANDEZ (1987) afirma que o fracasso escolar responde a duas ordens de causas: a) internas à estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender; b) externas à estrutura familiar e individual. No primeiro caso, teremos sintomas e inibição da aprendizagem e, no segundo, caso teremos problema de aprendizagem reativo. No caso do problema de aprendizagem sintoma ou inibição, FERNANDEZ considera, seguindo SARA PAIN, que o que está comprometido é a dinâmica de articulação entre o desejo, a inteligência, o organismo e o corpo. A inteligência e/ou o corpo são aprisionados pela estruturação subjetivante do sujeito (simbólico). O significado do sintoma é definido pela sua funcionalidade na estrutura familiar e na história do sujeito. A abordagem é psicodinâmica e busca o significado do 'não aprender' no plano da subjetividade. No caso do problema de aprendizagem reativo, o sujeito é afetado em certas manifestações no seu aprender, mas a inteligência não fica 'aprisionada'. Tende a expressar um choque com a instituição educativa e uma denúncia do sujeito. É o que SARA PAIN (1985) caracteriza como oligotimia social. ALÍCIA FERNANDEZ (1987) relaciona o sintoma de aprendizagem com o sintoma conversivo. A especificidade do sintoma de aprendizagem implica que se considere que a estrutura inteligente forma parte do inconsciente e que a aprendizagem é uma função na qual participam tanto a estrutura inteligente como a estrutura desejante. No sintoma encontram-se a transformação, a condensação e o deslocamento no contato com o objeto de conhecimento. Quando a repressão é exitosa, então temos a inibição cognitiva e a evitação de contato com o objeto de pensamento. Na constituição de uma

modalidade de aprendizagem sintomática, são determinantes os segredos familiares nas situações em que não se permite reconhecer a existência dos mesmos. Assim, compromete-se a capacidade de simbolizar.

A cooperação foi enfatizada como oposta ao autoritarismo (criticado) e necessária à construção do conhecimento. No projeto da equipe, nas entrevistas e nos textos, a cooperação foi referida ao trabalho em grupos na sala de aula, às relações dentro da equipe (face à heterogeneidade da formação de seus membros) e à própria intervenção de assessoramento. Como questão teórica, foi citada nas entrevistas e tratada por Bárbara Freitag (Paixão de Aprender, n.3), mas nada foi referido sobre sua retomada como tema essencial na formação em serviço das integrantes da equipe.

O **segundo ciclo**, 1936-1946, abrange o estudo das formas de inteligência que precedem a linguagem. Descreve as seis etapas do período sensório-motor. Estabelece a relação entre desenvolvimento intelectual e adaptação biológica, enfatiza os processos de assimilação e acomodação como invariantes funcionais e um mecanismo auto-regulatório nas relações entre as estruturas resultantes (totalidades). Esse estudo fundamenta as conclusões de Piaget de que o pensamento provém da ação, logo que a criança é ativa na construção do conhecimento através dos processos construtivos de que é dotada. "*...social interaction and the effects of social exchanges were themselves now explained by theory of adaptation*"<sup>23</sup> (BEILIN, 1992, p. 196). A teoria dos sinais, seguindo em parte o modelo de Saussure (a representação não precisa ter semelhança com o referente) leva à identificação da função simbólica. Para Piaget os referentes das palavras são os conceitos e não os objetos ou os eventos. É necessário um longo período de desenvolvimento cognitivo, não-lingüístico, para a aquisição das formas lingüísticas. A teoria da adaptação, em seu modelo biológico, foi mapeada, segundo BEILIN, em contribuições como as de Saussure, Poincaré e Baldwin. Piaget não se limitava a observar os fatos, ele os interrogava com hipóteses de natureza epistemológicas. Essa abordagem da adaptação, enfatizando mais elementos endógenos, substituiu o modelo de explicação social e foi, por isso, foco de críticas.

---

<sup>23</sup> "*A interação social e os efeitos da troca social estavam agora sendo explicados pela teoria da adaptação*" (trad. S. Szweczyk, revisão minha).

Posteriormente, Piaget substituiu o modelo biológico pelo modelo dialético na teoria da equilíbrio.

Segundo MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998) os principais conceitos que caracterizam esse período são **adaptação, assimilação, acomodação, equilíbrio, esquemas e estrutura**. Os trabalhos publicados durante o mesmo intitulam-se: O nascimento da inteligência na criança, A construção do real na criança e a Formação do símbolo na criança.

As três publicações de Piaget acima referidas estão presentes na bibliografia dos livros de SARA PAIN. A valorização da atividade da criança na construção dos conhecimentos, que caracteriza o período, é compatível com as afirmações no projeto da Equipe Psicopedagógica, embora não se aprofunde a discussão sobre o tipo de atividade em questão. Ao abordar as competências intelectuais das crianças, nas entrevistas, a equipe usou preferencialmente a classificação a partir dos níveis da psicogênese da escrita de EMÍLIA FERREIRO e ANA TEBEROSKY (1986). Referências aos estágios evolutivos foram esporádicas relacionadas aos conhecimentos prévios sobre a teoria e exemplos de intervenção. A distinção entre processos lógicos e processos simbólicos feita por SARA PAIN (retomada por ALÍCIA FERNANDEZ, ESTHER GROSSI e pela própria equipe), juntamente com a opção de abordar os primeiros a partir da Epistemologia Genética e os segundos pela via da Psicanálise, tem origem naquelas publicações. A divisão do processo pode relacionar-se com uma visão parcial do potencial explicativo da Epistemologia Genética. No caso da Equipe Psicopedagógica, houve um desinteresse por parte das integrantes do núcleo inicial em propor o estudo da contribuição de Piaget na formação em serviço.

O **terceiro ciclo**, que inclui publicações de 1941 a 1959, corresponde à organização das categorias lógico-matemáticas e físicas. Além do conceito de estrutura, esclarece questões sobre equilíbrio, operações mentais, estágios e decalagens. O estudo da gênese do número faz referência crítica à Whitehead e Russell, e o estudo do tempo, à Bergson e Einstein. Foram textos escritos com colaboradoras, como B. Inhelder e A. Szminiska,

*“...cuya importancia psicologica es tan cierta como su significación pedagógica y su relevancia epistemológica. (...) Piaget responde a los a priori invocados por Kant con la prueba de los hechos: las categorías imutables de la razón no son sino producto de una construcción genética; lo intemporal (en tanto evidências lógicas necessárias) es un producto de la história”*<sup>24</sup> (FERREIRO, 1976, p.417).

O terceiro ciclo conclui-se com a revisão das funções psicológicas (1961-1968): percepção, imagem mental e memória. Evidencia que a inteligência não se reduz a nenhuma delas e, ao contrário, as modifica na medida em que se desenvolve. Trata das relações entre os aspectos figurativos e operatórios da cognição. O conceito principal é o de operação lógica. Esse período inclui estudos sobre a ‘psicológica’ (psychologic)<sup>25</sup>, foi iniciado em 1942 e culmina com a publicação de Tratado de Lógica. Para a ‘psicológica’ o conceito central era a estrutura de grupo (do modelo matemático de grupo fechado). As estruturas lógicas do período das operações concretas, por depender da manipulação concreta de objetos reais, não atendem a todas as propriedades dos grupos e foram identificadas como agrupamentos. O estudo da conservação das quantidades (número, massa, peso, volume, etc.) e a constatação das decalagens explicitaram que Piaget nunca afirmou que a estrutura do todo deveria abranger o todo dos conteúdos, ou dos domínios do conhecimento em um estágio. *“...each of the 8 or 9 groupings functioning in a given content area is a structure-of-the-whole unto itself and is functionally distinct”*<sup>26</sup> (CHAPMAN, apud BEILIN, 1992, p.193). Para BEILIN, o fato de a criança estar em diferentes estágios, para diferentes domínios de conteúdo, ao mesmo tempo contraria uma visão comum da posição de Piaget de que a passagem de um estágio para outro é tudo ou nada e que as estruturas são adquiridas e funcionam independentemente do conteúdo.

<sup>24</sup> *“...cuya importância psicológica é tão certa como sua significância pedagógica e epistemológica. (...) Piaget responde aos a priori citados por Kant, com a prova dos fatos: as categorias imutáveis da razão são somente produtos de uma construção genética; o intemporal (enquanto evidências lógicas necessárias) é um produto da história.”* (trad. minha).

<sup>25</sup> Termo usado por BEILIN, 1992, p.197 para assinalar a diferença entreo sistema de lógica investigado e descrito por Piaget e os sistemas formais descritos pela lógica tradicional.

<sup>26</sup> *“...cada um dos 8 ou 9 agrupamentos funcionando numa área de conteúdo dada é uma estrutura do todo em si, funcionalmente distinta”* (trad. S. Szewczyk, revisão minha).

Um novo período de obras lógicas, ainda dentro do marco estruturalista, continuou pelos anos 50, com a identificação da Epistemologia Genética como nova disciplina. Tem como destaques a publicação de Introdução à Epistemologia Genética e posteriormente, a coleção Estudos de Epistemologia Genética, com colaboradores lógicos e matemáticos, psicólogos, físicos, epistemólogos e historiadores da ciência. É considerado novo ciclo por FERREIRO (1978). Tanto BEILIN (1992) como MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998) consideram-no ainda uma transição.

O trabalho contínuo sobre a teoria do equilíbrio é um dos pontos significativos da obra de Piaget, para BEILIN. A distinção entre o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático, dos estudos sobre operações concretas, implicou na distinção de processos mentais de abstração empírica e processos de abstração reflexionante. Nesta última, existe um aspecto reflexivo em outro nível, que permite a integração do novo conhecimento com o antigo e produz novas formas e estruturas. Esse conceito é trabalhado no último ciclo da obra de Piaget e torna-se um dos fundamentos da teoria do construtivismo. Quanto ao estudo das operações formais, Piaget utilizou o sistema lógico descrito como lógica proposicional, lógica tabelaverdade. Assim, diante de uma situação científica de resolução de problema, o pensamento tem um mecanismo para testar todas as combinações possíveis para as proposições em questão. As transformações I (identidade); N (negativa); R (recíproca) e C (correlativa) formam a estrutura de grupo<sup>27</sup> usada por Piaget e Inhelder para explicar a resolução de problemas de lógica proposicional e a aplicação experimental das relações lógicas às operações físicas. As operações formais, assim descritas, são um dos pontos debatidos pelos críticos. BEILIN (1992) destaca que os críticos não apontam outras formas de pensamento lógico. Quanto a outras formas de pensamento, o estético, por exemplo, ressalta que Piaget sempre foi claro ao afirmar que não as estava estudando. *“Furthermore, although Piaget’s theory was designed to account for novelty and generativity in cognitive development, he did not deal with intellectual creativity as such”* <sup>28</sup> (BEILIN, 1992, p. 200).

<sup>27</sup> Quatro transformações comutativas, ‘grupo de Klein’ da matemática (PIAGET, 1971, p. 91; 117).

<sup>28</sup> Embora Piaget fosse responsável pela novidade e generatividade no desenvolvimento cognitivo, ele não tratou da criatividade intelectual como tal (trad. Szewczyk, revisão minha).

As publicações que demarcam este período são A gênese do número na criança, O desenvolvimento das quantidades físicas na criança, O desenvolvimento das noções de tempo na criança, as Noções de movimento e velocidade na criança, A representação do espaço na criança, A Geometria espontânea na criança, A gênese da idéia de acaso na criança, Da lógica da criança à lógica do adolescente, A gênese das estruturas lógicas elementares na criança. Os conceitos destacados por MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998) são: **estruturas, equilíbrio, operações, agrupamentos, grupo INRC, reversibilidade, estágios, decalagem vertical, decalagem horizontal, regulação e esquemas** (operatório-formais).

O período de transição diz respeito à publicação de vários trabalhos nos Estudos de Epistemologia Genética, dentre os quais os autores citam: “Os mecanismos perceptivos; modelos probabilistas, análise genética, relações com a inteligência”, “A imagem mental na criança”, “Memória e inteligência” e a obra Biologia e conhecimento. Os conceitos destacados nesse período são **aspectos operativos e figurativos da cognição, funções constituintes e equilíbrio**. É ainda nessa etapa que os autores localizam o aparecimento da noção de sujeito epistêmico, “*que precisa bem o objetivo e a natureza das investigações psicológicas de Piaget. O autor não está interessado nas particularidades das crianças que estuda, mas no que há de universal...*” (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.64).

A bibliografia de SARA PAIN pertence predominantemente a essa etapa. Destaca-se, pelo número de referências, o livro Biologia e conhecimento, que é também citado por ALÍCIA FERNANDEZ. As referências aos processos lógicos caracterizando-os pelo conhecimento físico e lógico-matemático são presentes no relatório das estagiárias, no projeto da Equipe Psicopedagógica e nas entrevistas. Fazem parte das colocações de SARA PAIN.

Junto com essa abordagem psicanalítica, ALÍCIA FERNANDEZ cita a adaptação biológica e as invariantes funcionais de Piaget, assimilação e acomodação, como mecanismos explicativos para entender o organismo e a inteligência. Afirma que todo ato de conhecimento, por mais simples que seja, supõe uma assimilação do objeto do conhecimento ao sistema de significados existente no sujeito e uma acomodação

destes ao que o objeto impõe ao sujeito. Cita como contribuição à teoria as formulações de SARA PAIN sobre diferentes ‘modalidades de operação da inteligência’ nos processos representativos, conforme o tipo de equilíbrio alcançado entre os processos de assimilação e acomodação, cujos extremos são: hipoassimilação-hiperacomodação e hipoacomodação-hiperassimilação. A hipoassimilação é a pobreza de contato com o objeto; resulta em déficit lúdico e criativo. A hiperacomodação é a pobreza de contato com a subjetividade; resulta em submissão e falta de iniciativa. A hipoacomodação é a pobreza de contato com o objeto, dificuldade de internalização de imagens, e a hiperassimilação é o predomínio da subjetivação e a ‘desrealização do pensamento’, a dificuldade para ‘resignar’<sup>29</sup>. Conforme a autora, a aprendizagem normal supõe um equilíbrio entre assimilação e acomodação.

*“En el aprendizaje normal no existe este atrape de la inteligencia a partir del deseo; entonces es posible hacer lo que propone Piaget, dejar de lado la afectividad y trabajar con la estructura cognitiva. Se pueden hacer modelos teóricos y trabajar con el sujeto epistémico<sup>30</sup>, que no es el paciente de carne y hueso al que pretendemos ayudar”<sup>31</sup> (FERNANDEZ, 1987, p. 144).*

A afirmação sobre o que propõe Piaget é surpreendente. Embora não indique suas fontes, nessa passagem, ALÍCIA FERNANDEZ cita anteriormente SARA PAIN e o livro de Piaget Biología e conocimiento. Em toda a literatura consultada nesta tese, não encontrei nenhuma afirmação compatível com essa interpretação. Considero-a como distorção e acréscimo a essa avaliação a equiparação feita entre norma (como padrão) e sujeito epistêmico.

<sup>29</sup> A palavra ‘resignificar’, segundo Fernandez, tem três sentidos: dar um significado diferente; resignar, assinar ou assinar novamente, e resignar-se, aceitar a realidade.

<sup>30</sup> Cita Piaget “O sujeito epistêmico se refere à coordenação geral das ações (reunir, ordenar, etc.) constitutiva da lógica, e o sujeito individual, às ações próprias e diferenciadas de cada indivíduo considerado à parte”. p.78, In: PIAGET, J. Sabiduria y ilusiones de la Filosofia. Barcelona:Península, 1970. p.20

<sup>31</sup> “Na aprendizagem normal não existe este aprisionar da inteligência a partir do desejo; então pode-se fazer o que Piaget propõe, deixar de lado a afetividade e trabalhar com a estrutura cognitiva. Pode-se fazer modelos teóricos e trabalhar com o sujeito epistêmico, que não é o paciente de carne e osso que pretendemos ajudar” (trad. minha).

Acredito que distorções dessa ordem possam estar nas origens da negligência relativamente ao estudo de Piaget no desenvolvimento do trabalho da Equipe Psicopedagógica. A contribuição de SARA PAIN, sobre as modalidades de aprendizagem da inteligência, sugere a transformação do aspecto funcional da Psicologia Genética em categorias qualitativas equivalentes a uma Psicopatologia, objetivo pouco compatível com as questões perseguidas por Piaget, conforme o estudo dos ciclos de sua obra, que examino nesta tese.

Foi apenas nos documentos iniciais, ou seja, nos relatórios das estagiárias que acompanharam a criação da Equipe Psicopedagógica, que encontrei referências aos 'tipos de equilíbrio' mencionados.

Os estágios de desenvolvimento são referidos, em entrevistas, quando do relato de intervenções feitas e no assessoramento a professores. No primeiro caso, a referência ao pensamento formal é feita para descrever critérios de avaliação das dificuldades de aprendizagem em Matemática, de um adolescente em atendimento psicopedagógico clínico. No segundo caso, diz respeito a idéias preconcebidas dos professores sobre Piaget, 'um etapista', a serem refutadas. O uso dos níveis de construção da escrita descritos por FERREIRO e TEBEROSKY, como parâmetro de avaliação das crianças, a dita 'avaliação construtivista', parece pouco ajustado à perspectiva da Psicopedagogia (clínica) de SARA PAIN e ALÍCIA FERNANDEZ. Ficaram pouco explícitas, nas fontes que trabalhei, as relações que estavam sendo estabelecidas entre os níveis, os estágios, as operações mentais e os domínios de conhecimento na aprendizagem escolar.

O **quarto ciclo** inicia-se nos anos 70 e parte da idéia que, para uma Epistemologia Científica, é necessário uma história dos processos da ciência, o conhecimento do seu estado atual (como se colocam os problemas, métodos de verificação, modelos explicativos, etc.), e a gênese individual. Essa Epistemologia é necessariamente interdisciplinar, "*Il faut se mettre a plusieurs pour reflechir*"<sup>32</sup> (PIAGET, apud FERREIRO, 1978, p.410). Uma Epistemologia Científica é explicativa,

---

<sup>32</sup> "É necessário colocar-se com muitos outros para refletir" (trad. minha).

e não normativa, está em constituição constante, como qualquer outra ciência e, portanto, é antidogmática. O plano essencial é estudar a história das idéias relacionadas ao conhecimento e suas formas nas diferentes ciências, considerando que existem mecanismos análogos entre o desenvolvimento cognitivo da criança e os desenvolvimentos evolutivos na ciência. Esse projeto, que teve Rolando Garcia como colaborador importante, não se completou até o fim da vida de Piaget. A Psicologia, nesta Epistemologia, busca como se constitui um sujeito cognoscente, definindo experimentalmente as formas básicas e elementares de conhecimento que sustentam outras formas.

O quarto ciclo é marcado pelo retorno ao funcionalismo. Piaget, retomando o pensamento pré-operatório, discerne que esse também reflete a construção de invariantes através das correspondências estabelecidas por atos de comparação. Realiza o estudo de funções semilógicas, que envolvem a compreensão de relações lógicas assimétricas (transitividade), e das funções constitutivas do pensamento racional. Estuda com Inhelder o processo dialético do desenvolvimento gradual das estruturas, em formas mais avançadas (integração e coerência) do que os procedimentos (diversificação e acréscimo), e conclui: "Every structure is the result of a procedural construction, and every procedure makes use of some aspects of structure"<sup>33</sup> (INHELDER ; PIAGET, 1980, apud BEILIN, 1992, p. 200).

Piaget retoma, com Garcia, o tema da correspondência entre operações e causalidade. Também, através do estudo da tomada de consciência, conclui que o conhecimento é, em essência, um ato de conceitualização. No princípio a conceitualização é posterior à ação, mas depois, face à abstração reflexionante, pode antecipar e influenciar as ações. O avanço nos estudos da consciência tiveram como característica mais geral a expressão de significações. Piaget diz que as conexões na mente são implicativas e diferentes das ações causais. Outros estudos exploram as razões das dificuldades das crianças pequenas com as negações e as possibilidades criadas a partir de como novas estruturas funcionam no pensamento - relação dialética entre possibilidades dadas pelo procedimento e necessidade dada pelo processo auto-

---

<sup>33</sup> "Cada estrutura é o resultado de uma construção de procedimento, e cada procedimento faz uso de algum aspecto da estrutura" ( trad. Szewczyk, revisão minha).

regulatório do equilíbrio. A teoria do equilíbrio, nessa fase, foi desenvolvida com as distinções entre coordenações observáveis e não-observáveis, entre objetos e ações. A ação origina tanto a abstração empírica quanto a abstração reflexionante. Esta, quando inconsciente, é fonte das coordenações inferenciais e, quando consciente, envolve raciocínio. O aperfeiçoamento sucessivo das formas de equilíbrio torna-se problema central. As construções sempre envolvem contradições e abrangem regras de vários tipos. As regras - cuja noção foi revisada - movem os processos de pensamento para o equilíbrio, que é sempre temporário. O novo trabalho não chegou a ser concluído por Piaget. Trata do estudo dos limites da lógica proposicional, que caracterizou a teoria no período estruturalista. Esse trabalho foi desenvolvido com Garcia. Piaget, afirma BEILIN (1992), declarou que era necessário uma nova teoria do significado e referiu sua possível equivalência à lógica intencional de Anderson e Belnap. A idéia central é que a inferência está presente em todos os níveis de conhecimento. A relação entre ações é uma implicação de significado. Envolve as inferências que uma criança faz ao realizar uma tarefa. O autor afirma que Piaget está propondo um modelo hermenêutico-lógico de ação, está integrando significado e verdade num sistema dialético simples. As competências cognitivas envolvem pensamento lógico para seguir a verdade e a atribuição de significado aos objetos e eventos pela elaboração de conceitos e implicações.

MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE consideram que o quarto período não chegou a uma unidade. Muitos conceitos foram trabalhados e muitas questões permaneceram em aberto, *"...tudo se passa como se o velho sábio, convencido de que sua missão científica consistia em produzir o inédito, quisesse abordar um máximo de temas antes que o fim se aproximasse"* (1998, p.75). Esta posição difere da de BEILIN que considera o quarto ciclo como de elaboração de uma nova teoria. Ambas as abordagens, entretanto, estão de acordo ao afirmar que o novo nos estudos de Piaget sempre se relaciona com aspectos permanentes.

*"A perenidade de muitos conceitos e teses, entre 1920 e 1980, constitui um novo invariante na Psicologia Genética de Piaget. Esse núcleo pode ser definido pelas cinco teses da juventude,*

*suprecitadas<sup>34</sup>, pelo objetivo da Psicologia Genética (fundar uma Epistemologia construtivista explicando como o pensamento da criança torna-se pouco a pouco rigoroso e objetivo), por um método qualitativo ao mesmo tempo diacrônico e sincrônico e por uma concepção particular do desenvolvimento cognitivo. Essa concepção insiste na criação de novidades no decurso do desenvolvimento”* (MONTANGERO ; MAURICE-NAVILLE, 1998, p.79).

MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998) apontam como conceitos importantes do quarto período: **a equilibração, a abstração reflexionante, as abstrações empíricas, as correpondências ou morfismos, a implicação significativa, a tríade dialética intra-objetal, inter-objetal, e trans-objetal.** Quanto às publicações citam, nos Estudos de Epistemologia Genética: “As explicações causais” (com Garcia), “Estudos sobre a contradição”, “A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento”, “Estudos sobre a abstração reflexionante, parte I: abstração das relações lógico-aritméticas” (com colaboradores), “Estudos sobre a abstração reflexionante, parte II: abstração da ordem e das relações espaciais” (com colaboradores), “Estudos sobre a generalização” (com Henriques et col.) e “Estudos sobre as correspondências” (com colaboradores). Citam também as obras, A Tomada de consciência, Fazer e compreender, As formas elementares da Dialética (com col. e posfácio Garcia), O possível e o necessário, parte I: a evolução dos possíveis na criança, O possível e o necessário, parte II: a evolução do necessário na criança, Para uma lógica das significações (com Garcia, col. e prefácio Inhelder).<sup>35</sup>

As referências de Sara Pain sobre esse ciclo são bem pouco numerosas. Dentre as obras mais relevantes, acima citadas, está a Tomada de consciência. Seu conteúdo, entretanto, não é referido nos textos e entrevistas. Tampouco são empregados ou debatidos os conceitos que caracterizam esse ciclo no texto sobre as palestras de Sara Pain, publicado em “Paixão de Aprender”.

<sup>34</sup> *O rigor do pensamento e a adequação à realidade; como se opera a passagem de formas limitadas aaaaaa formas superiores de conhecimento; relação entre processos biológicos e psicológicos implicados no conhecimento; o construtivismo; equilíbrio na organização das relações parte-todo* (trad. Szweczyk, p.20-23, revisão minha).

<sup>35</sup> A tradução dos títulos, publicados em francês, é minha.

Os pontos possíveis de articulação da teoria difundida com as produções de Piaget, neste quarto ciclo, seriam a reflexão pretendida nos assessoramentos e a construção de significados distinta da construção de conceitos. Esses pontos foram abordados a partir da Psicanálise, cuja contribuição à Equipe Psicopedagógica foi particularmente enfatizada pela concepção de Psicopedagogia de sua assessora, ALÍCIA FERNANDEZ.

É importante destacar que, para BEILIN, a obra de Piaget pela profundidade e campo de ação, “*não tem rival*”. Ela sofreu mudanças ao longo de sua história, explicitando os aspectos de continuidade e os aspectos de transformação. BEILIN considera que a versão de **construtivismo de Piaget é o protótipo representativo dessa visão**, em Psicologia do Desenvolvimento, na atualidade. A explicação dos mecanismos do desenvolvimento (ex. teoria da equilíbrio), o fato de basear-se na indissociabilidade das explicações estruturais e funcionais, as referências que lhe fazem os demais pesquisadores do campo cognitivo, o potencial produtivo e ainda inexplorado de muitos de seus experimentos e a durabilidade dos temas de natureza epistemológica que Piaget investigou, através da Psicologia, são os pontos que distinguem sua contribuição das demais abordagens do desenvolvimento.

As críticas dos neonativistas, dos estudiosos de processos de informações, dos contextualistas, dos teóricos da mente e dos neopragmatistas não comprometem a permanência da obra de Piaget.

*“We live at present in an intellectual climate in which radical relativism undetermines claims to truth and in which non rational and irrational aspects of minds are focus of much attention. Utopian post-Enlightenment dreams of a world made up rational minds and institutions organized on rational principles are now seen for what they always were, utopian. But life in this world cannot do without rationality any more than it can do without Piaget”<sup>36</sup> (BEILIN, 1992, p. 203).*

---

<sup>36</sup> “Vivemos agora num clima intelectual no qual o relativismo radical abala as alegações sobre a verdade e no qual os aspectos irracionais e não-rationais da mente são o foco de muita atenção. Os sonhos utópicos pós-

#### 4.3 PONTOS DE ARTICULAÇÃO TEORIA/ PRÁTICA POUCO EXPLORADOS

É de destacar, inicialmente, a questão das relações entre a **Epistemologia Genética e a Psicologia Genética** já que essa investigação trata de práticas profissionais constituídas como intervenções para promover a aprendizagem de crianças na escola. As duas dimensões são indissociáveis, mas considero que o campo teórico, nessa tese, implica predominantemente nas aplicações da Psicologia Genética em premissas de trabalho e em argumentos descritivos ou explicativos sobre o mesmo. Essa posição remete à afirmação feita por BECKER (1993) de que a Epistemologia subjacente à prática docente, mesmo quando inconsciente, tem papel determinante (embora não seja o único elemento como tal) nas práticas educacionais.

A prioridade estabelecida na proposta da SMED como alfabetização, a opção pela abordagem construtivista do processo de construção da escrita e a utilização de uma didática construída pelo GEEMPA para os níveis pré-silábico, silábico e alfabético, fundamentada na contribuição de Emília ~~Ferreiro~~, me remetem ao exame das relações entre a Psicologia e a Pedagogia, em Piaget, elaborado por PARRAT-DAYAN (1997)<sup>37</sup>.

Como ponto de partida, a autora coloca-se de acordo com Vidal e Delval, ao considerar que Piaget, embora não fosse um pesquisador em Pedagogia, trabalhou num ambiente institucional implicado com questões de Educação. O Institut Jean-Jacques Rousseau e o Bureau International d'Éducation eram identificados com a Escola Nova. No artigo "Pour l'étude da Psychologie" (1928) Piaget afirma que a Psicologia deve dar uma base científica para a Pedagogia e salienta que isso deve ser feito sem pressa e utilitarismo, na medida em que exige '*uma ciência bem-feita*'. Para PARRAT-DAYAN (1997), essa posição revela certa ambigüidade no que concerne à especificidade da Pedagogia, pois Piaget afirma também que o mais importante na contribuição da Psicologia - a verdadeira aplicação da Psicologia - é o método da

---

*iluminismo de um mundo feito de mentes racionais e instituições organizadas em princípios racionais são agora vistos pelo que sempre foram, utópicos. Mas a vida neste mundo não pode sem a racionalidade, mais do que ela pode ficar sem Piaget"* (trad. Szewczyk, revisão minha).

<sup>37</sup> PARRAT-DAYAN, S. Piaget, la Psychologie et ses applications. a propos de l'article "Pour l'étude de la Psychologie". *Archives de Psychologie*, n.65, p.247-263, 1997.

observação e da experimentação que ela impõe à mente e que diz respeito a vários domínios. No artigo “Les procédés de l'Éducation Morale”, 1930, esclarece que a Educação Moral é um domínio que envolve conteúdos específicos - solidariedade, responsabilidade e disciplina - e ao mesmo tempo um método que lhe é indissociável, que resulta do desenvolvimento moral. A criança que trabalha ativamente desenvolve ações, nas trocas e discussões, que serão importantes para qualquer domínio. “*L'éducation morale n'est pas une branche spéciale de l'enseignement, mais un aspect particulier de l'ensemble du système*”<sup>38</sup> (PIAGET apud PARRAT-DAYAN, 1997, p.251). A Escola Ativa destaca o respeito ao funcionamento do sujeito como uma questão de valor. Piaget, trazendo a questão para a análise psicológica, elimina o problema da finalidade da Educação. A realidade da criança, demonstrada pela Psicologia, destaca as duas morais: a moral de coerção e a de cooperação. Os valores, no caso, podem ser investigados como formas de equilíbrio. Assim, Piaget critica os educadores da época<sup>39</sup> pela contradição de praticar a coerção numa sociedade que idealiza chegar à cooperação. Foi também pela análise psicológica que Piaget diferenciou dois tipos de regras; externa ou heterônoma e interna ou autônoma. É a regra interna, fruto do respeito mútuo, que culmina na socialização, formando a personalidade, o eu disciplinado e submetido às normas da razão.

PARRAT-DAYAN afirma que a convergência entre a análise pedagógica dos métodos ativos - autocontrole (self-gouvernement) e trabalho em equipe - e a análise psicológica feita por Piaget que aponta a cooperação como forma de equilíbrio mais avançada no desenvolvimento, não é desprovida de importância. Essa convergência constitui o fundamento para a afirmação de que a Pedagogia, no discurso piagetiano, corresponde ao aspecto funcional da Psicologia. Seja nos textos pedagógicos, seja nos textos psicológicos, Piaget sempre caracterizou a inteligência pelos dois aspectos fundamentais, estrutura e função. As estruturas mudam e a função é invariável. Na mudança e construção das estruturas, o conceito fundamental é o de ação. Essa, para Piaget é individual e interna. É a criança mesmo que escolhe, relaciona, ajusta, integra, verifica, coordena, organiza e reorganiza os domínios que pode assimilar, especifica

---

<sup>38</sup> A educação moral não é um ramo especial do ensino, mas um aspecto particular do conjunto do sistema. (trad. minha).

PARRAT-DAYAN “*C’est par le développement de ce concept qu’il s’opposera à toute théorie concevant l’enfant comme un être passif et qu’il développera son point de vue constructiviste et interactionniste de la connaissance*”<sup>40</sup> (PARRAT-DAYAN, 1997, p.254).

A preocupação com as condições funcionais levou Piaget a diferenciar os mecanismos de assimilação e de acomodação; “...*si le sujet assimilait sans accommodation il inventerait, mais dans le désordre qui caractérise activité imaginative e livre de l’individu*”<sup>41</sup> (PARRAT-DAYAN, 1997, p.254).

Para Piaget, segue a autora, é a presença do outro promovendo contradições ou a presença de um objeto perturbador<sup>42</sup> que obrigam o sujeito a pensar em função da realidade comum e coordenar pontos de vista. Isso desenvolve outras funções como o estabelecimento de relações, a tomada de consciência, a busca de coerência, o esforço de generalização, de explicação, de verificação, de prova. A partir dos anos setenta, ainda tratando da atividade do sujeito, Piaget explica sua dinâmica por mecanismos gerais e aborda as regulações próprias da equilibração, a abstração reflexionante, a tomada de consciência e a generalização.

BECKER também ressalta o conceito de ação em Piaget e a necessidade de distinguir da ação prática de primeiro nível aquela que caracteriza os processos responsáveis pelo desenvolvimento.

*“(...) ação própria da tomada de consciência, da experiência lógico-matemática, da abstração reflexionante (...). Seria este o ponto de chegada do verdadeiro sujeito epistêmico, condição de possibilidade do sujeito ético, do sujeito político, do sujeito humano, enfim”* (BECKER, 1993, p.27, B).

<sup>39</sup> PIAGET, J. “L’évolution sociale et la Pedagogie Nouvelle” (1933) apud PARRAT-DAYAN, 1997, p.253.

<sup>40</sup> “É pelo desenvolvimento desse conceito que ele vai se opor a toda teoria que concebe a criança como um ser passivo e que ele desenvolverá seu ponto de vista construtivista e interacionista do conhecimento” (trad. mina).

<sup>41</sup> “... se o sujeito assimilasse sem acomodação ele inventaria, mas na desordem que caracteriza a atividade imaginativa e livre do indivíduo” (trad. autora).

<sup>42</sup> Referência que Piaget faz, mais tarde, em 1975.

Na prática docente, torna-se, pois, fundamental a diferença entre enfatizar que o aluno faça experiências e o conhecimento propriamente dito, em que se torna necessário que ele entenda por si mesmo o que fez e como fez "(...) a ação de primeiro grau serve de apoio (porte-sur = apoiar-se sobre) à ação de segundo grau, isto é, a abstração ou a tomada de consciência" (BECKER, 1993, p. 47, A).

A teoria da **abstração reflexionante**, na obra de Piaget, vem explicar as relações do organismo com o meio no plano das trocas simbólicas. A abstração reflexionante absorve o processo de equilibração.

*"(...) a abstração reflexionante comporta, sempre, dois aspectos inseparáveis: de um lado 'reflexionamento' (réfléchissement), ou seja a projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex., da ação à representação) e de outro lado uma 'reflexão' (réflexion) entendida como ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior"<sup>43</sup> (PIAGET, 1995, p.275).*

Ao introduzir as conclusões gerais de "Recherches sur l'abstraction réfléchissante", PIAGET (1995) retoma as definições de abstração empírica e de abstração reflexionante, incluindo um caso particular desta última, a abstração pseudo-empírica.

*"Quando o objeto é modificado pelas ações do sujeito, e enriquecido de propriedades tiradas de suas coordenações (p.ex., ao ordenar os elementos de um conjunto) a abstração apoiada sobre tais propriedades é chamada pseudo-empírica (pseudo-empirique), porque ao agir sobre o objeto e sobre os seus observáveis atuais, como na abstração empírica, as constatações atingem, de fato, os produtos das coordenações das ações do sujeito: trata-se, pois, de um caso particular de abstração reflexionante, de nenhum modo, de uma*

<sup>43</sup> Citação de Piaget, feita por Becker

*decorrência de uma abstração empírica.”*  
(PIAGET, 1995, p.274).

O autor comenta a complexidade de evolução dos dois tipos de abstrações e destaca o fato da abstração reflexionante avançar em virtude de seu próprio mecanismo de reflexão sobre reflexões, ao passo que a abstração empírica depende cada vez mais da abstração reflexionante.

*“...há uma diferença, não somente psicológica, mas também formal entre os dois tipos de abstrações, pois uma pode levar a contradições enquanto a outra afasta tal possibilidade. Acresce-se a isto que a primeira permanece integrada em um quadro espaço-temporal, ao passo que a segunda, graças ao jogo das reversibilidades crescentes, chega à construção de estruturas intemporais”* (PIAGET, 1995, p.291).

As formas universais de pensamento são, portanto, para PIAGET, pontos de chegada e não formas a priori.

Ao analisar o mecanismo da **tomada de consciência**, PIAGET (1978) contesta a idéia de iluminação (de “insight”). Para o autor, trata-se de uma reconstrução.

*“...o mecanismo da tomada de consciência aparece em todos esses aspectos como um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação”*  
(PIAGET, 1978, p. 204).

Os dados de observação podem ser fornecidos tanto por objetos quanto pelas ações do sujeito. A coordenação inferencial só tem por fonte a lógica do sujeito; são conexões deduzidas por composições operatórias com relações de necessidade.

*“...essa tomada de consciência se polariza em função dos dois tipos possíveis de abstrações: a abstração empírica fornece, então, uma conceituação de certa forma descritiva dos dados de observação constatados nas características materiais da ação (...) ao passo que a abstração refletidora<sup>44</sup> extrai das coordenações da ação o necessário para construir coordenações inferenciais que, no nível do conceito, permitem ligar e interpretar estes dados de observação” (PIAGET, 1978, p. 210).*

O progresso consiste em coordenações que procedem, primeiro, por assimilações recíprocas dos esquemas utilizados e se orientam, depois, na direção das formas cada vez mais gerais e independentes de seu conteúdo (por exemplo: transitividade).

Quando um novo conteúdo é subsumido pelos esquemas ou estruturas do sujeito, há uma reorganização das coordenações existentes por reflexão. O reflexionamento projetará essa transformação para um patamar superior. A nova estrutura inclui a anterior. Há uma complementaridade com superação e a possibilidade inesgotável de refazer esse ciclo. Assim, o sujeito transforma a si mesmo, na medida de sua ação transformadora sobre os objetos.

*“Objetividade e subjetividade, em Piaget, são absolutamente complementares. Não há sujeito prévio às ações como também não há um objeto prévio às ações. Sujeito e objeto se determinam mutuamente, sem sacrifício de suas identidades próprias, ao contrário, com enriquecimento progressivo das mesmas” (BECKER, 1993, p. 46, A).*

A tomada de consciência no nível das operações formais oportuniza a reflexão do pensamento sobre si mesmo. O sujeito torna-se capaz de teoria. A importância do estudo da tomada de consciência é relacionada por PIAGET “*ao acordo do pensamento e do real, uma vez que a ação procede de leis de um organismo que é, ao mesmo tempo, um*

<sup>44</sup> Termo original: “réfléchissante”. Becker (1992), posteriormente, traduziu por reflexionante.

*objeto físico entre outros e a fonte do sujeito que age e, depois pensa*" (PIAGET, 1978, p.211).

A diferença que se pode encontrar entre as idéias subjacentes aos adeptos da Escola Ativa, sobre atividade do sujeito, auto-controle, trabalho em equipe e tomada de consciência, e a contribuição de Piaget, diz PARRAT-DAYAN (1997, p.255), tem como base o fato desses adeptos da Escola Ativa não diferenciarem assimilação e acomodação, **não diferenciarem os mecanismos do desenvolvimento intelectual**. Foi graças à análise psicológica que PIAGET diferenciou norma e valor, estrutura e funcionamento. Pelas diferenciações feitas foi possível, para PIAGET, dizer por que a Escola Ativa encontrou um método melhor que a Escola Tradicional.

*"Le psychologue peut alors devenir psychopédagogue. En parlant du self-gouvernement Piaget précise, 'Les questions soulevées par la pratique du self-gouvernement touchent au problème central de la Psychopédagogie: celui de l'action des individus les uns sur les autres' (1934, p.100)<sup>45</sup> ce qui est intéressant, car le domaine pédagogique devient psycho- pédagogique"<sup>46</sup> (PARRAT-DAYAN, 1997, p. 255).*

Assim, colocando a Pedagogia no terreno da Psicopedagogia, diz a autora, Piaget formula a teoria que sustenta os métodos da Escola Ativa. Sua reflexão inicialmente fica mais próxima da experiência, considerando o funcionamento do sujeito, mas posteriormente, ao separar estrutura e função, norma e valor, ele pode voltar à Pedagogia e fazer a convergência dos fatos valorizados pela Escola Ativa com seus dados de investigação. PARRAT-DAYAN considera a concepção de Piaget sobre a Pedagogia tributária de uma ambigüidade que foi necessária e própria ao desenvolvimento do seu modelo. Declara que a recepção positiva de Piaget pelos

<sup>45</sup> PIAGET, J. Remarques Psychologiques sur le self-gouvernement In: HELLER, J. et al. **Le self gouvernement a l'école**. Genève: Bureau International d'Éducation. 1934. P.89-108.

<sup>46</sup> "O psicólogo pode pois tornar-se psicopedagogo. Falando do autocontrole Piaget precisa. 'As questões levantadas pela prática do autocontrole tocam no problema central da Psicopedagogia: aquele da ação dos

educadores, conforme verificou (PARRAT-DAYAN, 1993), confirma sua hipótese, pois vincula-se à compreensão do ponto de vista funcional. Considera também que Piaget, usando a Psicologia para chegar aos métodos ativos, contornou o problema dos valores - atribuído aos pedagogos - procedimento que repete em 1939, ao relacionar princípios de Educação e dados psicológicos. Piaget, neste caso, opõe Escola Tradicional e Escola Nova e não Psicologia e Pedagogia. Há, segundo a autora, um convite ao estudo da Psicologia pelo pedagogo, compatível com as idéias da Escola Nova. A influência das idéias que 'flutuavam' ao redor de Piaget, em seu trabalho, sem dúvida devem ser consideradas, mas Piaget foi adiante, diz PARRAT-DAYAN e, pela via da Psicologia, inseriu a Pedagogia num contexto epistemológico.

Essas considerações estão coerentes com CHAPMAN (1988), citado por PARRAT-DAYAN que afirma que a polêmica de Piaget contra a coerção moral é um argumento epistemológico contra o empirismo moral. Na opinião da autora: "*Si d'un point de vue épistémologique la réciprocité représente la norme que regule le raisonnement moral, au niveau psychologique, la norme de réciprocité peut être décrite comme une forme d'équilibre, un équilibre idéal.*"<sup>47</sup> (PARRAT-DAYAN 1997, p.257). Em suas conclusões, ela enfatiza que a diferenciação entre Psicologia e Pedagogia, no discurso piagetiano é só aparente, pois a análise do conjunto de textos pedagógicos de Piaget lhe permitiu delimitar um discurso pedagógico mais fundamental, identificado com o aspecto funcional da Psicologia. A citação da afirmação de Piaget (1930)<sup>48</sup> "*Le respect mutuel est une sorte de forme limite d'équilibre vers laquelle tend le respect unilatéral, et parents et maîtres doivent tout faire, croyons nous, pour se constituer en collaborateurs égaux de l'enfant dès que cela est possible*"<sup>49</sup>, é paradigmática para suas conclusões. A primeira parte da citação dá conta do aspecto estrutural da Psicologia

---

individuos uns sobre os outros' (1934, p.100), o que é interessante pois o domínio pedagógico transforma-se em psicopedagógico" (trad. minha).

<sup>47</sup> "Se de um ponto de vista epistemológico a reciprocidade representa a norma que regula o raciocínio moral, ao nível psicológico, a norma de reciprocidade pode ser descrita como uma forma de equilíbrio, um equilíbrio ideal" (trad. minha).

<sup>48</sup> PIAGET, J. Les procédés de l'Éducation Morale. In CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION MORALE, 5., Paris. **Rapport**. Paris: Alcan. 1930. p.182-219.

<sup>49</sup> "O respeito mútuo é uma forma limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem tudo fazer, acreditamos nós, para se constituírem em colaboradores iguais à criança deste que isto seja possível" (trad. minha).

piagetiana, a reciprocidade é um patamar de equilíbrio; a segunda parte é um conselho pedagógico e ao mesmo tempo a descrição do mecanismo que permite a evolução.

É importante diferenciar, segue a autora, que as colocações de Piaget não abordam a especificidade da escola. Nas oscilações de seu discurso, encontram-se tanto a afirmação de que a Psicologia pode dar conta de como formar um indivíduo autônomo ou submisso, mas que não lhe cabe fazer esta escolha, como também a afirmação de que é necessário colocar a criança no caminho da autonomia, que é o que corresponde à imagem diferenciada, democrática e evoluída da sociedade contemporânea. A segunda afirmação, lembra PARRAT-DAYAN, é enfatizada por Doise, em 1991, sobre o livro Le jugement moral chez l'enfant onde consta que a sociedade democrática é causa e condição de desenvolvimento. O último ponto destacado no artigo estudado é a relação de aliança entre Psicologia e Sociologia, duas faces do estudo do homem, referida por Piaget. Possivelmente essa idéia subjaz à aproximação entre Psicologia e Pedagogia feita na época em estudo, anos trinta, e a expectativa de que as mudanças na teoria psicológica venham a modificar as idéias pedagógicas.

A análise feita por PARRAT-DAYAN é uma referência importante para considerar as vicissitudes da Equipe Psicopedagógica na busca de sua especificidade. As referências à cooperação e à contribuição de Bárbara Freitag sobre o desenvolvimento moral, na difusão de Piaget para a Equipe Psicopedagógica, remetem ao debate sobre a teoria dos anos trinta.

A constituição da Equipe de Ativação Curricular, de acordo com as entrevistas, explicitou uma cisão nos aspectos psicológicos e pedagógicos incompatível com a produção piagetiana. A Psicopedagogia buscou sua especificidade na escola como intervenção profissional e perdeu (ou abandonou) a possibilidade de constituir seu objeto de estudo a aprendizagem e a construção do conhecimento a partir da Epistemologia Genética. As sobreposições no trabalho entre as integrantes das duas equipes e os orientadores e supervisores, muitas vezes referidas como dificuldades e ambigüidades no reconhecimentos dos papéis de cada um, podem ser entendidas como

conseqüências inevitáveis de uma busca da divisão de tarefas onde caberia a análise e a reflexão multidisciplinar sobre as atividades e relações de aprendizagem.

A posição de Piaget sobre as relações entre Psicologia e Sociologia, como caminho para exame do interesse pela sua produção teórica, parece-me pertinente. A busca das contribuições do marxismo na abordagem do tema Democracia, feita nas revistas “Paixão de Aprender”, é um dado relevante nesta direção. FERREIRO (1978), tratando de convergências inesperadas entre as descobertas de Piaget e outros ramos do conhecimento, cita Lucien Goldman, que coloca Piaget entre os grandes pensadores dialéticos: Kant, Hegel e Marx. Dentre os pontos de coincidência da obra de Piaget com o materialismo dialético, que qualifica de ‘notáveis’, FERREIRO seleciona:

*“...el hombre es un ser que actúa sobre el mundo, transformándolo pero transformándose también a si mismo en el curso de sus interacciones; el conocimiento es acción y procede de la acción. La acción aparece en Piaget como constitutiva de todo conocimiento, y no solo como verificadora de un conocimiento obtenido por vía sensorial. La solución propuesta por Piaget con respecto a la génesis del conocimiento lógico-matemático puede ser considerada como una contribución original a un problema mal resuelto por la filosofía marxista: el de la doble naturaleza - empírica y deductiva - del pensamiento matemático. (...) a evidencia racional no es producto directo de la experiencia ni una forma a priori del espíritu: es el resultado de procesos de re-equilibración sucesivos, en virtud de un proceso histórico y dialéctico” (FERREIRO, 1978, p.420).*

Essas relações constituem mais uma via possível de reflexão e análise das práticas que não se explicitou nas fontes sobre o trabalho da Equipe Psicopedagógica às quais recorri.

A alfabetização, especialmente pelo qualificativo ‘alfabetização construtivista’, usado como marco da Proposta Político-Pedagógica onde se elaborou o

projeto da Equipe Psicopedagógica, é um tema privilegiado neste exame das articulações possíveis entre o trabalho realizado e a Epistemologia Genética. Conforme Vasconcelos (1996), citado no capítulo anterior, o trabalho de Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da escrita, nos anos oitenta, foi responsável por novo incremento na difusão das idéias de Piaget no Brasil.

EMÍLIA FERREIRO e ANA TEBEROSKY (1985) realizaram, nos anos setenta, uma série de investigações sobre o desenvolvimento da representação da escrita em crianças que ainda não haviam sido submetidas à alfabetização escolar. Fundamentadas no construtivismo de Piaget e no seu método clínico de investigação, criticam a literatura existente sobre o tema pela ausência do “*sujeito que busca adquirir conhecimento*”. Seu trabalho se diferencia do até então existente pelo reconhecimento da atividade do sujeito e pela colocação da escrita como um objeto de conhecimento. Essa posição implica compreensão de que a aprendizagem como construção de conhecimento não tem ponto de partida absoluto. Por mais novo que seja um conteúdo, ele sempre será conhecido a partir dos esquemas assimiladores do sujeito. O ponto de partida está, portanto, no sujeito e não no conteúdo. As pesquisas não foram de natureza pedagógica, pois as autoras buscavam dados sobre o desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo que descreveram níveis de desenvolvimento, buscaram explicar as razões lógicas da evolução encontrada.

Os níveis descritos são os seguintes: 1) a criança reproduz os traços típicos do que considera escrita, a intenção do escritor pesa mais que os resultado objetivos; 2) a criança formula a hipótese de que para significados diferentes deve haver uma escrita diferente, preocupa-se com uma quantidade mínima de grafismos e com uma variedade no seu ordenamento; 3) a criança atribui um valor sonoro às letras e relaciona-as com a sílaba, construindo uma escrita silábica; 4) a criança descobre a necessidade de ir além da sílaba e chega à relação das letras com os fonemas, chega a uma escrita alfabética. FERREIRO e TEBEROSKY (1985) afirmam que os progressos na escrita coincidem com o progresso operatório e ressaltam que coincidência não é relação causal. A análise realizada encontrou uma progressão regular independente da intervenção escolar. Entretanto, o fato de reconhecerem o processo ativo pelo qual as crianças reconstróem o conhecimento, e de considerarem que para tal é indispensável

que as crianças compreendam como a escrita foi produzida torna importante examinar as conseqüências pedagógicas de suas descobertas. O que significa investigar até que ponto o ensino está em condições de oferecer o que as crianças necessitam.

O ensino tradicional, dizem as autoras, não o faz e volta-se exageradamente para questões de métodos. As semelhanças entre os processos históricos de solução para os problemas de escrita e os processos psicogenéticos, constatadas pelas autoras, são apontadas pelas mesmas como ainda carentes de estudos mais aprofundados, que possam chegar às razões epistemológicas deste paralelismo, mas já lhes foi possível formular uma hipótese: as razões da semelhança entre os dois processos deve ser buscada nos mecanismos de tomada de consciência das propriedades da linguagem. Mencionam que foram necessárias reflexões sobre a linguagem para chegar à escrita e que a reflexão sobre a escrita permitiu chegar à reflexão gramatical, por exemplo.

*“A semelhança das progressões histórica e psicogenética teria que se buscar numa análise dos obstáculos que devem ser superados - cognitivamente falando - para alcançar uma tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem. (As razões histórico-sociais) vinculadas à aparição das distintas escritas desempenham um papel semelhante ao da motivação individual, mas não explicam os mecanismos específicos que permitiram criar este objeto cultural”*  
(FERREIRO ; TEBEROSKY, 1985, p. 280).

Se a escola tradicional acreditava que era necessário saber falar para saber escrever, agora a mudança deve se dar na direção de ajudar as crianças a tomar consciência do que fazem com a linguagem falada e ajudá-las a passar deste ‘saber-fazer’ a um saber conceitual.

Quanto às implicações teóricas de suas pesquisas, FERREIRO e TEBEROSKY destacam a possibilidade de construir uma teoria psicogenética da aquisição da língua escrita, a descoberta de que a linha evolutiva encontrada passa por

conflitos cognitivos semelhantes aos conflitos cognitivos constitutivos de outras noções fundamentais e a aproximação, pelo estudo da escrita enquanto objeto de conhecimento, de um tema ainda pouco explorado na Epistemologia Genética: *a psicogênese do conhecimento dos objetos socioculturais*.

MACEDO (1989) considera que o trabalho de FERREIRO e TEBEROSKY trouxe uma contribuição nova para a compreensão das razões do fracasso escolar, ao destacar a desconsideração, pela escola, do ponto de partida das crianças, ou seja, do seu conhecimento prévio sobre a escrita. Colocam, assim, afirma, o construtivismo de Piaget como uma alternativa epistemológica para a prática pedagógica.

A discussão sobre a contribuição do trabalho de FERREIRO e TEBEROSKY, feita por MACEDO (1989) alinha-se à de BECKER (1993), ao afirmar que, para compreender o construtivismo tal como Piaget o propõe, o professor precisa compreender antes a hipótese epistemológica implícita na sua prática, o que implica diferenciar inatismo, empirismo e construtivismo. Caso isso não ocorra, a apropriação dos dados das pesquisas poderá ocorrer de uma forma justaposta e indiferenciada, sem consciência das contradições que permeiam as diferentes posições epistemológicas. A ênfase na atividade da criança, a idéia de que 'é fazendo que se aprende' e o reconhecimento de estágios de desenvolvimento já fazem parte do senso comum. Da mesma forma, circulam novos métodos e tecnologias que pretendem responder pragmaticamente ao fracasso escolar. A possibilidade de transformação das práticas precisa, na opinião do autor, aliar a reflexão sobre a prática ao estudo teórico, desenvolvidos sistematicamente.

A contribuição de EMÍLIA FERREIRO e ANA TEBEROSKY é afirmada tanto na Proposta Político-Pedagógica da SMED quanto nos documentos e entrevistas da Equipe Psicopedagógica, conforme consta dos capítulos anteriores. É de assinalar aqui que a proposta desta última, considerando a diversidade de formação de suas integrantes, oportunizava opções de ênfase diferentes nas alternativas de assessoria (áulica, escolar ou institucional). Em várias entrevistas é referida a falta de conhecimentos específicos para abordar o ensino-aprendizagem em sala de aula. Havia,

por outro lado, a Equipe de Ativação Curricular e o subsídio das Didáticas dos Níveis Pré-Silábico, Silábico e Alfabético construídas pelo GEEMPA, voltadas para essa via, enquanto enfatizavam a contribuição da Psicanálise na concepção de Psicopedagogia presente na equipe. Essa organização permite-me pensar na hipótese de que a exploração das possibilidades de contribuição da Epistemologia Genética, na formulação das questões sobre o trabalho, na investigação e na reflexão sobre a prática, tenha sido delegada à Equipe de Ativação Curricular, restringindo e até descaracterizando as possibilidades de uma Psicopedagogia na escola. Como já afirmei anteriormente, a divisão das tarefas e a preocupação com as especificidades das intervenções fragmentaram a análise da aprendizagem e da construção de conhecimento, tal como é concebida pela Epistemologia Genética. Na teoria difundida está o nome de Piaget, uma visão de mundo construtivista, a valorização da autonomia e da cooperação como patamares de desenvolvimento desejados e o reconhecimento do desenvolvimento do pensamento lógico em etapas sucessivas. Os processos do desenvolvimento e os mecanismos que o viabilizam são aspectos ausentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta tese, quero evocar a idéia de mapeamento descritivo que a caracteriza e que permeou sua organização a partir dos trabalhos sobre difusão de teorias psicológicas que consultei. Essa idéia parece-me suficientemente forte para expressar as relações entre o que foi realizado, o que ficou à margem e as possibilidades de novas investigações e aprofundamentos que são oportunizados pela organização que alcancei.

O mapa é, sem dúvida, mais amplo do que os caminhos trilhados e do que os caminhos sinalizados que descrevo, ainda sem ter explorado a todos. O percurso pelos diferentes capítulos mostra que, para dar conta da tarefa, trabalhei com diferentes 'guias', FIGUEIREDO (1996), FIGUEIRA (1994), VASCONCELOS (1996) e PARRAT-DAYAN (1993, A e B), cujas contribuições permitiram-me relacionar os territórios conhecidos com os inexplorados e explicitar o conhecimento existente sobre os mesmos. Deixo, assim, aberta a possibilidade de que meu leitor possa eventualmente confundir-se na amplitude das informações, constituir outros caminhos ou ampliar os que demarquei, tendo que exigir-se atenção para seguir as marcas dos meus passos.

Procurro, nestas considerações finais, reconstituir as linhas mestras traçadas ao longo do trabalho, rerepresentando-o esquematicamente a fim de destacar as conclusões principais a que cheguei sobre a análise das relações entre Epistemologia Genética e a prática de psicopedagogia na escola.

O ponto de partida foi estabelecido na escolha de uma proposta de Psicopedagogia na Escola, que se diz construtivista e pretende intervir nas relações de ensino-aprendizagem na escola, incluída numa proposta maior que privilegia o processo

de alfabetização e se funda na máxima de que todos podem aprender. O interesse e as questões suscitados por essa proposta decorrem da minha formação como especialista em Psicopedagogia e Educação, de minha experiência de trabalho como psicóloga escolar, como supervisora acadêmica de estagiários de psicologia escolar e como professora no Curso de Psicologia da Unisinos e no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação de UFRGS. A trajetória nas escolas, em minha carreira de mais de vinte anos, tem mostrado a persistência da dissociação entre as ações em sala de aula e as intervenções dos psicólogos, reproduzindo dicotomias entre aspectos cognitivos e aspectos socioafetivos, desenvolvimento normal e patológico, educadores e profissionais da saúde, professores e especialistas e tantas outras já apontadas e discutidas na literatura. Dessa discussão considerei a abordagem da aprendizagem e da construção de conhecimento como um tema para o qual convergem as diferentes posições referidas. A psicopedagogia se constituiu pretendendo superar as dicotomias nas relações entre Psicologia e Pedagogia.

A história das práticas profissionais, no entanto, tanto no campo da psicologia quanto no da psicopedagogia tem evidenciado a predominância de práticas clínicas de diagnóstico e atendimento terapêutico, com muito mais persistência do que as práticas ligadas à educação escolar. //

O tema da aprendizagem é um objeto de estudo presente na trajetória das correntes psicológicas implicadas no projeto de construção da psicologia como ciência autônoma. E' tratado pelas diferentes matrizes e em perspectivas epistemológicas distintas. A coexistência das várias psicologias, com suas contradições sobre a concepção do objeto de estudo e sobre os cânones de cientificidade para tratá-lo, é um dado sobre a inviabilidade da unificação teórica na contemporaneidade. Os profissionais fazem, conseqüentemente, sínteses ou justaposições, na prática, correndo o risco do *eclétismo pragmático* ou do *dogmatismo* (FIGUEIREDO, 1996). Considerar a diversidade das psicologias e seus confrontos é uma referência para a análise das práticas, quando se adota o suposto do eclétismo nas mesmas.

É importante acrescentar que as fronteiras disciplinares, nas ciências humanas, são muitas vezes tênues visto que se relacionam pelos paradigmas filosóficos em que se inscrevem e pelas ideologias que produzem. A abordagem saussureana na

lingüística, por exemplo, gerou novas formulações em psicologia e antropologia. A psicanálise e o marxismo, junto com o liberalismo e o cristianismo, são apontados por OLIVEIRA (1988) como constitutivos de uma visão de mundo contemporânea, a partir da difusão e vulgarização dos mesmos. Esta visão de mundo pode ser pensada como uma dimensão das condições de recepção das teorias científicas, que se relaciona com as fragmentações e deformações produzidas na difusão das mesmas, formando novas relações e superposições entre as correntes teóricas. O estudo das teorias difundidas também é referência para a análise do 'ecletismo das práticas'.

A Epistemologia Genética, de Jean Piaget, aborda a aprendizagem desfazendo a dicotomia entre desenvolvimento e maturação. É considerada o protótipo da abordagem construtivista na psicologia, segundo BEILIN (1992). Examina as relações entre a pedagogia e a psicologia e é invocada nas referências teóricas de muitos projetos de ação psicopedagógica. Sua difusão inicial, no Brasil, vincula-se com o movimento da Escola Nova, num projeto liberal de mudanças educacionais que teve seus primeiros protagonistas entre os professores da rede pública de ensino. O ensino de matemática foi tema gerador de grande mobilização de educadores na busca das idéias de Piaget. A criação do GEEMPA fez parte desse movimento. O grupo, durante os anos setenta, tornou-se conhecido pelos trabalhos em classes experimentais de educação matemática, obtendo recursos do INEP<sup>48</sup> para projetos de pesquisa relacionando ação pedagógica e o desenvolvimento de estruturas do raciocínio lógico-matemático. Nos anos oitenta, o GEEMPA direcionou-se para a alfabetização, acompanhando um novo movimento de difusão das idéias de Piaget no Brasil que foi desencadeado pelo 'construtivismo de Emília Ferreiro'.

O surgimento de uma proposta psicopedagógica na escola a partir do trabalho do GEEMPA interessou-me pela possibilidade de encontrar um trabalho diferenciado em decorrência de uma formação diferenciada dos profissionais. A diferença estava sendo considerada em relação a intervenção e ao referencial teórico predominante entre psicólogos escolares, nos seus estudos diagnósticos e encaminhamento de crianças para atendimento em classes especiais, e entre os

---

<sup>48</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

psicopedagogos clínicos, em cuja história de formação são enfatizados aspectos psiconeurológicos e psicomotores na concepção de dificuldades de aprendizagem. A história do percurso profissional desses dois grupos tem muitas convergências, seja a clínica conforme o modelo médico, seja a opção pela atividade de consultório, em detrimento de intervenções preventivo/institucionais, seja o trabalho com a criança e sua família, em detrimento da participação em espaços coletivos de discussão, avaliação e planejamento com os professores e especialistas da escola.

∕A proposta de trabalho - construtivista - e uma formação profissional voltada para aprendizagem escolar, fundamentada na contribuição de Piaget, promovida numa organização reconhecida pela tradição de estudos e pesquisas com essa abordagem teórica - o GEEMPA - foram os suportes para a opção de investigar a contribuição de Piaget, nesta psicopedagogia na escola. As referências feitas à contribuição de Piaget, na proposta estudada, entretanto, não excluíam outras abordagens, como a psicanálise e a psicologia social e institucional, reafirmando o seu ecletismo. Incluem-se, assim, na investigação, as relações estabelecidas entre as teorias. ∕∕

Tratar das relações estabelecidas entre as teorias, considerando a força da psicanálise, no campo das psicologias contemporâneas, e as referências aos trabalhos de Jean Marie Dolle, Sara Pain, Jorge Visca e Leandro Lajonquière que fazem articulações entre Freud e Piaget, na história da psicopedagogia, exige novo esclarecimento sobre o objetivo desta tese. Não faço mais um estudo sobre a viabilidade ou não da articulação entre os autores e, sim, partindo do fato de que a Equipe Psicopedagógica se propôs realizá-la, dedico-me a identificar as marcas da presença da Epistemologia Genética e sua força como suporte para as ações e explicações relatadas, em comparação com o uso das outras abordagens.

Há, entretanto, uma outra questão, antecipada pelo subtítulo da tese, que aponta os expurgos da razão. Expurgar significa corrigir, apagar, livrar do que é prejudicial.<sup>49</sup> A oposição entre emoção ou paixão e razão é muitas vezes representada pela oposição entre psicanálise e psicologia. FIGUEIREDO (1996) a caracteriza pela

<sup>49</sup> BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, A. Novo dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: ED. Nova Fronteira, 1975.

oposição entre sensibilidade, afetividade, intuição, vivência pré-reflexiva e razão instrumental e pela preocupação de controle dos vestígios da subjetividade no discurso racional que caracteriza a ciência moderna. A ciência moderna implica o pressuposto de sujeitos livres, diferenciados, senhores de fato e de direito da natureza, e a busca de conhecimento e domínio dessa própria subjetividade e de reduzir e eliminar as diferenças. A psicanálise acolheu os expurgos do irracional na constituição do seu objeto de estudo e precisou constituir seus próprios cânones de cientificidade.

Por outro lado, o questionamento do projeto iluminista da modernidade, e, com ele, a discussão da autonomia do sujeito, presentes nos estudos sobre subjetividade, como os de Sueli Rolnik<sup>50</sup>, fundamentada em Guatarri e Deleuze, ou nas contribuições da análise do discurso da França (Pêcheux<sup>51</sup>, por exemplo), somados à proliferação de práticas ditas terapêuticas vinculadas às matrizes românticas vitalistas são exemplos de uma inversão contemporânea nas relações de expurgo descritas. Questiona-se a autonomia do sujeito e o cientificismo na psicologia e produz-se uma restrição do interesse pelas formas e possibilidades da razão. O trabalho da Equipe Psicopedagógica desenvolveu-se num contexto de idéias que ao privilegiar o *dramático, vivencial, emocional, hermenêutico, apaixonado*, acentuou sua oposição ao lógico, racional e epistemológico.

Piaget (1974), nas conclusões de A Tomada de Consciência, explicitou seu interesse pelos mecanismos implícitos no processo, e não em opor a consciência ao inconsciente da psicanálise. BEILIN (1993) reporta que há um desprestígio da teoria de Piaget, ao mesmo tempo que afirma que o esgotamento do potencial de investigações aberto pelo seu 'programa de pesquisas' e o exame e conhecimento aprofundados da 'nova teoria' formulada a partir dos anos setenta ainda não foram alcançados. VASCONCELOS (1996) encontrou, no estudo da difusão da Epistemologia Genética no Brasil, um esmorecimento nos anos setenta. O autor relacionou-o ao desencanto pelo escolanovismo e também à presença do behaviorismo e da ênfase tecnicista na

---

<sup>50</sup> "...a subjetividade desse homem é intrinsecamente processual. E se quiséssemos definir uma essência para esse tipo de subjetividade, se é que neste caso ainda podemos falar em essência, ela seria a própria processualidade, aquela heterogênesse, repetição diferenciadora através da qual vai se constituindo um si mesmo, sempre outro, uma espécie de estrangeiro" (ROLNIK, 1992, p. 5).

educação, durante a ditadura militar. Cita, entretanto, uma nova propulsão da difusão a partir dos anos oitenta, ligada ao interesse pelos aspectos funcionais da concepção construtivista e interacionista da aprendizagem.

Ao longo do estudo, analiso documentos da época em que o trabalho foi realizado: planejamento e relatório, feitos na SMED pelos profissionais e por uma estagiária da Equipe Psicopedagógica, e os artigos publicados na revista da SMED. Complemento-os entrevistando, atualmente, as ex-integrantes do grupo, visto que o trabalho foi encerrado em 1993. As entrevistadas que permanecem trabalhando na prefeitura estão em atividades na Secretaria da Saúde (psicólogas e enfermeira) e em escolas regulares ou especiais (professoras). Não fazem mais assessoria psicopedagógica sistemática a escolas.

#### 5.1 AS CONCLUSÕES PARCIAIS, NO PERCURSO DE ANÁLISE DOS DADOS

A especificidade do trabalho foi sendo redefinida ao longo do seu desenvolvimento. Isso ocorreu como uma decorrência da constituição da equipe, cujos profissionais tinham formação diferente - tanto nos cursos de graduação quanto nas abordagens teóricas da psicologia ao longo de suas trajetórias, apesar do predomínio de psicólogas e pedagogas. Os critérios enfatizados para organização da equipe foram: conhecimentos de psicologia e psicopedagogia; disponibilidade para um trabalho 'novo', 'diferente' em relação às práticas que medicalizam as dificuldades de aprendizagem, em relação ao tratamento do fracasso escolar centrado nas dificuldades do aluno e em relação à segregação de crianças com baixo rendimento escolar, em classes e escolas especiais. A disponibilidade para o desafio de participar da definição das ações, sem modelos prévios, e as experiências de sala de aula com resultados positivos na alfabetização de alunos em classe especial ou multirrepetentes são referidas junto com esses critérios. Na justificativa dos critérios está a analogia entre os grupos em sala de aula e o grupo de trabalho, nos quais a aprendizagem e construção de conhecimentos é relacionada às discussões e conflitos entre hipóteses diferentes em relações cooperativas.

---

<sup>51</sup> "...o que faltava e o que ainda falta parcialmente é uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador" (PÉCHEUX; FUCHS. In GADET; HACK, 1993, p. 171).

A proposta de formação em serviço para os profissionais da rede (sub-grupo da equipe) enfatiza as contribuições de Emília Ferreiro (realizada via publicações do GEEMPA e de Esther Grossi), como ponto de partida para apoio à '*alfabetização construtivista*' e à '*didática diferenciada*' criada pelo GEEMPA. Destaca também Sara Pain, pela articulação teórica entre psicologia genética, que explica '*as estruturas da inteligência*', e a psicanálise, que explica as estruturas '*do simbólico*' (Diagnóstico e tratamento dos Problemas de Aprendizagem e A Função da Ignorância); Alicia Fernandez, no assessoramento ao grupo e na caracterização da '*psicopedagogia*', baseada em Sara Pain e fortemente orientada pelas contribuições dos psicanalistas Winnicot (objeto transicional) e Piera Auglanier (mandatos inconscientes); e Miguel Massolo, que abordou a questão do 'eu' em Freud e a '*psicanálise mais moderna*', isto é lacaniana.

O trabalho de Massolo com professores, sobre a psicanálise, é destacado nas entrevistas. Não há referência a estudos sistemáticos de Piaget na formação em serviço. // **A contribuição de Piaget faz parte de premissas do trabalho como: a aprendizagem se dá pela ação do sujeito; o ponto de partida são os conhecimentos já adquiridos; só ensina quem aprende; a aprendizagem implica construção de conhecimentos; a inteligência se constrói e o desenvolvimento se dá por estágios.** //

O sub-grupo do núcleo inicial, da Equipe Psicopedagógica, fez 'curso de alfabetização construtivista' no GEEMPA e formação em psicopedagogia (antes ou durante o trabalho) com Alicia Fernandez. A história do GEEMPA, em pesquisas sobre educação matemática, não é retomada ou referida explicitamente. A formação em serviço foi '*complementada fora*' (durante e depois do trabalho), segundo as entrevistadas. Nenhuma das entrevistadas se considerou plenamente preparada para o trabalho, visto afirmarem que os cursos de graduação em psicologia e pedagogia não dão conta de questões específicas de psicopedagogia; a especialização em psicopedagogia feita, quando presente, ainda é considerada insuficiente na questão da construção de conhecimentos escolares. Havia no grupo experiência maior em psicopedagogia clínica do que em psicopedagogia institucional, sendo esta, na concepção do grupo, uma '*prática nova*' que estavam criando. Não referem busca de intercâmbio com outros grupos de psicopedagogia no Brasil, como, por exemplo, a

Associação Brasileira de Psicopedagogia, embora Esther P. Grossi tenha trabalho publicado nos anais do II Encontro de Psicopedagogos, realizado pela mesma em São Paulo, em 1986. Nas entrevistas, valorizam os contatos com o grupo de trabalho de Alicia Fernandez, em Buenos Aires. Quanto à produção dos demais grupos de pesquisa em Epistemologia Genética, gaúchos ou nacionais, explicitam o contato com Bárbara Freitag (Brasília), em estudos sobre desenvolvimento moral. A 'Bibliografia Comentada sobre Alfabetização Construtivista' indica livros de Teresinha N. Carraher (Pernambuco), mas os mesmos não foram retomados ou citados nas fontes que consultei.

Quanto à proposta Político-Pedagógica da SMED, encontrei diferentes abordagens, diferentes matrizes, diferentes disciplinas, configurando muita informação justaposta. O predomínio das matrizes românticas e a oposição ao cientificismo são explícitos na ênfase dada ao sentido dramático da aprendizagem (FREIRE, M. PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.2-4), pela presença forte da psicanálise (temas sobre agressividade, sexualidade), pela oposição construtivismo x positivismo (KEIL, I. M. e MONTEIRO, M. F. M. PAIXÃO DE APRENDER, n.3, p.62-65) e pela abordagem holística (FREI BETTO, PAIXÃO DE APRENDER, n.1, p.8). O tema **democracia**, examinado a luz da teoria marxista da história, juntamente com a abordagem dos **grupos**, na perspectiva de Pichon-Rivière, e a insistência sobre o papel das interações sociais como determinantes do desenvolvimento cognitivo me remetem à caracterização do 'mix de formas de concepção do mundo' feita por OLIVEIRA (1988). Os pilares do 'mix' são o Cristianismo, o Liberalismo, a Psicanálise e o Marxismo, que se vulgarizam como ideologias, despedaçando e estilhaçando o seu próprio campo conceitual e estabelecendo uma convivência que é problemática tanto na dimensão metodológica, quanto na ação sobre o mundo. Entretanto, diz o autor, perde-se rigor analítico, mas ampliam-se a percepção e as interações no mundo contemporâneo.

O trabalho com palavras de ordem como 'todos são educadores na escola' ou 'todos podem aprender na escola', 'democratização do conhecimento' juntamente com a formulação de um 'novo paradigma' e o incentivo ao 'aprender fazendo', implícito na formação em serviço, são indicadores eloqüentes da intenção de difundir uma visão de mundo.

A 'didática diferenciada' para a alfabetização é o elo com o trabalho de Emília Ferreiro. É também pela via da didática que se pode estabelecer relações com a história anterior do GEEMPA, tratando de conhecimentos matemáticos. Agora, GRACIELA RICCO retoma a contribuição de Piaget - processo de equilibração e "*o estudo da passagem de um estado de conhecimento menor a um estado de conhecimento mais elaborado*" (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p.21-28) - e assinala a especificidade dos conteúdos escolares. Cita G. Vergnaud e J. Rogalski como autores que destacam o valor dos conteúdos, 'minimizados pela teoria estruturalista', e formulam a noção de campo conceitual. MARIA CELESTE MACHADO também menciona a diferença entre a "*...psicologia genética que nos traz elementos sobre a estruturação do pensamento do sujeito que aprende...(e)... a psicologia cognitiva sobre cada campo do conhecimento*" (PAIXÃO DE APRENDER, n.2, p.10-14). Cita a contribuição de Yves Chevallard sobre a transposição didática do conhecimento científico ao conhecimento ensinado na escola. A didática é considerada competência da Equipe de Ativação Curricular e não da Equipe Psicopedagógica.

A Equipe Psicopedagógica encarrega-se de sustentar, no cotidiano, os slogans da proposta e, para tanto, privilegia a acolhida dos alunos na escola pelo professor e pelos serviços. Acolhida para as dificuldades do processo, admitindo a singularidade dos alunos e suas formas e condições para aprender. A assessoria desenvolvida a partir da Secretaria de Educação permite confusões sobre as finalidades do trabalho. As entrevistadas questionam em que medida as escolas o demandavam ou sentiam-se pressionadas a aceitá-lo. A falta de um suporte administrativo, em termos de cargo e função técnica específica para a psicopedagogia na escola, é vinculada a essa ambiguidade e à impossibilidade de manter o trabalho após a mudança do titular da Secretaria de Educação, ocorrida com a posse do novo prefeito.

As conclusões anteriormente assinaladas são compatíveis com o estudo da difusão da Epistemologia Genética realizado por VASCONCELOS (1996). A questão da atividade do sujeito, se tratada de forma genérica, na teoria difundida, pode confundir-se com a perspectiva da Escola Nova. O percurso feito pelo GEEMPA, da didática da matemática para a didática da alfabetização, referido por Koch (in VASCONCELOS, 1996, p.213) e subjacente na história do trabalho em estudo, acentua

as vertentes da didática operatória e do construtivismo na difusão, descritas pelo autor. A divisão de trabalho entre as equipes criadas na SMED é um dos elementos que favoreceram o 'apagamento' da contribuição da Epistemologia Genética, em prol da contribuição da psicanálise, constatado ao longo dos documentos e entrevistas analisados. Os exemplos de intervenções relatados nas entrevistas foram recorrentes ao afirmar a busca de auxílio recíproco entre as duas equipes, sendo as questões específicas do ensino-aprendizagem na sala de aula consideradas competência da Ativação Curricular. A 'parceria' caracterizada nesses exemplos apontava o conhecimento dos estágios de desenvolvimento e dos níveis de escrita descritos por Grossi, a partir de Ferreiro e Teberosky, como bases para as trocas pretendidas.

As questões examinadas por PARRAT-DAYAN (1993, A e B) sobre a recepção da obra de Piaget nos anos 20-30, entre educadores e psicólogos, que usei como referência para análise da difusão, propiciaram constatações interessantes que desenvolvo a seguir.

Dentre os grandes temas estudados por Piaget na época: linguagem, raciocínio, explicações causais e julgamento moral, o estudo do último foi referido como integrando a formação em serviço, via Bárbara Freitag. Esta, entretanto, no texto específico em PAIXÃO DE APRENDER, destaca a contribuição de Kolberg como ampliando e superando Piaget e a relação entre esses autores não é retomada nos textos e entrevistas da equipe.

A pretensa dicotomia adulto-criança, que mobilizou os interlocutores de Piaget, no período estudado, suscitou questões sobre a utilidade da educação e a ação do mestre, como também a ênfase na influência do meio social familiar e extrafamiliar no desenvolvimento do pensamento da criança estão presentes nos textos examinados agora como aspectos poucos contemplados pelos estudos de Piaget e, por isso, demandando complementação. Wallon interlocutor de Piaget dos anos 20-30, é evocado, juntamente com Vygotsky, para essa complementação, nos textos de GROSSI, sobre a proposta Político-Pedagógica. A Equipe Psicopedagógica não problematiza essas relações mas enfatiza a presença do 'outro' e o 'lugar do mestre' fundamentando-se nas relações transferenciais da psicanálise.

O método clínico não é tematizado, mas a avaliação psicopedagógica realizada com as crianças encaminhadas para classes especiais e planejada para marcar diferença com a abordagem psicométrica e/ou medicalizada das dificuldades de aprendizagem, traz implícita a retomada do método clínico, no uso das provas sobre a escrita, baseadas no trabalho de Emília Ferreiro.

A relação entre pensamento e linguagem é outra questão debatida nos anos 20-30, presente no trabalho que analiso. A Equipe Psicopedagógica fundamenta-se em SARA PAIN (1979), que distingue a estrutura lógica da inteligência da estrutura simbólica (operações semióticas; metáfora e metonímia), relaciona a linguagem com a segunda e propõe seu estudo a partir da psicanálise. O desenvolvimento dessa proposta, conforme constatei nos registros e relatos, vincula-se com a ênfase no significado inconsciente do aprender, relegando a um segundo plano as questões logico-conceituais.

A concepção de sujeito epistêmico, abstrata e universal, segundo PARRAT-DAYAN (1993, A e B) já foi criticada, entre outros autores, por Susan Isaacs, que superestimava a maturação no estruturalismo de Piaget e apontava a necessidade de 'contrabalançar' a imagem de criança piagetiana, a qual considerava empobrecida em sua vida emocional. Essa concepção, segundo MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE (1998) é trabalhada na fase de transição (final dos anos 50 ao final dos anos 60), entre o terceiro e o quarto ciclo da obra de Piaget, onde deixa claro que seu interesse não se dirige para as particularidades das crianças. ALÍCIA FERNANDEZ (1987, p.144) retoma a distinção feita por Piaget entre sujeito epistêmico e sujeito individual<sup>52</sup> e afirma que modelos teóricos servem para 'aprendizagem normal' e não para o paciente concreto que pretende ajudar. Sua opção, que estende para 'A Psicopedagogia', é pelo trabalho a partir da singularidade do sujeito do desejo, do inconsciente, psicanalítico. Essa opção é seguida pela equipe e se constitui numa fonte do apagamento da contribuição de Piaget, no trabalho.

---

<sup>52</sup> In PIAGET, J. Sabiduría y Ilusiones de la Filosofía. Península: Barcelona, 1970, p.20

## 5.2 CONCLUSÕES GERAIS

A partir dessas conclusões parciais, é que posso afirmar que as relações estudadas entre a Epistemologia Genética e a prática de psicopedagogia na escola se estabeleceram pela via da difusão, onde Sara Pain é uma protagonista relevante. A concepção de investigação, presente na proposta e extensiva a todos os integrantes do cenário do trabalho, não se explicitou em questões teóricas relativas aos conceitos da Epistemologia Genética empregados ou relegados. O construtivismo, como visão de mundo, é um pressuposto que se estende a todas as relações de trabalho.

A ênfase na matriz romântica e a oposição ao cientificismo aparecem na sobreposição da Psicanálise à Epistemologia Genética, gradualmente apagada, no percurso entre os documentos iniciais (Projeto da Equipe Psicopedagógica, Contrato e Relatório de Estágio), o relatório final e as entrevistas.

A busca da especificidade profissional (entre equipes) produziu um retorno à tradição dos psicólogos escolares descrita por ANDRADE (1990). A Equipe Psicopedagógica ficou com a ênfase nos aspectos afetivos e emocionais da aprendizagem - psicanalizados - e foi atribuída à Equipe de Ativação Curricular' a ênfase nos aspectos cognitivos e didáticos - Epistemologia Genética. A convergência entre as histórias dessa psicopedagogia na escola e da psicologia escolar, no Rio Grande do Sul, torna difícil diferenciar essa psicopedagogia de outras práticas de psicanálise em extensão. A presença de estudos de psicologia institucional e análise institucional, em autores como José Bleger e Georges Lapassade, é outro ponto da convergência.

A proposta de FIGUEIREDO (1996), de considerar as matrizes do pensamento psicológico e os estudos da difusão de teorias de FIGUEIRA (1984,1987 e 1994), de PARRAT-DAYAN (1993 A,B, e 1997) e VASCONCELOS (1996) constituem um instrumental produtivo para a análise de práticas profissionais no campo das relações entre psicologia e educação. Ele possibilita uma organização do 'emaranhado de idéias', evocado nos registros e nos relatos do trabalho e ampliado para

as condições de recepção das teorias. Permite contextualizar tanto o recorte da investigação feita, quanto outros necessários para levá-la adiante ou para novas investigações.

Estabelecem-se, assim, condições de inteligibilidade em meio à pulverização de idéias possível, no ecletismo das práticas. Subsidiase o ensino de psicologia para psicólogos e educadores porque caracterizam-se interlocuções implícitas nas condições de recepção, seja no campo científico, seja no ideológico, seja no senso comum. Como diz FIGUEIRA (1994), as teorias precisam ocupar-se com o que se produz na sua difusão.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALBUQUERQUE, T. L. **Psicologia e Educação: o acompanhamento psicológico à professores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- 2 AGUIAR, C.T. **Subsídios adicionais para o desenvolvimento metodológico da disciplina Psicologia da Educação.** São Paulo: Secretaria de Educação/CENP, 1990.
- 3 ANDRADE, H. M. M. **Psicanálise e Psicologia Escolar: a relação invisível.** Porto Alegre: PUCRS, 1990. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)-Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1990.
- 4 ANDRADE, H. M. M. A história dos Centros de Atendimento ao Educando (CAEs) da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (1972-1980). **PSICO**, Porto Alegre, v.3, n.2, p. 97-118, jul./dez. 1992.
- 5 ANDREOLA, B. A. Cultura e Educação Popular nos anos sessenta no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.39-48, jul./dez. 1988.
- 6 ARGENTI, P. W. A Psicopedagogia numa dimensão crítica: uma possibilidade de intervenção na Educação Básica. São Leopoldo: UNISINOS, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências Humanas, Mestrado em Educação Básica, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1997.
- 7 BACHELARD, G. **Epistemologias: trechos escolhidos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977. **Psicanálise do conhecimento objetivo.** cap. 3, p.147-170.
- 8 BANKS-LEITE, L.B. Piaget e a Educação: exame crítico das propostas pedagógicas fundamentadas na teoria psicogenética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 78-88, jan./jun. 1994.
- 9 BECKER, F. Ensino e construção de conhecimento: o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.1, p.43-52, jan./jun. 1993. A
- 10 BECKER, F. **A Epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1993. B

- 11 BECKER, M.L.; LOPES, F.; SARRIERA, J.; WALDEMAR, R. A formação do psicólogo escolar no Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES DO RIO GRANDE DO SUL, 2., Porto Alegre, 1983. **Anais**. Porto Alegre:PUCRS, 1983.
- 12 BECKER, M. L.; JERUSALINSKY, A.; SALDANHA, L. Psicanálise e a formação do psicólogo. In: FLEIG, M. (Org.). **Psicanálise e sintoma social II**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998. p.381-397.
- 13 BEILIN, H. Piaget's enduring contribution to developmental psychology. **Developmental Psychology**. v.28, n.2, p.191-204, 1992.
- 14 BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral**. São Paulo: Ed. Nacional. USP 1976. As relações de tempo do verbo francês, p. 260-276.
- 15 BUTELMAN, I. **Psicopedagogia institucional: una formulacion analitica**. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- 16 CARRAHER, T. N. Psicologia e Didática: predominância, superação e omissão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 1987, Recife. **Anais**. Recife: UFPe., 1987. p. 163-172.
- 17 COLL, C. Contribuições da Psicologia para a Educação, teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p.164-197.
- 18 DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon". In: LA TAILLE, Y. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- 19 DISTRITO FEDERAL. Ministério da Educação e Cultura. SESU. Comissão de Especialistas. **A formação em Psicologia: contribuições para reestruturação curricular e avaliação dos cursos**. Brasília, 1994.
- 20 DISTRITO FEDERAL. Ministério da Educação e Cultura. SESU. Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia. **Psicologia: descrição da área**. Brasília, 1996.
- 21 DOLLE, J.M. **De Freud a Piaget**. Lisboa: Moraes, 1979.
- 22 DOLLE, J.M. Fundamentos epistemológicos de uma Psicopedagogia Científica. In: ENCONTRO NACIONAL DO PROEPRE, 14., 1997, Águas de Lindóia.. **Anais**. Águas de Lindóia: Faculdade de Educação da UNICAMP, Laboratório de Psicologia Genética, 1997. p.48-74.
- 23 DORNELLES, B.V. **Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 1986. Dissertação

(Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1986.

- 24 FERNANDEZ, A. **A inteligência atrapada**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1987.
- 25 FERREIRO, E. **Los hombres de la história**. Piaget. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1976. T.19. El siglo XX (II).
- 26 FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- 27 FIGUEIRA, S.A. **The study of psychoanalytic diffusion**. London: University of London, 1984. Tese( Doutorado)- University of London, 1984.
- 28 FIGUEIRA, S.A. A cultura psicanalítica brasileira. **Humanidades**, Brasília, fev./abr.,1987.
- 29 FIGUEIRA, S.A. **Freud e a difusão da Psicoanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- 30 FIGUEIREDO, L.C. et al. **Epistemologia, metodologia, Ciências Humanas em debate**. São Paulo: EDUC, 1988.
- 31 FIGUEIREDO, L.C. **Psicologia uma introdução: uma visão histórica da Psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 1991.
- 32 FIGUEIREDO, L.C. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação**. São Paulo: EDUC: Escuta, 1992.
- 33 FIGUEIREDO, L.C. História(s) da (s) Psicologia(s): interesse, perspectivas e possibilidades. **Jornal do Federal**, Brasília, v.9, n.35, abr.1994.
- 34 FIGUEIREDO, L.C. **Revisitando as Psicologias: da Epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. São Paulo: Vozes, 1995.
- 35 FIGUEIREDO, L.C. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 36 FORTUNA, T. Psicopedagogia no Brasil: aspectos históricos e suportes teóricos. **Ciência & Letras**, Porto Alegre, n.20, p. 197-204, 1997.
- 37 GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.
- 38 GRAWITZ, M. **Méthodes des Sciences Sociales**. France: Hériney á Enreux,1986.
- 39 GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA. Grupos. Justificativa Teórica. **Caderno de Alfabetização**, n.25, Porto Alegre, 1989.
- 40 GUIRADO, M. **Psicologia Institucional**. São Paulo: EPU, 1987.

- 41 HICKEL, N. A trajetória da Psicopedagogia na Rede Municipal de Ensino. In: PORTO ALEGRE. Secretária de Educação. Divisão de Assistência ao Educando. **Teorizando a Prática na Escola**. Porto Alegre, 1992. p.
- 42 KESSERLING, Thomas. Os quatro níveis de conhecimento em Jean Piaget. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.15, n. 1, p. 3-21, jan./jun.1990.
- 43 KUPFER, M.C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.
- 44 LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para pensar as aprendizagens**. A (Psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1993.
- 45 LIBÂNEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: CODO, W. ; LANE, S. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.155-180.
- 46 MACEDO, L. Construtivismo e aprendizagem da escrita. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v.8, n.15: jul. 1989.
- 47 MACEDO, L. **Para uma visão construtivista do erro no contexto escolar**. São Paulo: Secretaria de Educação: CENP, 1990.
- 48 MANONNI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.
- 49 MANONNI, M. **Um lugar para viver: as crianças de Bonneuil, seus pais e a equipe dos "vigilantes"**. Lisboa: Moraes, 1978.
- 50 MARASCHIN, C.; BOLZAN, D.; BECKER, M.L. A gênese do conceito de decalagem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.19, n.1, p.131-136, jan./jun. 1994.
- 51 MASINI, E.S. **Ação da Psicologia na escola**. São Paulo: Moraes, 1981.
- 52 MILLOT, C. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- 53 MONTOYA, A.D. **Piaget e a criança favelada: Epistemologia Genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 54 MONTANGERO, J. ; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- 55 MORIN, E. et al. **A decadência do futuro e a construção do presente**. Florianópolis: Ed.UFSC, 1993.
- 56 OLIVEIRA, F. Que mundo sem o marxismo. In: FIGUEIREDO, L.C. et al. **Epistemologia, metodologia e Ciências Humanas em debate**. São Paulo: EDUC, 1988. p. 53-66.

- 57 PAIN, S. **Estruturas inconscientes del pensamiento: la función de la ignorancia.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1979. v.1.
- 58 PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- 59 PAIN, S. **La génesis del inconsciente: la función de la ignorancia.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1985. v.2.
- 60 PAIXÃO DE APRENDER. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, v.1, n.1/3, dez.1991/jun.1992.
- 61 PARRAT-DAYAN, S. La réception de l'oeuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 104, p. 73-83, juil./sept. 1993. A
- 62 PARRAT-DAYAN, S. Le texte et ses voix: Piaget lu par ses pairs dans le milieu psychologique des années 1920-1930. **Archives de Psychologie**, Genève, n.61, p. 127-152. 1993. B
- 63 PARRAT-DAYAN, S. Piaget, la Psychologie et ses applications: a propos de l'article du Piaget "pour l' étude de la Psychologie". **Archives du Psychologie**, Genève, n.65, p.247-263, 1997.
- 64 PATTO, M. Helena. **Psicologia e ideologia.** São Paulo: Quieiroz, 1984.
- 65 PÊCHEUX, M. ; FUCCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In GADET, F. ; HACK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** Campinas: UNICAMP, 1993. p.163-253.
- 66 PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1971.
- 67 PIAGET, J. **A Formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- 68 PIAGET, J. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.
- 69 PIAGET, J. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- 70 PIAGET, J. **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- 71 PIAGET, J. **A gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- 72 PIAGET, J. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- 73 PIAGET, J. **A tomada de consciência.** São Paulo: EPU:EDUSP, 1978.
- 74 PIAGET, J. Autobiografia. In: EVANS, R. **Jean Piaget: o homem e suas idéias.** Rio de Janeiro: Forense, 1980.

- 75 PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 76 PIAGET, J. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta.** Tradução por F. Becker e T. Marques. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação da UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1992. Tradução de: *Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood.* **Human Development** n.15, p.1-12, 1972.
- 77 PIAGET, J. et al. **A abstração reflexionante : relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- 78 PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Assistência ao Educando. **Projeto da Equipe Psicopedagógica.** Porto Alegre, 1990.
- 79 PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Assistência ao Educando. **Psicopedagogia e construtivismo: teorizando a prática na escola.** Porto Alegre, 1992.
- 80 RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** São Paulo: Ática, 1984.
- 81 ROCHA, A.L. **Contrato e módulos de estágio.** São Leopoldo: UNISINOS, 1990/1991.
- 82 ROLNIK, S. **Subjetividade e história.** Curso de Psicanálise. São Paulo: Instituto Sedes Sapientiae, 1992. 9p. Texto.
- 83 SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Propostas curriculares de Psicologia e Psicologia da Educação para cursos de habilitação específica para magistério.** São Paulo, 1990.
- 84 SCOZ, B.J.L. et al. **Psipedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- 85 SCOZ, B.J.L. et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- 86 SCOZ, B.J.L. et al. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- 87 SILVA, J.M. Reflexões sobre o presente e o futuro. **Zero-Hora**, Porto Alegre, 18 out. 1993. Segundo Caderno, p. 1.
- 88 SOUZA, V.L.; RODRIGUES, M. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: SAIDON, O. (Org.). **Análise institucional no Brasil.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987. p. 17-35.
- 89 VASCONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

90 VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia convergente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

91 VISCA, J. Seis modelos fundados en el Psicoanálisis y la Epistemologia Genética. **Psicologia**, São Paulo, v.1,n.1, p. 35-46, 1990.