

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À EDUCAÇÃO¹

Kester Carrara²

2. Publicado originalmente no Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Psicologia da Educação. São Paulo: UNESP, Pro-Reitoria de Graduação, 2006, 3ª ed.

2. Professor adjunto do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, SP.

Aparentemente, é óbvia a justificativa para a presença de matérias, disciplinas e conteúdos relacionados à Psicologia nos diversos cursos de graduação e pós na área de Educação. Um primeiro olhar sobre essa suposta obviedade conduz ao fato de que conceitos popularmente consagrados, como os de *aprendizagem*, *desempenho*, *compreensão*, *avaliação*, *motivação*, *desenvolvimento* e uma infinidade de outros, estão definitivamente incorporados ao linguajar cotidiano do educador. E, por suposto, a ciência que lida com essas questões é a Psicologia.

Entretanto, o assunto é um tanto mais espinhoso do que parece. Em primeiro lugar, porque, se, de um lado, sempre nos defrontamos com a grandiosidade da abrangência da Educação, por outro, pouco ficamos atentos à complexidade das abordagens psicológicas diversas, à pluralidade de concepções teóricas, epistemológicas e metodológicas e às implicações divergentes que resultam da adoção desta ou daquela concepção de Psicologia. Nesse sentido, uma vez que este texto tem natureza introdutória, serão aqui abordados (na verdade, apenas levemente tocados) alguns dos temas e das formas pelas quais a Psicologia, mesmo em um contexto histórico de fecundas polêmicas e amplas dissensões próprias de seu esforço em constituir-se enquanto ciência, tem-se tornado indissociável em relação à Educação.

A Educação constitui, por excelência, uma área de aplicação das descobertas originárias de várias ciências e fontes do conhecimento, entre elas a Psicologia. Entretanto, para ela convergem preocupações e reflexões provenientes da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia e de tantas outras. Porém, nenhuma dessas fontes está a salvo de grandes controvérsias e extensas polêmicas, de modo que aos educadores acaba restando, para além da complexa tarefa de proceder a uma articulação relevante e competente dessa multiplicidade cognitiva, também a incômoda responsabilidade pela tomada de decisões sobre que alternativa conceitual adotar no processo educacional diante desse quadro polêmico. Via de regra, essas preocupações acabam, no contexto curricular dos cursos de graduação, sendo relevantes para as decisões quanto aos conteúdos de Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem ou Psicologia do Desenvolvimento, entre outras disciplinas. Posteriormente, quando da atuação prática e direta do educador junto à rede de ensino, seja público ou privado, suas indagações podem continuar ou mesmo tornarem-se ainda mais agudas, uma vez que a formação media-

na da graduação (salvo honrosas exceções) não costuma aprofundar exigências no estudo das diversas vertentes teóricas e conceituais (por vezes, inclusive, considerando “complementares” ou “periféricas” algumas das disciplinas da Psicologia).

Qualquer que seja essa escolha conceitual interna, e em relação às demais fontes do conhecimento mencionadas, a Psicologia sempre manterá com a eleita uma relação de dependência inevitável, mas estilizada segundo a abordagem psicológica pretendida. Tem sido assim ao longo das mais variadas experiências educacionais e, de modo geral, tem sido assim em relação às políticas implantadas ao longo da história da educação brasileira, com especial referência ao ensino público. Frequentemente, ao menos no que respeita às contribuições da Psicologia para a Educação, alguma tônica especial da abordagem é ressaltada na formulação das recomendações de trabalho que ensejam as políticas educacionais dos vários governos. Em particular, o MEC e as secretarias estaduais de educação acabam por emitir seus “guias curriculares” ou documentos afins, onde se delimita, além dos conteúdos “apropriados”, uma série de cânones com o poder de definir o que é “certo” ou “errado” didática ou pedagogicamente. Advém disso a determinação para o professorado seguir tais recomendações que acabam, em geral, ganhando o escopo de refletirem a moda ou são constituídas por eleições do grupo político detentor momentâneo do poder. Tratam-se, apenas, de um conjunto de pressupostos educacionais sustentados por evidências empíricas e argumentos lógicos academicamente convincentes. Ao professor cabe a mortal função de seguir tais regras, sob pena de, se assim não proceder, correr o risco da execração institucional e, mesmo, de alguns de seus pares

Parece não haver salvação para esse círculo vicioso, uma vez que não é visível um aval explícito dos órgãos estatais (embora nas minúcias da lei isso seja possível) para iniciativas divergentes e nem estrutura para acompanhá-las e avaliar sua seriedade e competência. Diante desse contexto, no que respeita à participação da Psicologia no processo educacional, tudo acaba permanecendo na dependência das próprias dificuldades internas dessa ciência em encontrar sua verdadeira identidade ou, ao menos, em consolidar seus esforços em torno de um arcabouço teórico e prático mutuamente aceitável entre as diferentes correntes. Enquanto tal não se dá, embora o esforço de vários profissionais sérios na busca do que tem sido designado por alguns como uma “Síntese Experimental do Comportamento” (ARDILLA, 1988), cabe aos próprios educadores a tarefa quase individual de uma escolha compatível com os melhores valores da educação voltada para a plena cidadania, tarefa essa árida e complexa. Mas tal síntese experimental parece estar longe de ser concluída. O que, a rigor, tem inviabilizado essa empreitada é o fato de que cada abordagem em Psicologia (e aqui se incluem algumas das atualmente mais proeminentes, como a Psicanálise, a Epistemologia Genética, o Behaviorismo Radical, a Teoria Histórico-Cultural e tantas sub-ordens e variações resultantes ou paralelas) construir seu edifício teórico e seu instrumental tecnológico e prático de modo muito diferente. Deriva disso a quase impossibilidade de encontrar bases

similares para um diálogo científico direto, mesmo contando com o empenho dos cientistas nessa direção.

Como falar das ações humanas e entender-se sobre elas a partir de concepções tão divergentes, que partem de pressupostos tão antagônicos? Como acolher os dados obtidos sob outra ótica teórica, se interpretados de modo tão diverso e a partir de concepções de homem tão diferentes? Como permutar dados de pesquisa obtidos a partir de métodos e técnicas de coleta tão desiguais?

Certamente, dirimir grande parte dessas dúvidas é missão vital para o pesquisador da Psicologia dos tempos modernos. Não há mais espaço unicamente para a simples contraposição de visões teóricas. O avanço tecnológico, o crescimento dos repositórios de informação, a ampliação do cabedal de pesquisas em todos os recantos do mundo e, sobretudo, a parcimônia científica, hoje, certamente, mais presente entre os pesquisadores psicólogos, recomendam a necessidade de se encontrar uma linguagem de aproximação, um conjunto de técnicas de convalidação de dados científicos e uma estratégia de absorção mais rápida das descobertas inúmeras, a despeito das óticas variadas de onde sejam provenientes.

Parece que o contexto da ciência, neste século, aponta para a possibilidade e a necessidade da construção de um enfoque que, sem se constituir em ecletismo ingênuo, sem deixar de respeitar as peculiaridades originais das abordagens consagradas, consiga dar conta de organizar o conhecimento científico até aqui seriamente produzido em Psicologia e dar-lhe uma destinação altamente profissional e ética.

Naturalmente, essa não é qualquer tarefa singela. Nem há previsão sobre em que tempo deveremos (se é que o faremos de fato) alcançá-la. Entretanto, parece evidente que se trata de incumbência inevitável e relevante. Uma verdadeira *síntese experimental*, ou qualquer outro nome que se lhe dê, terá que passar por muitos crivos e sobreviver a muitos testes críticos, preocupações que, se não respeitadas, podem remeter a chance de intercâmbio interno na Psicologia à mesma conta de aventura fracassada que ocorreu com o projeto de unificação da ciência, nos anos 1930, apesar do esforço conjunto de grandes nomes que participaram do Círculo de Viena.

Este preâmbulo se faz necessário para que evitemos o engodo possível para o leigo ou o iniciante em Psicologia que pode supô-la como uma ciência uníssona, sem grandes dissensões e pronta para ser aplicada sem maiores discussões. Definitivamente, não é o caso. Qualquer decisão responsável, hoje, de quem detenha algum poder de delineamento dos rumos da Educação, tem por condição ético-científica definir, com muita clareza, sobre que edifício teórico da Psicologia pretende propor políticas educacionais, quais os meios para operacionalizar as ações propostas e quais as formas concretas de avaliação das atividades envolvidas. Por certo, a Psicologia não pode ser entendida como um apêndice que complementa o processo educacional; nem pode ser confundida com o próprio processo educacio-

nal. No primeiro caso, consagra-se inócua e inoperante; no segundo, representa uma psicologização forçada de um processo que tem tantas outras facetas quanto a própria existência humana. De qualquer modo, se com as “psicologias” o que se quer, sempre, é genericamente a “compreensão e predição das ações humanas”, evidente está que o processo educacional é um *fórum* privilegiado a assegurar o desenvolvimento e a consolidação de novas “personalidades”, novos “comportamentos”, novos “perfis”, novos “cidadãos”. E, nesse sentido, a sistematização de estudos e pesquisas que proporcionem conhecimento seguro e consistente a respaldar as ações educativas é absolutamente necessária e inadiável.

De qualquer modo, ainda não temos uma *síntese experimental* e, ao mesmo tempo, precisamos conviver com a idéia de que a escolha do modo de contribuição da Psicologia para a Educação ainda se dá, evidentemente, a partir das alternativas existentes. Assim, algumas contribuições possíveis e coerentes com as abordagens já mencionadas exigem pensar, em função de concepções de homem diferentes, técnicas distintas de aplicação e avaliações específicas de resultados.

No caso da Psicanálise, embora a teoria freudiana não tivesse sido originalmente impulsionada pelas questões educacionais, diversos autores já exploraram as possíveis implicações dos constructos psicanalíticos nesse campo. Entre nós, talvez, Sara Pain e Jorge Visca exemplifiquem bem os que mantêm publicações frequentemente lidas e influentes. Ambos representam a abordagem afetivo-cognitiva e alguns de seus textos (por exemplo: PAIN, 1992; VISCA, 1987) trazem subsídios relevantes para a compreensão dos problemas de aprendizagem.

Visca (1987) trata de uma abordagem técnico-teórica denominada epistemologia convergente, que integra ensinamentos de Piaget, da Psicanálise e da Psicologia Social de Pichon-Rivière, articuladas para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, via análise dos aspectos cognitivos, afetivos e ambientais que convergiram para a explicação do fenômeno. Segundo Shiraige e Higa (2007), entre as dimensões afetiva e cognitiva há constante interjogo, fornecendo “[...] subsídios para compreensão da singularidade dos processos de aprendizagem de cada indivíduo.” (p.40).

De acordo com as mesmas autoras (Shiraige e Higa (2007), Sara Pain articula a Psicanálise, na sua proposta, à teoria piagetiana e ao materialismo dialético, considerando importante a participação do inconsciente na construção do conhecimento, de modo que os problemas de aprendizagem são vistos como sintomas que, ao serem analisados, podem desvelar uma situação interna conflitante. Nesse sentido, o não-aprender não se configura como sendo oposto ao aprender. A própria concepção estrutural da Psicanálise, de todo modo, implica uma interpretação não-linear do processo educativo, uma vez que, embora o educador possa organizar o conhecimento, acaba não tendo controle definitivo sobre parte dos efeitos que podem se produzir sobre seus alunos e, de modo mais direto, ter acesso imediato aos

motivos inconscientes destes. Apesar dessas dificuldades, certamente o olhar da Psicanálise traz grandes contribuições para a compreensão dos conflitos do aluno, que recebe atenção marcante como um ser dotado de subjetividade, desejos e peculiaridades que podem ter influência significativa no aprender ou no não-aprender.

Para o Behaviorismo Radical, que se constitui na filosofia de ciência subjacente à Análise do Comportamento e que foi concebido por B. F. Skinner, é diante de determinadas condições disponíveis no ambiente (contexto antecedente) que ocorrem as consequências (contexto consequente) para um certo conjunto de respostas selecionadas e que serão responsáveis pelo aumento ou redução da probabilidade de ocorrência de respostas similares em um futuro, no qual condições parecidas estejam presentes. Nessa perspectiva teórica de seleção pelas consequências, a Análise do Comportamento destaca: a necessidade de garantia de adequada densidade de reforçamento; a importância de assegurar oportunidades, em sala de aula, para que o aluno tenha condições de emitir os comportamentos selecionados em função de objetivos educacionais relevantes; e a recomendação de se utilizar situações de instalação (ou manutenção, ou extinção) de comportamentos que apresentem maior probabilidade de gerar reforçadores naturais.

Na visão do behaviorismo skinneriano, a rejeição a uma explicação mentalista do comportamento é típica. Contrapõe-se a essa explicação o emprego de um paradigma que implica um conjunto de condições antecedentes, o próprio comportamento e um conjunto de condições consequentes, basicamente constituindo uma tríplice relação de contingências, na qual o rearranjo dessas condições (antecedentes e/ou consequentes) altera diretamente o repertório do aluno

Para resumir o conteúdo já apresentado em outro texto (CARRARA, 2007), pode-se chamar atenção para os seguintes aspectos: 1) os comportamentos do professor e do aluno são considerados eventos naturais, ou seja, trata-se de fenômenos observáveis e mensuráveis; 2) os comportamentos do professor e do aluno têm causas, não ocorrem de maneira espúria. Seu comportamento, em geral, é resultante de interação com o meio educativo, que representa todas as condições que afetam a conduta, quer seja um evento físico, químico, biológico ou comportamental (social); 3) o professor também aprende a ensinar efetivamente pelas consequências que recebe ao ensinar; 4) a relação entre o professor e o aluno é necessariamente bidirecional, afetando-se reciprocamente, daí a importância de atenção à parcela do meio que afeta em comum seus comportamentos; 5) todo professor e todo estudante são dignos de serem tratados como pessoas, o que inclui recomendação para evitar, ao máximo, a utilização de eventos aversivos, priorizando a utilização de consequências positivas; 6) uma vez que considera professor e aluno como pessoas únicas e não como grupo, é promovida, onde possível, a utilização de métodos de ensino personalizados e sistemas de avaliação não comparativos (comparando-se apenas o comportamento do aluno com o dele próprio, antes e depois de qualquer procedimento de ensino utilizado); 7) a Análise do Comportamento

recomenda a instalação e manutenção de condutas pró-sociais, que contribuam para a ampliação da probabilidade de que cada membro constituinte das comunidades possa produzir reforçadores sociais positivos para seus pares.

Compõe a Análise do Comportamento um conjunto significativo de conceitos básicos disponíveis à intervenção no processo educacional mediante o rearranjo das contingências vigentes. Ao professor, se devidamente habilitado no domínio desses conceitos, caberia planejar, ouvida a comunidade escolar (pais, professores e alunos) quanto ao mérito dos conteúdos, as intervenções e a avaliação dos respectivos resultados.

Para Melo,

A Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que, na presença de condições adequadas de vida e de educação, as crianças **desenvolvem, intensamente** e desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de idéias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade que até há pouco tempo **julgávamos impossíveis**. (MELO, 2007).

Essa teoria, conhecida como Escola de Vigotski, surgiu na União Soviética no início do século XX. Para tal conceituada escola psicológica, o processo de desenvolvimento resulta do processo de aprendizagem, sendo este processo, o de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas socialmente mediado. Ainda segundo Melo, isso significa que as aptidões humanas que estão cristalizadas nos objetos da cultura não estão expostas ou imediatamente dadas nesses objetos. Nesse sentido, a criança só se apropria das aptidões cristalizadas nesses objetos quando aprende a realizar a atividade adequada para a qual o objeto foi criado. No exemplo da mencionada autora, só nos apropriaríamos da colher quando aprendemos a utilizá-la de acordo com o uso social para o qual ela foi inventada. Para tanto, seria necessária a mediação de um parceiro mais experiente que demonstre seu uso ou que instrua verbalmente a criança. Nesse sentido, os educadores (os pais, os professores, a geração adulta, os parceiros mais experientes) têm um papel essencial nesse processo. Justamente nessa perspectiva, o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela passa a conhecer.

Melo, ainda, aponta que, para Vigotski, “[...] as funções psíquicas humanas - como a linguagem oral, o pensamento, a memória, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o cálculo - antes de se tornarem internas ao indivíduo, precisam ser vivenciadas nas relações entre as pessoas [...]” (MELO, 2007). Na verdade, não se desenvolvem espontaneamente, nem existem no indivíduo como uma potencialidade, mas são experimentadas inicialmente sob a forma de atividade intersíquica antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica.

De modo precípua, a tarefa do educador, para a Teoria Histórico-Cultural, lançando mão de conceitos como o das zonas de desenvolvimento, é garantir a reprodução, em cada criança, das aptidões humanas que são produzidas pelos homens e que, sem transmissão cultural, não se consolidariam. Conclui Melo (no prelo):

Para garantir a apropriação dessas qualidades, é preciso que os educadores identifiquem aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pelas **crianças, para que** elas desenvolvam ao máximo as aptidões, capacidades, habilidades criadas ao longo da história pelas gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubram as formas mais adequadas de garantir esse objetivo”.

Muitas pesquisas foram geradas a partir das idéias originais de Jean Piaget, também um dos grandes nomes da Psicologia e cujas reflexões influenciam fortemente a Educação. Com Piaget, Dongo-Montoya (2007) acentua: “[...] para ele, todo educador deveria conhecer não apenas as matérias a ensinar, mas igualmente os mecanismos subjacentes às operações da inteligência e, por isso mesmo, às diferentes noções a ensinar.” O mesmo autor descreve um conjunto de pesquisas que demonstram a importância da epistemologia genética na compreensão do processo educacional; tais pesquisas abrangem o conhecimento lógico-matemático, o conhecimento físico, os conhecimentos sociais e culturais, o desenvolvimento moral e as origens e o desenvolvimento da linguagem. Nelas, de modo central, a psicogênese revela-se um instrumento importante na pesquisa do conhecimento-processo quando identifica,

[...] no desenvolvimento individual, através da pesquisa experimental, as pertinências das hipóteses epistemológicas em disputa. O estudo das funções psicológicas como a memória, a atividade perceptiva, as representações imagéticas, as representações conceituais; dos mecanismos psicológicos como a abstração empírica e reflexionante, a generalização indutiva e construtiva, etc., participantes na constituição dos diferentes patamares do conhecimento, mostra a fecundidade da pesquisa psicogenética na revelação de novos fatos e na interpretação nova de velhos problemas. (DONGO-MONTOYA, 2007).

Depois de Piaget e seus seguidores, muitos pesquisadores vêm contribuindo para a aplicação de suas descobertas ao campo educacional. Para citar apenas um, pode-se dizer que as pesquisas de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da escrita refletem as principais hipóteses da teoria piagetiana sobre a construtividade do mundo real. Suas pesquisas têm enorme importância para o campo da alfabetização, especialmente ao tratar de desvelar os processos pelos quais o sujeito adquire um sistema de representação conceitual sobre a própria fala.

De modo geral, ainda para Dongo-Montoya (2007), os fatos importantes da pesquisa psicogenética mostram a existência de uma construção progressiva de modelos originais de interpretação por parte da criança e, ao mesmo tempo, processos e mecanismos de construtividade comuns aos objetos do mundo real. Assinala o autor que, dessa maneira, a ação pedagógica não poderia limitar-se à transmissão de conteúdos acabados, mas, sobretudo, com a forma de alcançá-los. “Assim como no caso dos conteúdos físicos, no caso dos conteúdos culturais e sociais se faz necessário o questionamento da realidade pesquisada, para que a criança tenha a oportunidade de criar hipóteses e modelos interpretativos originais [...]” (DONGO-MONTOYA, 2007, p. 159) Cabe ao educador, portanto, constituir-se em um pesquisador que domine não apenas o conteúdo acabado a ser ensinado, mas também os processos pelos quais esse conteúdo se constitui progressivamente no indivíduo e na história da ciência a ser ensinada.

Como se pode constatar, seria impossível estabelecer qualquer resumo representativo das influências distintas das diversas abordagens da Psicologia na Educação. Se esse entendimento se apresenta impraticável dada à complexidade e à transparência das grandes diferenças, notáveis nos parágrafos acima, por outro lado, sinalizam com clareza a necessidade que tem o educador, ao arriscar-se, de fazer qualquer das opções teóricas, de ampliar, significativamente, o seu contato com os conteúdos epistemológicos, metodológicos, práticos e o contexto da própria evolução histórica dos eixos teóricos mencionados.

Ao educador consciente compete, portanto, antes de assumir decisivamente qualquer escolha e suas implicações para os envolvidos no processo educacional, aprofundar-se em seu contato com a riqueza do conhecimento escondido naqueles que frequentemente são ignorados enquanto detalhes (na verdade, apenas aparentemente) superficiais da Psicologia.

REFERÊNCIAS



- ARDILA, R. **Síntesis Experimental del Comportamiento**. Madrid: Editorial Alhambra, 1988.
- CARRARA, K. Behaviorismo, Análise do Comportamento e Educação. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação**: seis Abordagens. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.
- DONGO-MONTOYA, A. O. Contribuições da Psicologia e Epistemologia Genéticas para a Educação. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação**: epistemologia seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.
- MELO, S. A. A Escola de Vigotski. In: CARRARA, K. (org.) **Introdução à Psicologia da Educação**: epistemologia seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.
- PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SHIRAHIGE, E. E.; HIGA, M. A. Contribuição da Psicanálise à Educação. In: **Introdução à Psicologia da Educação**: epistemologia seis abordagens. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2007.
- VISCA, J. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.