

A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO: DOS PARADIGMAS CIENTÍFICOS ÀS FINALIDADES EDUCACIONAIS

Marcus Vinicius da Cunha*

Resumo: Este artigo analisa algumas teorias psicológicas e suas contribuições para a educação. Discute estas teorias sob a concepção de paradigma, originária de Thomas Kuhn, e propõe que o único critério para aceitá-las ou recusá-las no campo educacional é o estabelecimento de finalidades educacionais.

Palavras-chave: teorias psicológicas; paradigmas científicos; psicologia educacional; finalidades educacionais.

1 INTRODUÇÃO

Os currículos dos cursos de formação de professores, em qualquer nível que seja, abordam temas que dizem respeito à escola, como instituição social, e às relações mantidas pelos agentes envolvidos no processo de ensinar e aprender. Algumas de suas disciplinas respondem pelos fundamentos filosóficos, políticos, sociais e legais do ensino, com ênfase no desenvolvimento histórico da escola e no perfil sociológico e antropológico da clientela. Outras abrangem aspectos teórico-metodológicos que, suplementados por atividades de estágio supervisionado, visam

Professor do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara.

a instrumentalizar a prática docente. Neste universo em que se busca compreender a escola no tempo histórico e nas circunstâncias imediatas da ordem social, bem como discutir as bases epistemológicas da pedagogia, apresentam-se ensinamentos pertinentes à psicologia do educando e do educador para sustentar a relação entre quem ensina, o que é ensinado e quem aprende.

Com exceção, é claro, das disciplinas estritamente metodológicas, todos os saberes que contribuem para a formação dos professores pertencem, originalmente, a um terreno que se distingue da educação escolar. Ciências como a Sociologia e a Antropologia, por exemplo, possuem esferas próprias de estudo e reflexão, como é sabido, mas esperam-se delas contribuições para esclarecer problemas do âmbito educacional. Assim como se recorre à Filosofia para deslindar a tradição do pensamento ocidental, de modo a elucidar os fundamentos da prática pedagógica, almeja-se que sociólogos e historiadores, ao analisarem como as instituições sociais funcionam e se transformam ao longo das épocas, possam auxiliar no posicionamento da escola na sociedade e no planejamento de seu futuro.

A preocupação central do presente trabalho é discutir como a Psicologia tem servido e pode servir à educação, considerando que, no conjunto das ciências que fundamentam o ensino, ela é vista por muitos como a principal subsidiária, uma ciência auxiliar que teria acabado por assenhorear-se da Pedagogia. A meta principal, aqui, será buscar entender como se dá a transposição dos conhecimentos de um determinado corpo científico para os limites da sala de aula, para o que serão analisadas algumas correntes de pensamento da Psicologia. Embora trate-se de um propósito bem delimitado, as reflexões desenvolvidas poderão ensejar revisões críticas quanto às demais Ciências da Educação, bem como a outras teorias psicológicas não mencionadas.

2. AS NOÇÕES DE PARADIGMA E CIÊNCIA NORMAL APLICADAS À PSICOLOGIA

Proponho tratar as várias teorias que compõem o campo da Psicologia como *paradigmas*, tomando por base *A Estrutura das Revoluções Científicas*, obra de Thomas Kuhn que foi publicada no início dos anos sessenta, suscitou

elevada polêmica entre os estudiosos de Filosofia da Ciência e teve alguns de seus conceitos posteriormente reformulados pelo autor – especialmente no posfácio que passou a figurar no livro a partir de 1969. Embora as idéias de Kuhn sejam bastante sugestivas, creio ser possível tomá-las apenas a título de empréstimo parcial, como logo mais se verá.

O que caracteriza um *paradigma* é o fato de conter realizações científicas “reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (Kuhn, 1990, p.29), o que define “implicitamente os problemas e métodos legítimos de um campo de pesquisa para as gerações posteriores de praticantes da ciência”; ao fazê-lo, tais realizações atraem um “grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares”. Ao mesmo tempo, trata-se de realizações “suficientemente abertas para deixar toda espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência” (idem, p.30).

Desse modo, certas formulações originais contidas no amplo espectro das teorias psicológicas podem ser nomeadas *paradigmas*, ou *matrizes disciplinares*, conforme Kuhn mostrou preferir no posfácio acima mencionado. Tomadas na concepção de seus autores principais, a obra de Freud, ao fundar a Psicanálise, os trabalhos de Pavlov, bem como os de Watson, Skinner e outros psicólogos norte-americanos, ao estabelecerem as bases para o Comportamentalismo e os escritos de Piaget, na elaboração da Epistemologia Genética, são exemplos de realizações científicas que conquistaram o reconhecimento de parcelas da comunidade científica e propuseram, cada qual à sua maneira, métodos e problemas específicos para a compreensão de aspectos da psicologia humana. Cada um deles possui parâmetros delimitadores que dizem respeito a procedimentos, conceitos, vocabulário e, acima de tudo, definições sobre o que é relevante investigar. Embora esses *paradigmas* sejam limitadores do campo de visão do praticante da ciência, deixam desafiantes problemas a serem solucionados pela comunidade que compartilha seus princípios, métodos e valores.

Para ficar em nossos exemplos, a Psicanálise visa a compreender as forças inconscientes em sua luta contra as exigências da realidade, e define a “interpretação” como o instrumento adequado para tanto. O Comportamentalismo, tanto na versão associacionista russa quanto na vertente ambientalista norte-americana, dá ênfase

às ações exteriores do organismo, repudiando conceitos mentalistas tidos como impossíveis de serem apreendidos objetivamente, o que encaminha as ações do pesquisador para métodos de observação e registro do comportamento observável. Piaget apresenta uma teoria para explicar as formas elementares do conhecimento e o modo como estas formas se desenvolvem, da criança ao adulto, o que sugere ao cientista a necessidade de trabalhar com métodos de observação e entrevista clínica para apreender a mudança das estruturas cognitivas.

Os problemas não resolvidos pelas formulações paradigmáticas animam seus seguidores, definidos por Kuhn como *cientistas normais*, a realizar o "trabalho de limpeza" que todo *paradigma* requer. Isto é assim porque todo *paradigma* é, em geral, "muito limitado, tanto no âmbito como na precisão, quando de sua primeira aparição" De início, um *paradigma* "é, em grande parte, uma promessa de sucesso que pode ser descoberta em exemplos selecionados e ainda incompletos"

A ciência normal consiste na atualização dessa promessa, atualização que se obtém ampliando-se o conhecimento daqueles fatos que o paradigma apresenta como particularmente relevantes, aumentando-se a correlação entre esses fatos e as predições do paradigma e articulando-se ainda mais o próprio paradigma. (idem, p.44)

O *cientista normal*, portanto, é aquele que, conquistado por um *paradigma*, empenha-se em aprimorá-lo. Dentre as várias modalidades de exercício da *ciência normal*, há uma espécie que consiste na busca de adequação dos referenciais, métodos e soluções apresentados pelo *paradigma* a áreas de interesse não contempladas originalmente pelas formulações paradigmáticas. "Nesse caso experiências são necessárias para permitir uma escolha entre modos alternativos de aplicação do paradigma à nova área de interesse" (idem, p.50). Nos exemplos aqui enfocados, os próprios autores dos *paradigmas* em questão encarregaram-se de iniciar o "trabalho de limpeza" das proposições que eles mesmos elaboraram, participando, assim, dessa última modalidade de *ciência normal*.

É sabido que Freud dedicou pelo menos os últimos cinquenta anos de sua vida à elaboração da Psicanálise, tendo tido oportunidade de experimentar sua adequação a terrenos não diretamente vinculados à clínica psicológica. Tanto é assim que suas idéias podem ser avaliadas, hoje, muito menos como um conjunto

de técnicas psicoterapêuticas do que como uma concepção a respeito das relações entre o indivíduo e a cultura. Algo semelhante pode ser dito quanto a Skinner, que buscou aplicar suas constatações, muitas delas obtidas em laboratório com animais inferiores, a uma reflexão sobre o papel da ciência no planejamento da cultura. Piaget, que acompanhou de perto o avanço de seu projeto de investigação das estruturas cognitivas, não se furtou a expandi-lo em várias direções, discutindo o desenvolvimento moral da criança, elaborando estudos de caráter sociológico e sobre o progresso das ciências.

É com base nestes aspectos – e em alguns outros que logo mais serão explicitados – que proponho a denominação kuhniana de *paradigma* para as teorias psicológicas. A vantagem oferecida por este empenho encontra-se justamente em tornar possível distinguir com mais clareza a especificidade que envolve o trabalho científico, especificidade esta que o distingue das exigências que cercam a prática educacional. No mais, creio que a visão de Kuhn quanto ao modo como os *paradigmas* se estabelecem e são superados, uns pelos outros, de tempos em tempos, por meio de rupturas sucessivas, necessita maiores esclarecimentos. Quando formulada pela primeira vez, esta concepção parecia sugerir a existência, a hegemonia de um único *paradigma* em determinado campo científico, o que de fato não seria cabível afirmar no caso da Psicologia, em que há grande diversidade de correntes de pensamento em disputa sem qualquer indício de superação de umas pelas outras.

Posteriormente, ao rever seu escrito e introduzir a expressão *matriz disciplinar*, Kuhn esclareceu que seria preferível referir-se a conjuntos compostos por “crenças”, “valores” e expressões que permitem “generalizações simbólicas” sobre o objeto em estudo, conjuntos estes que são compartilhados por diferentes grupos – às vezes pequenos – de cientistas, num mesmo momento histórico. Mediante esta nova conceituação, torna-se mais plausível a possibilidade de compreender a realidade do campo aqui focado, em que uma *matriz disciplinar* é aceita por uma parcela da comunidade científica ao mesmo tempo que outras parcelas dão preferência a correntes alternativas. No amplo cenário de nossas universidades, departamentos e instituições de pesquisa, há representantes de *paradigmas* psicológicos diferentes e conflitantes, todos eles atuando com semelhante prestígio – maior em determinados locais, menor em outros.

Outra consideração que merece reparo é quanto ao caráter “sem precedentes” que Kuhn atribui aos *paradigmas*, idéia que lhe permite ver o avanço científico como um processo que ocorre por “rupturas” entre um *paradigma* que surge e o que se encontra em vigor, concepção que vai de encontro à crença no progresso linear das ciências. No âmbito da Psicologia - e o mesmo poderia ser discutido no terreno das ciências naturais, como a Física, setor privilegiado pelo autor - as *matrizes disciplinares* podem ter suas origens rastreadas e localizadas nas escolas filosóficas que as precederam. Os comportamentalistas, por exemplo, exibem com clareza suas raízes positivistas, ao passo que Piaget fundamenta sua teoria numa ampla discussão com o empirismo, dentre outras vertentes do pensamento filosófico. O campo da Psicologia talvez possa ser melhor caracterizado, portanto, como um campo em que os *paradigmas* surgem como inéditos e revolucionários, rompendo uns com os outros, de fato, mas apenas nos limites do campo da Psicologia mesma. Se visto mais globalmente, diante da tradição do pensamento ocidental, esse fenômeno revela que os *paradigmas* psicológicos são transposições, em certos casos, e tentativas de superação, em outros, de questões já colocadas pela Filosofia.¹

3. OS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nenhuma das *matrizes disciplinares* da Psicologia foi criada com o intuito de responder a questões formuladas no terreno da educação em geral e, muito menos, no campo específico da educação escolar. A Psicanálise constitui a demonstração mais óbvia dessa afirmação, pois como se sabe o *paradigma* freudiano foi desenvolvido para atender a demandas oriundas da clínica psicológica, sendo seu propósito inicial encontrar um meio eficiente para curar

¹ Trata-se de uma discussão impossível de ser aprofundada nos limites do presente artigo. Remeto o leitor a *Psicogênese e História das Ciências* (Piaget & Garcia, 1987), especialmente ao capítulo IX, em que os autores caracterizam a noção de Kuhn como “paradigma social” e propõem o conceito de “paradigma epistêmico”, mais amplo que o primeiro. Ver, também Feyerabend (1977), que analisa, entre outros temas, a coexistência de teorias opostas no mesmo momento histórico.

neuroses (cf. Freud, 1978). Quanto ao Comportamentalismo, tratou-se originalmente de uma iniciativa para construir uma teoria geral que contemplasse as leis de regularidade e uniformidade do comportamento humano, em que estivessem descritas as relações entre as respostas emitidas por um organismo e os estímulos ambientais (cf. Skinner, 1967).

Sobre a teoria piagetiana, é preciso lembrar que sua problemática primeira encontrava-se vinculada à área da epistemologia: o propósito de Piaget era “abordar o estudo do conhecimento através de uma epistemologia de natureza biológica”, o que se mostrou inviável por intermédio do uso exclusivo dos métodos da própria Filosofia. Assim, dada a necessidade de bases empíricas que permitissem “uma ponte sólida entre a biologia e a epistemologia”, Piaget foi em busca da Psicologia (Coll & Gillieron, 1987, p. 15). Toda a psicologia piagetiana constitui, a bem da verdade, um conjunto de teses formuladas para responder a questões relacionadas com a origem e o desenvolvimento da capacidade cognitiva do ser humano, e, mais amplamente, para explicar como nasce e evolui a competência do indivíduo para apreender abstratamente o mundo que o cerca.

É certo que alguns dos criadores dos *paradigmas* aqui analisados envolveram-se diretamente com os problemas da educação, aplicando suas formulações a “novas áreas de interesse”, como diria Kuhn, procedendo deste modo, portanto, na condição de *cientistas normais*. Com eles começaram, então, as transposições de suas formulações paradigmáticas para o âmbito da escola. O caso de Skinner é exemplar, pois de certos princípios comportamentalistas decorrem sugestões de elevado interesse para organizar o processo de ensino e aprendizagem escolar. Uma das teses fundamentais desse *paradigma* diz que o organismo – seja ele animal inferior ou superior – responde a estímulos ambientais, o que permite ver o comportamento como resultado de arranjos no meio em que se localiza o indivíduo. O Comportamentalismo ensina como instalar respostas novas e modificar padrões de respostas já existentes, o que o torna, em suma, um *paradigma* facilmente aplicável à educação. A tal ponto que o próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (Skinner, 1972) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o “ensino programado” e o emprego de “máquinas de ensinar”

Assim, se é certo que os *paradigmas* psicológicos não nasceram para resolver problemas educacionais em geral ou problemas específicos da educação escolar, é preciso reconhecer, também, que toda e qualquer utilização educacional dos saberes oriundos da Psicologia é passível de discussão. Além disso, quando a Pedagogia tenta apossar-se dos conhecimentos científicos da Psicologia, pode fazê-lo sob a égide de orientações pedagógicas as mais diversas. Conseqüentemente, torna-se muito difícil, arriscado e, em alguns casos, leviano, vincular uma vertente do pensamento educacional a conceitos extraídos de uma teoria psicológica, como se algum saber deste terreno fosse responsável exclusivo pelas práticas contidas naquele.

No entanto, é preciso admitir que alguns *paradigmas* contêm formulações que implicam reflexões problematizadoras e soluções de interesse inegável para os educadores. Mas, desenvolvida como atividade de *ciência normal*, esta empresa não se confunde com o estabelecimento das teses paradigmáticas, ainda que o fundador do *paradigma* tenha se envolvido pessoalmente nela. Para ficar no exemplo dado, as sugestões de Skinner quanto ao modo de organizar a educação escolar não são as únicas possíveis ou as únicas que devam ser consideradas pelos adeptos de seu *paradigma*. A tese de que o comportamento é algo que se pode instalar, controlar e modificar, sem levar em conta supostos fatores subjetivos, constitui uma idéia a ser necessariamente aceita pelos seguidores dessa corrente, mas o mesmo não se dá quando se trata de organizar o processo de ensino e aprendizagem. Ao admitir a noção de que o comportamento do educando é passível de controle por meio dos estímulos fornecidos em sala de aula, o professor torna-se comportamentalista, mas não se sente obrigado a concordar que a escola deva ser composta por alunos diante de máquinas de ensinar.

Pode-se chegar a semelhante conclusão tomando o caso de Freud, cujas teses a respeito da sexualidade infantil enfatizaram ser a constituição do ego um resultado do combate entre as pulsões do id e as restrições do superego, representante internalizado das imposições morais transmitidas, inicialmente, pela educação familiar e, mais adiante, pelos educadores profissionais. A teoria freudiana, ao versar sobre o desenvolvimento da personalidade, oferecia certa margem de reflexão a respeito dos procedimentos educacionais, e o próprio Freud o fez, em alguns textos e passagens de sua obra. Não sendo adepto,

entretanto, de concepções ambientalistas, concluiu que pouco poderia ser conseguido por pais e professores, uma vez que o inconsciente é um território insondável. No final da vida, tornou-se totalmente descrente da possibilidade de a Psicanálise contribuir para a educação de crianças e jovens, quer na escola, quer fora dela (cf. Kupfer, 1992).

Suas opiniões neste terreno não impediram que muitos *cientistas normais* de orientação psicanalítica tratassem de fazer o que o mestre considerava impossível. O exemplo mais categórico foi sua própria filha, Anna Freud, com *Psicanálise para Pedagogos* (Freud, 1974). Mais recentemente, estudiosos, como Georges Mauco, têm admitido que a concepção freudiana não pode ser entendida como uma ciência psicológica, propriamente, “mas um método de investigação no domínio do simbolismo inconsciente”, e que reduzi-la a “uma pedagogia apressada ou a um culturalismo simplista” seria inadequado (Mauco, s.d., p. 192). Mauco admite, entretanto, que a Psicanálise pode ser útil aos educadores, se não enquanto método de interpretação, cuja utilidade é evidentemente limitada aos domínios do consultório, ao menos como fonte para a compreensão do desenvolvimento psíquico e afetivo do ser humano; ao elucidar as relações da criança com a família, do educando com o educador e a economia psíquica do profissional da educação, a Psicanálise pode fornecer ao professor condições para lidar com indivíduos em situação de aprendizagem, capacitando-o para o melhor desempenho de suas funções próprias.

Impossibilitada de inspirar métodos pedagógicos, mas apta a sustentar uma nova visão dos processos educacionais, a Psicanálise pode ser útil ao questionamento dos vínculos de autoridade na sala de aula em abordagens pedagógicas avessas aos moldes tradicionalistas. Idéia semelhante é defendida por Maria Cristina Kupfer, para quem não é possível criar uma metodologia pedagógica fundamentada na Psicanálise porque todo método implica certo grau de ordenação e previsibilidade, algo inimaginável numa teoria que aceite a noção de inconsciente – o lugar do imponderável, do imprevisto, daquilo que escapa à linguagem da razão. À imagem do psicoterapeuta, o educador inspirado na Psicanálise deve renunciar ao controle intensivo sobre seus educandos; no processo de avaliação da aprendizagem, por exemplo, tem apenas uma vaga

imagem do que pode estar ocorrendo com o aluno, pois não tem acesso direto à repercussão dos conteúdos escolares no inconsciente do aprendiz. Mais ainda, não tem como saber em que medida a relação transferencial estabelecida entre ele e o educando está interferindo no trabalho pedagógico. Assim, Kupfer conclui:

Pode-se dizer, por isso, que a Psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia, como um todo instituído) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo que se constituiu essencialmente: a aventura freudiana. (Kupfer, 1992, p.97).

Quanto a Piaget, vale considerar aqui o depoimento colhido por Mário Sérgio Vasconcelos em que Therezinha Rey relata as impressões do pesquisador genebrino sobre sua visita ao Brasil, no ano de 1949. Piaget teria ficado descontente por ter sido abordado por pessoas cujo interesse exclusivo era a Educação, e por não terem ocorrido, como ele desejava, "debates mais profundos sobre biologia e epistemologia" (Vasconcelos, 1996, p.58). Embora estes fossem os interesses prioritários de Piaget, alguns textos sobre educação escolar foram por ele produzidos, sob a motivação dos encargos que assumiu junto ao "Bureau International d'Education", entre 1929 e 1967, e à Unesco, de 1946 a 1980 (idem, p. 53-5). Seus escritos educacionais continham três pontos comuns:

a defesa dos métodos ativos, a revelação dos resultados da psicologia genética como corroboradores dos princípios da Escola Ativa e a proposta de trabalho cooperativo, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento experimental, da razão, da autonomia e dos sentimentos de solidariedade. (idem, p.59)

As formulações paradigmáticas de Piaget não foram transpostas, por ele mesmo, para a sala de aula; suas idéias permitiram-lhe distinguir entre diversas abordagens educacionais já existentes, tornando-se crítico dos

métodos tradicionais de ensino e defensor da renovação educacional. Além disso, autorizou certos esforços destinados a essa transposição, como é o caso da obra de Hans Aebli, datada dos anos cinqüenta e publicada no Brasil com o título *Didática Psicológica. Aplicação à Didática da Psicologia de Jean Piaget* (Aebli, 1971).

Das teses piagetianas, entretanto, têm surgido diversas possibilidades de ação, que variam quanto ao modo de situar o valor dos conteúdos das matérias escolares, o papel do professor na sala de aula, os instrumentos de avaliação, enfim, sobre todos os componentes da situação de ensino e aprendizagem. César Coll, ao analisar algumas dessas vertentes, considera a existência de duas grandes interpretações. A primeira valoriza os aspectos endógenos do processo de construção do conhecimento e enfatiza a atividade livre e espontânea do aluno, o que impõe à escola criar ambientes estimulantes que permitam ao aprendiz desenvolver seu potencial, à sua maneira e em seu próprio ritmo. A segunda interpretação destaca o aspecto interacionista das idéias piagetianas, defendendo que a intervenção pedagógica deve consistir na elaboração de situações que permitam certo grau ótimo de desequilíbrio entre os esquemas de assimilação do educando e o objeto a ser assimilado (Coll, 1987, p.188-9).

Na primeira vertente, caracterizada como "interpretação construtivista radical do processo de ensino-aprendizagem", o desenvolvimento operatório torna-se o objetivo único e exclusivo da educação, conferindo à Epistemologia Genética o papel de "uma espécie de psicologia aplicada à educação", disciplina norteadora do processo educacional. Na segunda, chamada "desajuste ótimo", a ênfase desloca-se para a compreensão do processo educacional e suas questões específicas, como o valor social e cultural dos conteúdos escolares e da prática pedagógica, deixando aos saberes oriundos da Psicologia Genética a tarefa de contribuir para elaborar mais adequadamente os conhecimentos a serem ensinados – por exemplo, no trabalho de seleção e ordenamento destes conhecimentos de acordo com as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Assim, num extremo o *paradigma* piagetiano é empregado para constituir um "pólo psicologizante" em que os objetivos educacionais subordinam-se ao desenvolvimento individual; no outro, sustenta a elaboração de instrumentos de

análise dos componentes psicológicos da educação, renunciando à tentação de reduzir os fenômenos escolares ao desenvolvimento operatório (idem, p.193).

4. OS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS E OS FINS DA EDUCAÇÃO

Se é verdade que existe certa independência entre as formulações de um *paradigma* científico e as aplicações do mesmo à Educação – como venho defendendo até aqui –, emerge inevitavelmente uma questão: onde se encontra a razão de ser da aplicação de um *paradigma* da Psicologia à prática pedagógica, ou, mais exatamente, quais são as razões que decidem entre as diversas possibilidades de apropriação de um mesmo *paradigma* pelos educadores? No âmbito do presente estudo, esta questão suscita as seguintes indagações. O que leva alguns educadores a se desprenderem do pessimismo de Freud e extrair contribuições da Psicanálise à prática educativa? O que explica a variedade de interpretações em torno da Epistemologia Genética de Piaget aplicada à situação escolar? O que determina o fato de comportamentalistas não adotarem o ensino programado e as técnicas de condicionamento como sustentáculos das práticas de sala de aula?

Estas indagações remetem ao campo em que são discutidos os fins da educação, pois é ali, e só ali, que se encontra o fator de decisão para a escolha do *paradigma* a ser adotado; mais ainda, é nesse plano que se define a modalidade, dentre as muitas possíveis, de aplicação de um *paradigma*. É diante das finalidades almejadas para o empreendimento educacional que se dá a decisão quanto ao melhor *paradigma* psicológico a empregar, e a escolha – ou criação, quando for o caso – da maneira específica pela qual as formulações paradigmáticas serão transformadas em métodos de trabalho pedagógico, recontextualizadas de modo a constituir o discurso e as práticas escolares. Vejamos cada caso.

Ao adotar o pressuposto de que todo e qualquer organismo pode ser conduzido a agir mediante condicionamento, o Comportamentalismo torna-se facilmente assimilável por aqueles que vêem a educação como um arranjo de

estímulos ambientais dispostos corretamente para reforçar respostas adequadas. Os educadores que enfatizam a importância dos meios instrucionais e do compromisso primordial com produtividade e eficiência, assumem a teoria comportamentalista como valiosa contribuição para deixar de lado quaisquer considerações relativas a fenômenos subjetivos, como aqueles que são vistos pela Psicanálise, por exemplo.

Essa rejeição da possibilidade de investigar o universo psicológico invisível e a ênfase no controle dos organismos humanos levaram Skinner a visualizar a constituição de uma “ciência do comportamento”, ciência planificadora da ordem social em cujas mãos estaria a potencialidade para reorganizar toda a cultura. Nesse empenho, reconheceu que “a concepção científica que emerge de uma análise científica é desagradável à maioria daqueles que foram afetados pelas filosofias democráticas” (Skinner, 1967, p.251). E, de fato, historicamente o Comportamentalismo tem sido fartamente utilizado por concepções educacionais que fortalecem as instituições de ensino, tornando-as analisáveis enquanto estruturas organizacionais, ao passo que colocam o indivíduo como simples elo funcional numa cadeia de ações coordenadas com vistas à produtividade do sistema. No bojo de “filosofias da eficiência”, em que a educação escolar torna-se “uma área suscetível de previsão, intervenção e aperfeiçoamento”, em que são necessários “dados observáveis ou manifestos que possam indicar as direções a seguir e se as direções desejadas foram seguidas”, é nesse ambiente que o *paradigma* comportamentalista tem florescido (Grande, 1979, p.85-6).

Transportada para o interior da escola, a ordem social e política converte-se em rigorosos e rígidos ordenamentos dos conteúdos a serem ensinados; a transmissão do conhecimento é mantida sob estrito controle; os valores morais presentes nos saberes ensinados são transformados em comportamentos observáveis, mensuráveis, objetivamente apreensíveis, com o que fica garantido o resultado do processo de aprendizagem. A abordagem skinneriana é lembrada – e, muitas vezes, criticada – no conjunto de Teorias Organizacionais, Abordagens Sistêmicas, Concepções Tecnológicas, Pedagogias Tecnicistas, tendências associadas, naturalmente, a projetos políticos autoritários de governo (cf. Kuenzer & Machado, 1986).

Nessa perspectiva, adotar ou recusar esse *paradigma*, seja como metodologia de trabalho em sala de aula, seja como instrumento para

compreender e organizar o sistema de ensino, não é algo que se faça em respeito ao que as pesquisas científicas comportamentalistas apresentam como resultado, mas uma atitude que se toma em face dos compromissos que o educador assume diante da coletividade. O que está em julgamento não é a capacidade, revelada cientificamente, de as estratégias comportamentalistas conseguirem resultados no tocante ao controle dos organismos; é o próprio controle, na qualidade de meio e fim educacional, que está em jogo.

Com base nas concepções psicanalíticas de que o indivíduo é uma presa dos desejos de seu inconsciente e que o inconsciente é um território inatingível, chega-se à conclusão de que educar é, de certo modo, impossível. Mesmo o psicoterapeuta, que dispõe dos instrumentos que a Psicanálise designa para investigar o inconsciente – por excelência, a “interpretação” –, mesmo este profissional jamais pode afirmar com segurança que conhece a totalidade das forças que ali habitam. A psicoterapia de orientação psicanalítica não se enquadra na categoria das técnicas clínicas de natureza diretiva, podendo ser melhor caracterizada como um esforço contínuo em busca de revelar os conteúdos inconscientes e não como um meio para dirigir o cliente numa direção determinada.

Sob esse entendimento, o educador pode recusar o *paradigma* psicanalítico, pois este não traz nenhuma indicação quanto aos meios e fins da educação escolar. Esta atitude não era estranha a um escritor dos anos trinta e quarenta, como Renato Jardim, que em seu *Psicanálise e Educação* apontou os males da transposição das teses freudianas para o ambiente escolar. Sua recusa era motivada pela seguinte concepção: “A educação é obra eminentemente social, obra realizada *pela* e *para* a coletividade. (...) Uma doutrina educativa implica uma doutrina sociológica” (Jardim, s.d., p.172).

Jardim apontava Dewey, Durkheim e Spencer entre os autores com quem preferia dialogar e formulava implicitamente a seguinte indagação: como o empreendimento pedagógico – obra que possui clara delimitação social – pode apoiar-se numa teoria que afirma ser o educador incapaz de influenciar os destinos dos alunos que lhe são confiados? Apenas se a educação fosse definida não como local de transmissão de saberes e valores morais, mas como ambiente físico, afetivo e social encarregado de propiciar manifestações de espontaneidade

do espírito infantil, local ordenado exclusivamente pelo princípio de total liberdade para os agentes envolvidos no processo de ensinar e aprender, em que a cada um fosse garantido formular autonomamente valores éticos e morais e estabelecer livremente padrões de pensamento. A Psicanálise só poderia ser assumida por uma escola que aceitasse o pressuposto de que condições exteriores de menor repressão capacitam o pleno desenvolvimento das forças psíquicas do educando e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Mas onde ficariam, nesse projeto, os fins sociais ordenados pela sociedade e para a sociedade? Aceitar o *paradigma* psicanalítico na educação significa desprender-se de preocupações dessa natureza e enxergar que os saberes da Psicanálise, embora não conduzam a escola, com segurança e objetividade, numa direção claramente definível, podem, como alternativa, interferir na visão que o educador tem de si mesmo, de seus alunos e do sentido que a educação possui como processo constituidor da personalidade humana. Este é o ponto de vista que leva Mauco e Kupfer, cada qual à sua maneira, a enxergar uma filosofia educacional inspirada pela Psicanálise – não uma metodologia, mas uma ética. Pedagogos adeptos de correntes não-diretivistias, como a “abordagem centrada na pessoa”, de Carl Rogers (cf. Rogers, 1975), ou como a que se implantou em Summerhill, na Inglaterra dos anos vinte, poderão absorver os conhecimentos psicanalíticos, recontextualizados para a consecução dos fins políticos e sociais que certos educadores almejam para a educação.

Uma das concepções presentes no *paradigma* piagetiano é que o desenvolvimento é um percurso absolutamente individual, embora composto por determinados estágios que vão sendo superados, uns pelos outros, segundo uma ordem necessária. A realidade, embora já existente para o adulto, não é um dado para a criança; o real vai sendo construído à medida que o sujeito interage com o mundo que o cerca, e o conhecimento, portanto, torna-se uma construção feita por intermédio da ação, melhor dizendo, da interação do sujeito com os objetos e com outros sujeitos. Pela via da cooperação, cada indivíduo ascende ao patamar de onde visualiza a materialidade do mundo físico e o caráter social das regras morais.

Esses postulados piagetianos tornam-se muito próximo das correntes educacionais construtivistas e interacionistas, hoje tão bem aceitas quanto

discutidas pelos educadores. Mas, conforme já vimos assinalado por César Coll, a transposição do *paradigma* piagetiano para a educação comporta duas grandes vertentes. Na primeira – a “interpretação construtivista radical” –, o processo pedagógico prima pela liberdade do aluno e pela ausência de imposições oriundas do professor. Isto será melhor traduzido por um sistema de ensino em que o educando seja norteado exclusivamente por seus interesses, que brotarão espontaneamente em correspondência com o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas; o que e como estudar são questões a serem definidas unicamente pelo aluno, pressuposto que implica a posição secundária dos saberes formalizados, tal como se encontram nas matérias escolares, e o professor torna-se um facilitador da aprendizagem, perdendo a primazia na disposição do conhecimento e na ordenação disciplinar dos alunos em sala de aula.

Nessa posição extremada, somente uma escola orientada por princípios não-diretivistos seria capaz de fornecer ao aluno a oportunidade de participar ativamente na reelaboração do mundo. O conhecimento, os saberes objetivos e os valores morais, já dominados pelo adulto, e pelo professor em particular, seriam deixados em suspenso, não constituindo uma meta previamente formulada, posto que o mundo é dado como permanentemente mutável. Tais elementos, entretanto, continuariam compondo o horizonte a ser alcançado pela escola, pois é inegável que se espera tornar a criança um ser inteligente e socializado; o que a pedagogia fundamentada nessa visão construtivista se recusaria a fazer seria traçar o caminho para atingir estes fins.

Na segunda vertente analisada por Coll tem-se algo diferente, no tocante às finalidades sociais da educação. A consideração pelo professor, como responsável pelo arranjo dos conteúdos em respeito às particularidades do desenvolvimento dos alunos, revela a importância que é explicitamente dada aos saberes formalizados. Compreende-se, neste caso, que elevar o educando à posição de indivíduo inteligente e socializado não é algo que possa ser feito exclusivamente pela via da espontaneidade de cada um, e que, para tanto, a cultura, a história e as noções específicas de cada área do conhecimento precisam ser transmitidas de modo sistemático.

Em última instância, trata-se de dois modos de conceber a relação do indivíduo com a sociedade: no primeiro, acredita-se que baste prover um ambiente

cooperativo e livre para que as crianças desenvolvam certos requisitos da ordem social; no segundo, esta crença no desenvolvimento espontâneo da sociabilidade não está presente, tornando-se necessário promover condições objetivas para a consecução do indivíduo socializado.

5. A ESCOLHA ENTRE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO

Os alunos que se preparam para a carreira docente, bem como os profissionais que ingressaram recentemente no magistério, por certo ficam inclinados a adotar um dos *paradigmas* da Psicologia para nortear sua prática pedagógica. Defrontam-se com um conjunto de argumentos, críticos e elogiosos, cada qual situado no interior de um *paradigma* em confronto com os demais. É preciso entender, antes de mais nada, que o debate entre concepções científicas consiste na circularidade dos argumentos postos em ação, uma vez que cada contendor toma o objeto em estudo a partir dos referenciais que adota e que não compartilha com seus opositores. Semelhante ao que ocorre no terreno das disputas políticas, segundo Kuhn, trava-se um “diálogo de surdos”:

Em um sentido que sou incapaz de explicar melhor, os proponentes dos paradigmas competidores praticam seus ofícios em mundos diferentes. Um contém corpos que caem lentamente; o outro pêndulos que repetem seus movimentos sem cessar. Em um caso, as soluções são compostos; no outro, misturas. Um encontra-se inserido numa matriz de espaço plana; o outro, em uma matriz curva. Por exercerem sua profissão em mundos diferentes, os dois grupos de cientistas vêem coisas diferentes quando olham de um mesmo ponto para a mesma direção. (Kuhn, 1990, p. 190).

No debate, não será vencedor o *paradigma* que demonstrar a maior competência lógica de seus argumentos, nem aquele que exibir coerência suficiente para suportar uma análise interna de seus pressupostos. Tampouco serão as atividades da *ciência normal* que sagrarão um vitorioso, posto que os experimentos levados a cabo pelo grupo de partidários do *paradigma* visam apenas ao “trabalho de limpeza” do mesmo, conforme já visto acima.

A bem da verdade, o debate entre *paradigmas*, na circularidade de

argumentos em que se dá, visa essencialmente à persuasão dos ouvintes. “Na escolha de um paradigma”, diz Kuhn, “não existe critério superior ao consentimento da comunidade relevante” (idem, p.128). Os estudantes são o alvo privilegiado do debate entre os *paradigmas* científicos, sendo vitorioso aquele que conquistar mais adeptos, e não necessariamente aquele que contiver maior número de “verdades”. Enquanto *cientistas normais*, os conquistados engrossarão suas fileiras, desenvolvendo pesquisas, escrevendo teses e publicando artigos em revistas especializadas; irão lutar por financiamentos das agências de fomento, criar veículos próprios para difundir suas concepções paradigmáticas e, finalmente, formar novos adeptos que, por sua vez, colocarão em prática a doutrina nos vários campos de atuação profissional.

E o que dizer dos cooptados que não se destinam às atividades de pesquisa científica, como é o caso dos professores? Será preciso verificar em que medida eles necessitam adotar um, e só um, *paradigma* e manter-se fiel a ele, como fazem os *cientistas normais*. Os professores não são, a rigor, *cientistas normais*, especialmente aqueles que seguem a carreira do magistério nos graus que antecedem ao ensino superior. É certo que os docentes universitários o são, na maioria das vezes, na medida em que, além de suas atividades de sala de aula, estão continuamente envolvidos com projetos de pesquisa, sendo naturalmente levados, portanto, a optar por um dos *paradigmas* científicos. Mesmo eles, na relação pedagógica que estabelecem cotidianamente com seus educandos, não precisam portar-se de acordo com as prescrições paradigmáticas. Podem pesquisar dentro dos limites de um *paradigma*, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da *ciência normal*, e atuar na esfera do ensino sem as amarras impostas pelo mesmo. É sabido que nem todo pesquisador comportamentalista utiliza rigidamente estratégias de reforçamento para controlar a aprendizagem de seus alunos e que nem todo pesquisador da área da Psicanálise transforma sua sala de aula num campo para interpretações sobre o conteúdo do inconsciente dos que o cercam.

Aprende-se o ofício de pesquisador, durante os anos de formação universitária, dentro de regras muito estritas que ditam a necessidade de seguir determinado *paradigma*, e proceder deste modo, enquanto *cientista normal*, nos laboratórios e gabinetes de pesquisa. Os trabalhos que o pesquisador realiza,

os artigos e livros que escreve, as comunicações científicas que apresenta em congressos, enfim, toda sua produção é julgada dentro do arcabouço metodológico e lógico do *paradigma* ao qual se filia. Seus pares são rigorosos, no tocante a isto, de modo que se tornam inadmissíveis deslizes como falta de orientação teórico-metodológica e ausência de pressupostos claros e objetivos. Muitos trabalhos acadêmicos ainda são obrigatoriamente introduzidos por dezenas de páginas destinadas a mostrar suas filiações, com citações e mais citações dos autores em que se fundamentam.

O ofício de ensinar, no entanto, é aprendido em contexto totalmente diverso. Embora as ciências da educação estejam presentes na formação pedagógica, não há qualquer exigência de que o professor venha a tomar atitudes condizentes com este ou aquele *paradigma* científico dentro da sala de aula. A não ser excepcionalmente, não há qualquer semelhança entre os laços que unem o pesquisador aos seus pares, de um lado, e os vínculos que ligam o professor aos seus, de outro. Incoerências metodológicas, ecletismo e falta de solidez teórica são “defeitos” somente detectados quando o professor encontra-se submetido à análise crítica de seus gerenciadores científicos – dentre os quais incluem-se os cientistas incumbidos de avaliar o ensino com o intuito de contribuir para seu melhor funcionamento.

Em que pese a má qualidade de certos cursos de formação de professores, muitas vezes de fato incompetentes para fornecer qualquer orientação científica aos estudantes, penso que a questão central esteja localizada na natureza intrínseca do trabalho pedagógico, que depende grandemente, queiramos ou não, das características pessoais de quem o executa. Muito já se disse que ensinar é uma arte e muito já se tentou, também, enquadrar esta arte nos domínios da tecnologia para evitar que as flutuações subjetivas de quem ensina acabem por tornar-se o único parâmetro da escola – empenho, aliás, que está presente no movimento educacional renovador desde os anos vinte, pelo menos (cf. Cunha, 1995). Mas o que se observa no dia-a-dia das salas de aula é que os professores possuem uma capacidade insuperável para transformar os pressupostos de qualquer ciência da educação e adequá-los às suas características e possibilidades pessoais.

Nada acrescento em contrário ao esforço empreendido para fornecer recursos científicos aos professores, por meio de cursos de formação de

quadros para o magistério e projetos acadêmicos destinados a dar formação continuada a estes profissionais; é de fato importante tornar a atividade pedagógica cada vez mais sustentada na ciência, cada vez mais apoiada em *paradigmas*, psicológicos ou outros. Evidentemente, é preferível ter na escola um professor que fundamente sua prática em teorias discutidas e validadas do que alguém que se diga conduzido exclusivamente pelo senso comum, pela intuição ou pela tradição cega. O que interessa discutir aqui é o modo como os *paradigmas* são apresentados aos professores. Excetuando-se o caso em que a formação desse profissional tenha em vista finalidades científicas – quando tratar-se de integrá-lo a projetos de pesquisa ou experimentações pedagógicas – penso que os conhecimentos compreendidos pelos vários *paradigmas* devam ser ministrados juntamente com a explicitação de que se trata de promover um debate – no sentido apontado por Kuhn – cuja definição acontecerá no íntimo de cada educador. Mais ainda, que cada profissional irá encontrar os critérios para julgar e escolher seu *paradigma* predileto no interior das finalidades educacionais a que se filie, na discussão que possa desenvolver junto aos que o cercam quanto aos destinos que esperam para as futuras gerações de crianças e jovens que educam.

Conseqüentemente, defendo que se deva atuar, na formação dos profissionais do ensino, muito mais sobre o âmbito pessoal em que se dão as concepções relativas às finalidades educacionais. Sem colocar em plano secundário as informações científicas, deve-se trabalhar no terreno em que se constitui a consciência do futuro professor como cidadão, pois é nesta arena que ele encontrará recursos para escolher dentre as várias alternativas científicas que lhe forem apresentadas. Trata-se de colocar o profissional da educação em condições de compreender que não é a ciência que lhe dará o norte de sua atuação, pois as decisões pertinentes ao campo da educação são da alçada exclusiva dos educadores.

6. SOBRE FINALIDADES EDUCACIONAIS

Com base na análise sucinta feita acima a respeito dos *paradigmas* aqui em foco, é possível traçar um quadro, também sucinto, das finalidades educacionais. De um lado, uma educação que coloca as exigências da

sociedade como superiores às flutuações do espírito do educando; de outro, uma educação que privilegia a liberdade individual acima das imposições sociais. Postas desse modo, em extremos, atualmente é possível descartar, sem receio, a primeira vertente, pois ela representa um pensamento educacional que só sobrevive nas esperanças daqueles que sonham com o retorno a um tempo perdido, um tempo em que não se admitia o fator humano como parte integrante e indispensável da instituição de ensino.

Quanto ao outro extremo, que se inclina a exacerbar a liberdade do educando em detrimento do saber formalizado nas matérias escolares, é preciso notar, antes de mais nada, que é uma alternativa em que o educador exime-se de impor a seu aluno um caminho, deixando à mercê da criança a escolha do destino a seguir. Se de fato não há imposição explícita, é preciso admitir que esse mesmo educador é sempre animado pela esperança de que seu educando vá trilhar um "bom" caminho, isto é, que vá conseguir socializar-se adequadamente, tornar-se uma pessoa capaz de respeitar o próximo, de acordo com as normas mais civilizadas de convivência, e que, além disso, irá alcançar determinados padrões de conhecimento que lhe possibilitem dispor de saberes úteis para sua vida – não necessariamente aqueles saberes eruditos que a sociedade acumulou ao longo das épocas passadas.

Todas as experiências registradas pela bibliografia especializada que enaltece tais preceitos metodológicos para a educação apresentam apenas resultados dignos de aplauso. São crianças e jovens que chegam espontaneamente, sem ajuda diretiva do professor, aos melhores princípios democráticos; compreendem e praticam uma ética que rejeita atitudes racistas e preconceituosas; tornam-se solidários e cooperativos; tudo isto, e muito mais, conseguido por meio da concessão para que os educandos vivenciem experiências coletivas em que a liberdade seja o parâmetro fundamental. Curiosamente, não são narradas ocorrências em que esta pedagogia tenha produzido, por exemplo, estudantes armados em defesa do nazi-fascismo ou em perseguição a grupos raciais minoritários (Cf. Snyders, 1974).

Pode-se considerar que a base de sustentação dessa pedagogia seja a esperança de que um ambiente de liberdade conduza necessariamente a fins positivos e sadios, o que não passa de uma esperança a ser confirmada

empiricamente. Creio que seja mais razoável pensar que os bons resultados da pedagogia não-diretivistica devam ser atribuídos ao fato de que ela não está disposta, verdadeiramente, a não dirigir os alunos. Por trás das aparências, existe um professor que possui metas, por vezes mal delineadas, que servirão de ponto de chegada para o "livre" aprendizado dos educandos. Todo o aparato educativo centrado na pessoa torna-se, quando esta pessoa é um aluno, uma arte de conduzir sem declarar que está conduzindo. Se não for este o caso, somos levados a conclusões que dispensam maiores comentários: a educação, abdicar de fins sociais e políticos, admite que formar cidadãos democráticos tenha o mesmo valor que formar indivíduos racistas, pois o que importa é que eles encontrem livremente o caminho a seguir. Resta, ainda, uma outra possibilidade salvadora em que esta pedagogia poderá apoiar-se. Trata-se da crença na afirmação de que cada pessoa possui uma diretriz previamente determinada a encaminhá-la para o "bem" Como toda crença, esta passa ao largo de qualquer modalidade de análise racional.

É importante notar, também, que toda educação formal precisa colocar o educando em contato com a esfera "não-cotidiana", isto é, com habilidades e conhecimentos que não podem ser adquiridos natural e espontaneamente pelo aprendiz. Dispensar a ação educativa fundamentada nessa esfera é um recurso com o qual apenas a educação informal, levada a cabo pela família, poderia contar, o que foi efetivo, historicamente falando, numa época em que os saberes necessários à vida adulta emanavam diretamente das relações sociais da criança com os mais velhos.² Atualmente, dada a complexidade do cenário social, profissional e ideológico, a pedagogia estaria fora de seu tempo ao insistir na possibilidade de educar crianças e jovens partindo apenas da espontaneidade de seus espíritos, pois a esfera "não-cotidiana" não emerge naturalmente da vivência "cotidiana"

Além disso, adotar a perspectiva extremada do não-diretivismo em educação significa o educador abdicar de sua responsabilidade perante o mundo, de cuja construção, bem ou mal, participa. Eximir-se de transmitir os

² Esta discussão é muito bem desenvolvida por Newton Duarte (1993) em seu trabalho *A individualidade para-si*, com base nos conceitos de Agnes Heller, e retomada pelo mesmo autor em trabalho mais recente (Duarte, 1996).

conhecimentos que se encontram consolidados nas matérias escolares é uma atitude somente aceitável por aqueles que não vêem sentido em tudo o que a humanidade já construiu. Vale lembrar, a propósito, a análise feita por Hanna Arendt a respeito da crise na educação norte-americana de algumas décadas atrás. Para a autora, o fracasso da educação contemporânea deve ser compreendido em vista de alguns pressupostos, todos eles equivocados, sobre a relação entre adultos e crianças e sobre o conceito de autoridade. Em primeiro lugar, uma concepção acerca da separação entre a infância e o mundo adulto, segundo a qual os mais jovens devem ser libertados dos adultos em benefício das leis que regem o universo infantil. Uma vez emancipada da autoridade dos mais velhos, diz Hanna Arendt, as crianças são

entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e freqüentemente é uma mistura de ambos. (Arendt, 1972, p.231)

O segundo pressuposto, estruturado “sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo” (idem, p.231), coloca o professor apartado da necessidade de dominar a matéria que lhe cabe ensinar. Com isto, o trabalho de quem ensina não repousa mais na posse de conhecimentos que o aprendiz não detém, o que deixa este último abandonado a seus próprios recursos na tarefa de compreender o mundo. Este negligenciamento da coisa a ensinar em proveito dos métodos de ensino assenta-se numa certa teoria da aprendizagem, o terceiro pressuposto criticado por Hanna Arendt. Acredita-se que só é possível compreender alguma coisa por meio da ação pessoal e única, idéia que, levada ao extremo, resultou no descrédito total dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. A educação, ao tornar-se promotora do desenvolvimento de habilidades, deixou de ser fundamentada em conteúdos curriculares para fazer predominar o lazer e o brincar, atividades características da infância.

Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da

infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico. Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta. (idem, p.233)

Ao mencionar o pensamento de Hanna Arendt, coloco ênfase no intrincado problema da autoridade, tópico tão intensamente rejeitado por todas as modernas correntes da pedagogia, especialmente por aquelas que se situam no pólo extremo em que as finalidades educacionais privilegiam o desenvolvimento do indivíduo acima das imposições sociais. Hanna Arendt é taxativa, neste ponto. Segundo ela, é preciso que o educador assuma sua parcela de responsabilidade pelo mundo que aí está, “embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é” No campo educacional, prossegue Arendt, “essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (idem, p.239). A qualificação para ensinar – que depende do domínio dos conteúdos das matérias escolares – engendra autoridade, sim, e esta encontra-se assentada fundamentalmente no ato em que o educador assume-se como representante do mundo adulto e por ele responsável, membro vivo do mundo a que a criança é apresentada na condição de novo integrante.

Ao admitir que os conhecimentos acumulados pela sociedade não podem ser desprezados e que a autoridade do professor é indispensável, inclinamos a educação em favor da imposição da ordem social sobre o valor individual, colocando as finalidades educacionais em oposição ao princípio de respeito à pessoa? Não, se houver compreensão de que educar implica sempre um caráter conservador e, ao mesmo tempo, transformador. A convivência entre conservação e transformação – de difícil entendimento fora de uma perspectiva dialética – significa que a educação precisa conservar para poder transformar. Não é possível superar este mundo, construído pelos adultos e corroído a cada dia, sem que os

alicerces desta construção que desaba sejam assimilados e, em parte, aproveitados na edificação do novo.

Não basta, portanto, que os professores digam a seus alunos: "Eis o mundo! Ele é de vocês, entendam-no da forma como seus desejos ordenarem, pois eu não me responsabilizo pelo que aí está." Quem procede assim não pode, mais tarde, exigir das novas gerações atitudes conscientes, críticas e transformadoras. Na esfera política, em que adultos agem diante de iguais, o conservadorismo representa estagnação, aceitação do *status quo*; por inércia, então, o mundo diariamente corroído acabará por desabar. No âmbito da educação, diferentemente, em que adultos convivem com crianças, seres recém-chegados a um universo desconhecido, conservar traduz-se em oferecer um terreno sólido sobre o qual uma nova construção poderá ter início.

Qual é o *paradigma* científico que contempla alguma contribuição para a consecução destas finalidades? Nenhum deles, inteiramente, e todos eles, de certo modo. Se o Comportamentalismo deixar de ser visto apenas com os olhos críticos que o consideram propriedade dos sistemas autoritários, se a Psicanálise deixar de representar um recurso facilitador da irracionalidade e do não-diretívismo, se as teses piagetianas não forem adotadas como promotoras do espontaneísmo pedagógico, enfim, se o educador tiver a ousadia de estudar cada contribuição científica e delas apropriar-se segundo as metas sociais que possui e os compromissos que almeja estabelecer com os educandos e com o mundo que os cerca, poderá encontrar nos *paradigmas* psicológicos – e também nas contribuições de outras áreas científicas – algo que seja útil a um projeto pedagógico renovador.

7 UMA APROPRIAÇÃO CONSTRUTIVISTA DOS PARADIGMAS DA PSICOLOGIA

Um interessante exemplo desse tipo de procedimento encontra-se no estudo de César Coll e Isabel Solé, em que os autores definem sua concepção de "construtivismo", não uma teoria, mas um "referencial explicativo" fundamentado na "consideração social e socializadora da educação escolar" Esta definição

torna-se relevante por assumir que o construtivismo pode integrar “contribuições diversas”, desde que estejam alinhadas com os “princípios construtivistas”, isto é, que haja coerência quanto às finalidades propostas para a educação escolar (Coll & Solé, 1996, p.10). No caso, têm utilidade todas as “teorias que não oponham aprendizagem, cultura, ensino e desenvolvimento; que não ignorem suas vinculações, mas que as integrem em uma explicação articulada” (idem, p.14). Assim, é o projeto pedagógico que comanda o arranjo das contribuições que chegam ao campo pedagógico, definido este pelo acordo entre os educadores sobre o significado de seus componentes – a escola, o indivíduo escolarizado, a posição do professor, dos conteúdos escolares e da própria instituição formal de ensino diante da sociedade e da organização da cultura.

Uma análise dos demais estudos que compõem o livro *O Construtivismo na Sala de Aula*, em que o escrito de Solé e Coll encontra-se publicado, revela a concretização dessa proposta. Nos trabalhos de Mariana Miras (1996) e de Teresa Mauri (1996) há referências às “estruturas de conhecimento” e aos processos de “assimilação, acomodação e equilibração”, componentes do *paradigma* piagetiano, ao passo que no artigo de Javier Onrubia (1996) vê-se a aplicação de conceitos vygotskyanos, como “zonas de desenvolvimento proximal”. No texto de Isabel Solé (1996), que analisa o que conduz o indivíduo ao conhecimento e menciona processos afetivos e motivacionais, encontram-se referenciais que não causariam estranheza a adeptos da Psicanálise e de outros *paradigmas* envolvidos na busca dos determinantes mais profundos da personalidade.

No livro *Psicologia e Currículo*, César Coll oferece outra demonstração desse mesmo procedimento:

Ainda não dispomos de uma teoria compreensiva da instrução com base empírica e teórica suficiente para ser utilizada como fonte única de informação. (...) Ante esse estado de coisas, a alternativa consiste em fugir tanto do ecletismo fácil, no qual podem ser justificadas práticas pedagógicas contraditórias, quanto do excessivo purismo que, ao centrar-se numa única teoria psicológica, ignore contribuições substantivas e pertinentes da pesquisa psicoeducativa contemporânea. (Coll, 1997, p.49-50)

A única exigência estabelecida por esse tipo de abordagem é que os princípios integradores dessa pedagogia, embora possam apresentar-se discrepantes no campo de sua produção original, vale dizer, no campo em que foram produzidos enquanto *paradigmas*, sirvam para consagrar outros princípios, desta feita aqueles definidos pela visão elaborada pelos educadores quanto às finalidades educacionais. Coll assinala que qualquer proposta curricular "comporta sempre um projeto social e cultural, uma visão do tipo de sociedade e de pessoa que se pretende promover com a escola" Definindo a educação escolar como "uma atividade de natureza social com uma função basicamente socializadora", o autor deixa clara a perspectiva que comanda seu olhar sobre os *paradigmas* científicos:

A qualidade de uma proposta curricular depende, em última instância, da qualidade do projeto social e cultural que reflete e que contribui para tornar realidade através deste poderoso instrumento de socialização que é a educação escolar. (idem, p.30).

Nessa perspectiva, Coll rompe os limites tradicionalmente estabelecidos entre os *paradigmas* psicológicos e suas aplicações à educação escolar para assimilar contribuições as mais variadas, todas elas dirigidas para a composição de uma proposta de currículo – elemento decisivo da prática pedagógica. Seu procedimento consiste em depurar visões tradicionalmente estabelecidas quanto aos vínculos entre a educação escolar e a Psicologia; desfaz associações que já eram dadas como formalizadas, em benefício de compreender o desenvolvimento mais recente da área e colocar estes novos saberes a serviço das finalidades educacionais expressas em seu projeto pedagógico.³

Como julgar o construtivismo proposto por César Coll e os demais autores mencionados? Os cientistas adeptos dos diversos *paradigmas* por eles agrupados para constituir sua pedagogia poderão exasperar-se ao ver as teorias que adotam colocadas lado a lado, redistribuídas, redefinidas, recontextualizadas, posto que é

3 Vale observar a análise do autor sobre a elaboração do planejamento educacional com base em "objetivos de execução" (p.70 e segs.), tema tradicionalmente marcado por uma visão comportamentalista e que é "recuperado" por Coll para servir à sua proposição construtivista.

comum encontrá-las em conflito umas com as outras, no eterno “diálogo de surdos” a que se refere Thomas Kuhn. Os professores, entretanto, deverão verificar em que medida tal alinhamento de princípios científicos consegue ser efetivo para atingir as metas estritamente pedagógicas que propõem. Visto que estas metas situam a educação escolar como prática social e socializadora, a indagação relevante transfere-se do debate entre *paradigmas* para a arena filosófica e política, em que a educação escolar é vista na qualidade de uma prática – ou, quem sabe, uma ciência da prática – formadora de indivíduos/cidadãos para atuar diante dos desafios postos pela sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, H. *Didática psicológica: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Nacional, Edusp, 1971
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- COLL, C. As 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
- _____. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997
- _____; GILLIÉRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (Org.) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1987
- _____; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C.; MARTÍN, E. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- CUNHA, M. V. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977
- FREUD, A. *Psicanálise para pedagogos*. Santos: Martins Fontes, 1974.
- FREUD, S. *A história do movimento psicanalítico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- GRANDE, M. A. R. L. *Educação escolar: finalidades e objetivos*. São Paulo: Saraiva, 1979.
- JARDIM, R. *Psicanálise e educação: resumo comentado da doutrina de Freud e crítica de sua aplicabilidade à educação*. São Paulo: Melhoramentos, s.d.
- KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. A Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.) *Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- MAUCO, G. *Psicanálise e educação*. Rio de Janeiro: Moraes, s.d.
- MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C.; MARTÍN, E. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C.; MARTÍN, E. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C.; MARTÍN, E. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987
- ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967
- _____ *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, Edusp, 1972.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Santos: Martins Fontes, 1974.
- SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C.; MARTÍN, E. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996.
- VASCONCELOS, M. S. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

Abstract: This article analyses some psychological theories and their contributions to education. It discusses them under Thomas Kuhn's conception of paradigm and purpose that educational aims are the only criterion to accept or refuse them.

Keywords: psychological theories; scientific paradigms; educational psychology; educational aims.

*(Recebido em 10 de agosto de 1998;
aprovado em 3 de novembro de 1998.)*