

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIENCIAS SOCIAIS E HUMANAS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM
SOCIOLOGIA

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

1º semestre



Ministério
da Educação



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Ministro do Estado da Educação Fernando Haddad
Secretária da Educação Superior Maria Paula Dallari Bucci
Secretário da Educação a Distância Carlos Eduardo Bielschowsky

Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Clóvis Silva Lima
Vice-Reitor Felipe Martins Muller
Chefe de Gabinete do Reitor João Manoel Espina Rossés
Pró-Reitor de Administração André Luis Kieling Ries
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis José Francisco Silva Dias
Pró-Reitor de Extensão João Rodolfo Amaral Flores
Pró-Reitor de Graduação Jorge Luiz da Cunha
Pró-Reitor de Planejamento Charles Jacques Prade
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa Helio Leães Hey
Pró-Reitor de Recursos Humanos João Pillar Pacheco de Campos
Diretor do CPD Fernando Bordin da Rocha

Coordenação de Educação a Distância

Coordenadora de EaD Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso
Vice-Coordenadora de EaD Roseclea Duarte Medina
Coordenador de Pólos Roberto Cassol
Gestão Financeira José Orion Martins Ribeiro

Centro de Ciências Sociais e Humanas

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas Rogério Ferrer Koff
Coordenador do Curso de Sociologia João Vicente da Costa Lima

Elaboração do Conteúdo

Professor pesquisador/conteudista Marcos Pippi de Medeiros
Professora colaboradora Gabriela Oliveira Guerra

Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - ETIC

Coordenador da Equipe Multidisciplinar

Carlos Gustavo Matins Hoelzel
Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso
Rosiclei Aparecida Cavichioli Laudermann
Silvia Helena Lovato do Nascimento
Volnei Antônio Matté
Ronaldo Glufke
André Krusser Dalmazzo
Edgardo Gustavo Fernández

Desenvolvimento da Plataforma

Marcos Vinícius Bittencourt de Souza

Gestão Administrativa

Ligia Motta Reis

Gestão do Design

Diana Cervo Cassol

Designer

Evandro Bertol

ETIC - Bolsistas e Colaboradores

Orientação Pedagógica

Elias Bortolotto
Fabrício Viero de Araujo
Gilse A. Morgental Falkembach
Leila Maria Araújo Santos

Revisão de Português

Andrea Ad Reginatto
Maísa Augusta Borin
Marta Azzolin
Rejane Arce Vargas
Samarlene Pilon
Silvia Helena Lovato do Nascimento

Ilustração

Cauã Ferreira da Silva
Evandro Bertol
Júlia Rodrigues Fabrício
Mariana Rotilli dos Santos
Natália de Souza Brondani

Diagramação

Criscia Raddatz Bolzan
Gabriel Barbieri
Leonardo Moreira Fabrin
Luiza Kessler Gama
Naieni Ferraz
Victor Schmitt Raymundo

Suporte Técnico

Adílson Heck
Ândrei Componogara
Bruno Augusti Mozzaquatro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

5

unidade 1

CONTEXTOS DE UMA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PRINCIPAIS CORRENTES 7

1. Contextualizando: as relações da psicologia com a educação.....7
2. Corrente comportamentalista – Watson e Skinner.....8
3. Corrente humanista..... 11
4. O pensamento psicanalítico 12
 - 4.1 Algumas contribuições do pensamento psicanalítico para o campo da educação 13

unidade 2

CONSTRUTIVISMO, O QUE É ISSO? 15

1. Uma epistemologia genética 16
2. A criança sócio-histórica..... 21

unidade 3

EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CULTURA – TEXTOS PARA DEBATE 24

1. A educação como transmissão de um dom..... 26
2. A violência da (na) educação..... 29

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA



O diálogo entre a Psicologia e a Educação tem se resumido nos dias de hoje às queixas escolares sobre os “alunos-problema” e às dificuldades de aprendizagem, o que faz com que profissionais da educação busquem de alguma forma o auxílio de psicólogos ou lhes façam encaminhamentos, esperando algum tipo de solução. Mas será que é só este o diálogo possível entre essas duas ciências?

Para entender as relações entre a Psicologia e a Educação se faz necessário pensar a construção histórica desses campos de saber. Uma Psicologia da Educação só se faz possível se entendermos a evolução da Psicologia como ciência e a construção do pensamento educativo ao longo dos tempos, apresentando e discutindo criticamente as principais correntes de pensamento e as contribuições teóricas dos autores que se dedicaram a esse estudo.

O fundamento científico da Psicologia da Educação tem sido construído através de teorias psicológicas, algumas delas mais ligadas às questões referentes ao campo do educar e do ensinar. Dentre elas, destacaremos o Comportamentalismo de Skinner, a Psicologia Humanista e Fenomenológica de Rogers, o Construtivismo e a Teoria sociocultural de Piaget e Vygotsky e a Psicanálise de Sigmund Freud, procurando pensar e analisar criticamente suas contribuições para a educação.

A definição do campo da Psicologia da Educação não é unânime entre os autores e, muitas vezes, se confunde com a corrente de pensamento sob a qual se apoiam. Alguns autores afirmam que a contribuição da Psicologia à Educação pode se dar através do

entendimento de problemas que interessam à educação, mediante a utilização das conclusões de diversas áreas de uma ciência sobre a outra, assim como do estudo e da explicação das mudanças comportamentais produzidas nas pessoas que participam de atividades educativas. Assim, uma Psicologia da Educação seria resultado da seleção, entre princípios de diferentes áreas - psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, psicologia social, psicologia da personalidade - dos que são particularmente relevantes para a educação e para o ensino.

Há quem reduza esse conceito à simples aplicação dos conhecimentos da psicologia aos fenômenos educativos. Outros estudiosos entendem que é a inserção profissional do psicólogo na escola, atuando sob os processos educacionais, que define essa área de saber. Atualmente, a Psicologia da Educação é considerada um ramo tanto da Psicologia como da Educação e defini-se como uma área de investigação dos problemas e fenômenos educacionais, a partir de um entendimento psicológico, ou seja, dos aspectos psicológicos do processo educacional. Acrescentaríamos a esse conceito as construções a respeito das relações entre a educação, a subjetividade e a cultura, o papel das instituições de ensino na construção do sujeito e as relações entre sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

unidade 1

CONTEXTOS DE UMA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PRINCIPAIS CORRENTES

OBJETIVO

O objetivo desta unidade é o de contextualizar para você as principais perspectivas e correntes de pensamento em Psicologia sobre o campo da educação e do ensinar, procurando situar as respectivas contribuições teóricas acerca da aprendizagem, como também, apresentar as principais temáticas fundamentais ao longo da história em Psicologia e Educação, discutindo suas práticas e abordando criticamente a relação entre autores.

1. CONTEXTUALIZANDO: AS RELAÇÕES DA PSICOLOGIA COM A EDUCAÇÃO

Até o final do século XIX, as relações entre a psicologia e a educação eram mediadas pela filosofia. Grandes pensadores dessa época como Platão, Aristóteles, e posteriormente John Locke, influenciaram o pensamento educativo através de explicações psicológicas de natureza filosófica sobre o pensamento, o conhecimento, a aprendizagem, as sensações e as leis de associação. No final desse mesmo século, começa a surgir um distanciamento entre psicologia e filosofia, o que culminará com o surgimento da psicologia científica, através do método experimental, derivado das ciências naturais, o qual serviu de instrumento para a afirmação da psicologia como ciência autônoma. Um fato que marca esse momento é a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental em Leipzig, na Alemanha, fundado por Wundt, em 1879, ano ao qual é atribuído o surgimento dessa ciência.

Nesse momento, as teorias da educação também se desenvolvem através das correntes de pensamento filosófico. No início do século XX, foram surgindo progressivamente instituições ligadas à educação, que antes era tarefa da comunidade e passa a ser responsabilidade da família e da escola, o que implicou a exclusão da criança do mundo adulto. Inicia-se uma escolarização da população, que foi se tornando generalizada e obrigatória. Aos poucos, vai se configurando a psicologia da educação como área de interesse e reflexão, com a aplicação de conhecimentos relevantes das pesquisas da psicologia científica, destacando-se: a análise dos processos de aprendizagem; o estudo e a medida das diferenças individuais, do comportamento; a elaboração de testes com a psicometria e a psicologia da criança e da clínica infantil, todos referidos a problemática educativa e escolar.

O surgimento da Psicologia da Educação foi marcado pelo lançamento do livro de **THORNDIKE**, em 1903, o qual nomeou pela primeira vez esse campo, trazendo também preocupações ligadas à aprendizagem. Em



PERSONALIDADE

Edward L. Thorndike, psicólogo americano, nasceu em 1874 e faleceu em 1949. Realizou experimentos de laboratório com pombos, os quais eram alimentados automaticamente ao bicar um dispositivo elétrico. Em seus estudos, buscava descobrir o efeito das recompensas e punições sobre respostas obtidas a partir de um determinado estímulo. É considerado um dos precursores do Behaviorismo por seus trabalhos sobre a aprendizagem animal e a associação de ideias, e o criador da primeira teoria da aprendizagem na Psicologia, desenvolvendo conceitos importantes, anos antes das descobertas de Pavlov.

1910, foi publicada a primeira revista especializada em Psicologia da Educação e seu conteúdo enfatizava a necessidade de um especialista com função de mediador entre a psicologia e a arte do ensinar. Neste momento, os trabalhos e pesquisas dessas disciplinas se dedicavam principalmente ao estudo e à construção de provas psicométricas e instrumentos de medidas das capacidades intelectuais do rendimento escolar, dos traços de personalidade e análise dos processos de aprendizagem.

Posteriormente, em 1930, surgiram pesquisas e estudos comparativos, experimentos de laboratório sobre aprendizagem, medidas de inteligência e solução de problemas. Em seguida, a psicologia passou a atuar no campo específico da pesquisa em educação, colocando em questão temas referentes ao professor, ao ensino programado, e às estatísticas escolares. Assim, pode-se perceber que as pesquisas se inclinam ora para a Psicologia, ora para a Educação, ou para um espaço intermediário entre elas. Nos anos que se seguem, houve o aparecimento de outras disciplinas, como a sociologia da educação, que também buscavam estudar os fenômenos educativos, questionando o protagonismo dado até então à Psicologia da Educação. Esta última foi aos poucos se aproximando da psicologia social, através da importância dada à educação escolar.

2. CORRENTE COMPORTAMENTALISTA – WATSON E SKINNER

O Behaviorismo ou Comportamentalismo é uma corrente de pensamento que postula o comportamento como objeto da Psicologia e estuda as interações entre as ações do indivíduo e o ambiente. Este termo foi definido pelo psicólogo americano **JOHN WATSON** (1878–1958) em 1913, o qual entendia que esta ciência deveria ser puramente objetiva, mensurável e experimental, baseando-se nas ciências naturais, e que o comportamento deveria ser estudado a partir de variáveis do meio. As bases desta corrente de pensamento foram traçadas pelo cientista e renomado fisiologista russo **IVAN PAVLOV**, em 1904. Pavlov elaborou uma teoria da aprendizagem ao constatar, através de experimentos de laboratório com cães, que tudo que aprendemos deve ser explicado pelo modo como os estímulos ambientais ou internos são dispostos para produzir respostas, modelo que denominou condicionamento. O autor entendia o psiquismo humano como um conjunto de associações ou conexões entre estímulos e respostas.

Os princípios de aprendizagem dessa teoria se basearam nas ideias do empirismo, o qual sustenta que a fonte de todo conhecimento é a experiência sensorial e a observação, levando em conta fatos realmente observados para sustentar as explicações da natureza; e no determinismo, o qual estabelece que qualquer evento é resultado de um grupo de determinadas condições e variáveis.



PERSONALIDADE

John Watson, psicólogo americano fundador da corrente Behaviorista, nasceu em 1878 e faleceu em 1958. Após alguns anos de estudo obteve o diploma de mestre e ingressou na Universidade de Chicago, doutorando-se em Psicologia no ano de 1903. Foi nomeado professor de psicologia experimental e comparada na Universidade de Baltimore. Estudou as descobertas feitas por Pavlov e desenvolveu pesquisas em biologia, fisiologia e sobre o comportamento de animais e de crianças, entendendo-os como semelhantes. Em 1913, publicou um artigo estabelecendo as bases desta nova corrente da Psicologia, contrária às ideias da Psicanálise. Desprezou também a influência da hereditariedade nos tipos de personalidade, o que atribuía unicamente à experiência e ao condicionamento do comportamento. Tornou-se polêmico quando afirmou que se lhe dessem uma dúzia de crianças saudáveis e o mundo necessário para educá-las, garantiria que, selecionado qualquer delas ao acaso, a prepararia para se tornar qualquer especialista: médico, advogado ou até mesmo um ladrão, independentemente de seus talentos.

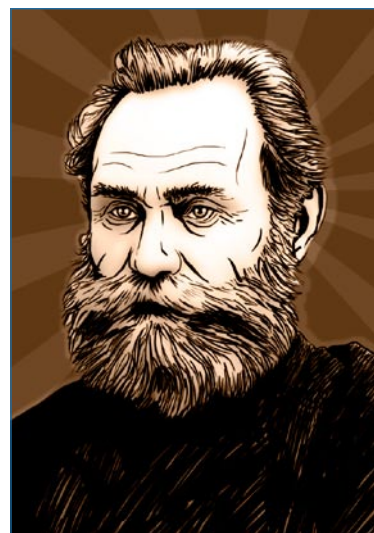
Os behavioristas defendiam que quase todos os comportamentos característicos do ser humano eram aprendidos, sendo este um ser que se desenvolve em função das condições presentes no meio em que está inserido. Entendem que manipulando os elementos presentes no ambiente (estímulos ou respostas a partir dos estímulos) pode-se controlar o comportamento.

Watson acreditava na importância do meio para o desenvolvimento do indivíduo. Para ele, alguns estímulos originavam determinadas respostas no organismo, ocasionadas pela adaptação destes ao ambiente através da hereditariedade e da formação de hábitos. Criou o conceito de comportamento respondente ou reflexo, o qual inclui as respostas produzidas por estímulos antecedentes do ambiente, ou seja, interações estímulo-resposta (ambiente-sujeito) incondicionadas, sendo que as respostas independem de aprendizagem. O estímulo é entendido pelas variáveis ambientais que interagem com o sujeito e a resposta defini-se por aquilo que o organismo faz, sua ação sobre o meio. Assim, o homem começa a ser estudado como produto do processo de aprendizagem e das associações estabelecidas durante a vida entre estímulos e respostas.



O mais importante teórico do comportamentalismo, sucessor de Watson, é **B. F. SKINNER** (1904 -1990), psicólogo americano que desenvolveu trabalhos em psicologia experimental. Sua linha de estudos ficou conhecida como Behaviorismo radical, o qual se sustenta no conceito de comportamento operante, que corresponde às associações estímulo-reforço às respostas de um sujeito. São os movimentos do organismo, não automáticos, que têm efeito sobre o mundo ao seu redor, que operam sobre ele, e dizem respeito à interação sujeito-ambiente. O reforço ou estímulo reforçador é a consequência, posterior a uma resposta, que altera sua probabilidade de ocorrência futura. Tese que ficou famosa a partir da Caixa de Skinner, experiência com ratos privados de alimento, em laboratório, em que Skinner reforçava ou extinguiu comportamentos, por meio de estímulos reforçadores (alimento), produzindo aprendizagem nos ratos. Assim, de acordo com a teoria do condicionamento operante, pode-se controlar um comportamento através da manipulação dos elementos do ambiente, dos estímulos, o que pode levar:

- ao aumento ou diminuição da frequência com que ele aparece;
- à sua extinção;
- ao seu aparecimento em situações que se considera adequadas.



PERSONALIDADE

Ivan Petrovich Pavlov nasceu na Rússia em 1849. Destacou-se por seus estudos em Fisiologia, sendo que suas descobertas sobre o sistema digestivo de animais lhe deram o Prêmio Nobel em fisiologia ou medicina, em 1904. Ficou também reconhecido por suas pesquisas referentes ao papel do condicionamento na psicologia do comportamento, criando o conceito de reflexo condicionado. Seus experimentos sobre o processo de salivação de cães expostos a diversos estímulos, em situações controladas em laboratório, levaram à criação do conceito de condicionamento clássico, o qual aponta que algumas respostas são reflexos incondicionados, isto é, inatos e não aprendidos, enquanto outras caracterizam-se como reflexos condicionados, aprendidos por meio da exposição a situações agradáveis ou não. O pensador acreditava que através da repetição dessas associações era possível desenvolver ou remover determinadas respostas. Pavlov faleceu em 1936.

Para Skinner, a análise de um comportamento deve estar baseada nas possíveis respostas, mas também no contexto em que ocorre e nos eventos que seguem às respostas. Assim, o que propicia a aprendizagem dos comportamentos é a relação entre a ação do organismo sobre o meio e seu efeito, na medida em que agimos ou operamos sobre o mundo em função das consequências de nossas ações.

Para esse autor, o mundo é algo já construído, e a realidade é um fenômeno objetivo e o meio, por sua vez, pode ser manipulado.

Sua preocupação sempre foi o controle dos comportamentos observáveis, tendo, com sua teoria, por objetivo uma modificação social, com a construção de uma sociedade ideal, regida pelas leis da engenharia comportamental. Dessa forma, o papel do indivíduo nesta sociedade é o de um ser passivo e respondente ao que dele é esperado, parecendo ser uma peça de uma máquina controlada e planejada.

A teoria comportamentalista teve e ainda tem influência no universo educacional. O conceito de aprendizagem adotado por muito tempo em livros e manuais de Psicologia da Educação baseava-se na definição comportamentalista, a qual afirma que aprendizagem é mudança de comportamento.

Essa teoria serviu por muito tempo de suporte à escola americana, tendo aos poucos expressões em outros países, no que tange à ideia de uma educação baseada na emissão de respostas e no reforço. O que se esperava do aluno era que ele apenas respondesse corretamente, sem a necessidade de questionamentos, trazendo superficialidade a esse processo e tendo a educação um poder controlador. O professor teria, de acordo com essa perspectiva, a função de planejar e arranjar o reforço, possibilitando uma maior probabilidade de ocorrência da resposta esperada. Pode-se perceber que alguns sinais de persistência de ideias comportamentalistas encontram-se claramente nas escolas de hoje.



PERSONALIDADE

Burrhus Frederic Skinner nasceu em 1904 na Pensilvânia, Estados Unidos, e faleceu em 1990. Graduou-se em inglês e desejava tornar-se escritor. Após alguns anos, sentiu-se frustrado com sua capacidade literária, mas ao fazer a leitura das obras de Watson teve despertado um interesse científico. Pós-graduou-se em Psicologia em Harvard no ano de 1931, quando abordou pela primeira vez a posição norteadora de seu trabalho: a ideia de que um reflexo nada mais é do que a correlação entre um estímulo e uma resposta. Considerava a vida um produto de reforços passados e afirmava ser sua própria vida predeterminada e organizada. Manteve-se produtivo até os 86 anos, tendo como principais obras "Sobre o Behaviorismo", "Ciência e Comportamento Humano" e "Contingências de reforços: uma análise teórica".

3. CORRENTE HUMANISTA

Outra corrente de pensamento que trouxe contribuições para a Psicologia da Educação foi a Psicologia Fenomenológica e Humanista, que tem como principal teórico **CARL ROGERS** (1902 – 1987), psicopedagogo americano. Rogers desenvolveu conceitos na psicologia que acreditava serem aplicáveis à educação. Acreditava que é o cliente que administra sua própria terapia e quem tem a força orientadora da relação terapêutica, caracterizando o que chamou de terapia centrada no cliente. Seu objetivo era elevar os níveis de consciência e ajudar as pessoas a libertar o potencial de criatividade, desenvolvimento e autorrealização.

Para Rogers, uma aprendizagem deve ser significativa, plena de sentido, mediante um envolvimento pessoal, pois a pessoa como um todo deve incluir-se na aprendizagem. Dessa forma, o aluno participa responsabilmente do processo, e o professor é, portanto, o facilitador da aprendizagem, em um um clima de receptividade e liberdade.

O autor afirma que os educadores não devem se preocupar com “o que ensinar”, mas em “como facilitar o aprender”. Em 1969, publicou o livro **Liberdade para aprender**, onde explicita as condições educacionais que defende, afirmando que o foco está na pessoa que aprende e trazendo sugestões para atitudes do professor. Acreditava ser o conhecimento uma pirâmide invertida, cuja base é subjetiva e pessoal, só podendo ocorrer a partir do homem que livremente constrói seu caminho para conhecer, de modo que a escola deve entender que a responsabilidade da educação está no próprio estudante.



Dentre os pontos essenciais ou pressupostos da teoria humanista podemos destacar:

- a ênfase na experiência consciente;
- a importância do livre-arbítrio, da espontaneidade e do poder criador do indivíduo;
- a crença na integralidade da natureza e da conduta do ser humano;
- o estudo do que é relevante para a condição humana.



PERSONALIDADE

Carl Rogers nasceu em 1902, em uma família de tradições religiosas e rigidez moral. Estudou Agricultura, História e Teologia, passando posteriormente a interessar-se por Psicologia, Filosofia e Psiquiatria. Publicou artigos sobre inteligência e personalidade e sua avaliação através de instrumentos de diagnóstico. Trabalhou em um centro de orientação infantil e a partir daí desenvolveu um modelo terapêutico que denominou terapia de relacionamento. Dedicou-se à análise da relação terapêutica e ao estudo da psicoterapia, publicando muitos estudos a respeito da terapia centrada no cliente. Um de seus livros de maior expressão foi “Tornar-se pessoa”. Lecionou em algumas universidades americanas e trabalhou em um centro de aconselhamento baseado em suas ideias.

O autor não desenvolveu uma proposta estruturada de ensino, mas um modelo aberto de aprendizagem, propondo o ensino centrado no aluno, com alternativas de ensino e sugerindo que o facilitador seja sensível à alternativa mais adequada ao aprendiz. Rogers também destaca algumas qualidades que considera que devem existir na relação entre facilitador-aprendiz como a aceitação, a genuinidade e a comunicação. Sua corrente de pensamento pretendia substituir ou contrapor a teoria comportamentalista e a psicanálise, duas das maiores forças da psicologia.

4. O PENSAMENTO PSICANALÍTICO

Para que seja possível compreender o pensamento psicanalítico, faz-se necessário situar o contexto em que surge e a trajetória pessoal de seu fundador, **SIGMUND FREUD**.

Divergindo de seus contemporâneos, Freud desenvolveu conceitos que tiveram efeitos consideráveis na cultura e na moral de sua época, colocando em questão, tabus religiosos, sociais e científicos. Transformou, assim, radicalmente a forma de pensar a vida psíquica, colocando suas “regiões obscuras” como problemas científicos, cuja investigação sistemática levou à criação da Psicanálise.

Seu sistema de pensamento foi construído em um momento caracterizado pela instauração gradual do capitalismo, pela Primeira Grande Guerra e pelo clima de antissemitismo.

Freud publicou extensa obra, utilizando o termo Psicanálise para definir um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da vida psíquica, um método de investigação que busca o significado oculto de ações, palavras ou produções imaginárias. Trabalhando com pacientes acometidas de histeria, caracterizada por sintomas físicos de origem psíquica, questionou-se sobre a causa de esquecimentos de fatos penosos para o indivíduo, entendendo que estes se localizavam no que definiu como inconsciente, depositário de conteúdos **RECALCADOS** da consciência.

Em suas investigações clínicas sobre a causa e o funcionamento das neuroses, descobriu que grande parte dos pensamentos e desejos recalcados referia-se a conflitos de ordem sexual, desenvolvidos nos primeiros anos de vida e definidos como experiências de caráter traumático recalçadas, estando na origem dos sintomas atuais. Essas descobertas permitiram-lhe postular a existência de uma sexualidade infantil, habitada por fantasias e teorias sexuais.

Dessa forma, elaborou as fases de desenvolvimento psicosexual, caracterizando-as conforme a zona erógena em que se organiza a libido, a energia das **PULSÕES** sexuais. A primeira delas, a **fase oral**, desenvolve-se do nascimento até aproximadamente os



PERSONALIDADE

Sigmund Freud nasceu em 1856, na cidade de Freiberg, na Morávia, antiga Tchecoslováquia. Aos quatro anos, mudou-se com sua família para Viena, na Áustria. Destacou-se por ser um excelente aluno e por seu desempenho acadêmico. Como era de família judia, todas as carreiras profissionais, com exceção da Medicina e do Direito, foram-lhe vedadas, tal era o clima antissemita da época. Em 1873, ingressou na faculdade de Medicina de Viena, onde trabalhou em laboratórios de fisiologia e fez pesquisas sobre histologia, anatomia e neurologia. Trabalhando como médico do principal hospital de Viena, fez o curso de Psiquiatria e teve despertado seu interesse para as relações entre sintomas mentais e distúrbios físicos. Obteve uma bolsa e foi para Paris trabalhar com Charcot, onde iniciou seus estudos sobre a histeria e a hipnose como instrumento terapêutico, que mais tarde abandonou, dando origem ao método analítico. Posteriormente, trabalhou com Breuer, célebre médico com quem pesquisou a respeito da dinâmica da histeria. Em 1896, utilizou pela primeira vez o termo psicanálise para descrever seu método, posteriormente ao abandono da hipnose como método clínico. Em 1900 publicou um dos seus mais importantes trabalhos: “A Interpretação dos sonhos”. Passou sua vida desenvolvendo e ampliando a psicanálise, escrevendo exaustivamente suas obras, as quais somam 24 volumes. Faleceu em Londres no ano de 1939.

dois anos de idade da criança, sendo que a zona de obtenção de prazer, necessidade e gratificação é a zonal oral: a boca, os lábios e, mais tarde, os dentes. Inicialmente, o bebê associa o prazer à redução da tensão ocasionada pelas sensações de fome e sede, ligadas à sobrevivência, através da alimentação, de forma que o seio materno é o objeto primordial de satisfação. Entre os dois e quatro anos de idade, define-se a **fase anal**, período em que a criança inicia a caminhar, a falar e desenvolve gradualmente o controle dos esfíncteres. A obtenção do controle fisiológico liga-se à percepção deste como nova fonte de prazer. Caracteriza-se por fantasias ligadas ao valor simbólico das fezes, sua liberação ou retenção. A partir dos quatro e até os sete anos, ocorre a **fase fálica**, quando a libido é direcionada às áreas genitais. É nesse período que a criança torna-se consciente das diferenças sexuais e vivencia a dissolução do **COMPLEXO DE ÉDIPPO**. Entre os cinco e seis anos até o início da puberdade, caracteriza-se o **período de latência**. Com o recalque do Édipo, a libido é canalizada para outras finalidades e atividades, como o desenvolvimento intelectual, escolar e social, ocorrendo diminuição das atividades sexuais. A fase final do desenvolvimento psicosexual, a **fase genital**, ocorre com o início da puberdade e o consequente retorno da energia libidinal aos órgãos genitais, quando o objeto de desejo não está mais no próprio corpo, mas em um objeto externo. Neste momento, meninos e meninas tornam-se conscientes de suas identidades sexuais, buscando a satisfação das necessidades afetivas, eróticas e interpessoais.

Outra grande construção de Freud foi sua teoria do aparelho psíquico que se referia a três sistemas da personalidade: o Id, reservatório da energia psíquica regido pelo princípio do prazer e onde estão as características atribuídas ao inconsciente; o Superego, originado a partir do Complexo de Édipo, sede da internalização das proibições, limites e da autoridade, contendo as exigências sociais e culturais; e o Ego, sistema responsável pelo equilíbrio entre as exigências do Id, da realidade e das ordens do Superego, regido pelo princípio da realidade.

4.1 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO PSICANALÍTICO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO

Embora Freud não tenha elaborado formulações diretas sobre a educação, sua obra nos remete a algumas questões nesse sentido. A própria investigação sobre a vida sexual infantil e seu desenvolvimento psicológico atraiu a atenção de educadores. Na obra **O futuro de uma ilusão**, fez referência à educação como um recurso produtor de recalque e de controle das pulsões sexuais.

az GLOSSÁRIO

Recalque: Operação através da qual o sujeito procura repelir ou manter inconscientes representações (pensamentos, imagens, etc.), ligadas a uma pulsão, que o ameaçariam, embora sejam produtoras de prazer em uma instância e de desprazer em outra. Operação fundamental da dissolução do complexo de Édipo, que marca a interiorização da lei e a entrada do sujeito no campo da linguagem.

az GLOSSÁRIO

Pulsão: Processo dinâmico que consiste em uma pressão que faz o organismo tender para um objetivo. Caracteriza-se pelo desejo de posse de um objeto de satisfação não determinado ou variável. Situa-se na fronteira entre o mental e o corporal.

az GLOSSÁRIO

Complexo de Édipo: Conjunto organizado de sentimentos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Desempenha, na concepção psicanalítica, um papel fundamental na estruturação psíquica do sujeito, na psicopatologia e nas organizações do laço social, tido como de caráter universal nas culturas organizadas pelo laço conjugal.

Dentre as contribuições da psicanálise para a educação podemos destacar: a significação e as reflexões a respeito da formação de professores, do ato de ensinar e aprender e de seus efeitos sociais, culturais e subjetivos; a possibilidade de ressignificar o ato educativo, permitindo incluir a dimensão do desejo, do pensar a escola como um lugar social produtor de subjetividade e de discurso e a criança como um sujeito neste processo.

Outra questão que a psicanálise permite pensar é a importância da relação professor-aluno, entendendo-a a partir do conceito de **TRANSFERÊNCIA** e das emoções e sentimentos alternados de amor e ódio, típicos também da relação com os pais. Freud chega a se referir aos professores como os substitutos paternos, relação que pode ser positiva ou não para o processo de aprendizagem. O autor também destacava a importância de compreensão por parte dos professores dos fenômenos que permeiam sua relação com a criança e do processo de identificação entre eles como base da aprendizagem.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: Uma Nova Introdução ao Estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LAPLANCHE e PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SALVADOR, César Coll et al. **Psicologia do Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

GARCIA-ROZA, Luis Alfredo. **Freud e o Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MILLOT, Catherine. **Freud Antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo, SP: Cultrix, 1998.

GLOSSÁRIO

Transferência: Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos, no quadro de uma certa relação estabelecida como repetição de protótipos infantis vividos com sentimento de atualidade, estabelecida eminentemente sobre o enquadre analítico, a transferência atua também em diversos setores da vida do sujeito, em suas relações, como por exemplo, na relação professor e aluno.

unidade 2

CONSTRUTIVISMO, O QUE É ISSO?

BASES CONCEITUAIS DE UMA NOVA FORMA DE PENSAR A CRIANÇA E SUA APRENDIZAGEM

OBJETIVO

A partir da contextualização construída na unidade anterior, nesta etapa, discutiremos, de maneira mais aprofundada, alguns dos principais autores do campo da Psicologia da Educação, cuja influência nas práticas de ensino e aprendizagem é, ainda hoje, um requisito fundamental para a formação teórica do docente, como também, a base a partir da qual encaminharemos nossa reflexão, no sentido de pensar o ato educativo e suas relações com a cultura. Nosso objetivo nesse sentido será o de abordar as principais contribuições da Psicologia Construtivista, enfatizando os aportes teóricos da Psicologia Genética de **JEAN PIAGET** e da teoria sócio-histórica de **VYGOTSKY**, discutindo criticamente a relação entre esses diferentes autores e suas construções para pensar a educação e a aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Acostumou-se a escutar, no âmbito da escola, o construtivismo como base conceitual das práticas educativas, embora muitas vezes tenhamos a impressão de que se trata de material mal compreendido, ou simplesmente ignorado, e que vem apenas para mascarar antigas práticas condutivas embaladas em nova roupagem. Mas afinal, do que trata o termo, a que se propõe?

O construtivismo nasce no campo da psicologia da criança, preocupado com as perspectivas do desenvolvimento infantil, com base forte na preocupação com os processos da consciência, como pensamento e linguagem.

A perspectiva piagetiana vai voltar-se para os movimentos da criança, e com base no experimento e na observação, irá se indagar sobre como o sujeito humano produz conhecimento, isto é, como nos desenvolvemos em direção ao conhecimento, partindo de estruturas menos complexas para as de maior complexidade.

Nesse sentido, Piaget, por meio da utilização do método clínico, de caráter exploratório, parte da hipótese de que as produções de conhecimento nos indivíduos são análogas ao desenvolvimento sócio-histórico da própria humanidade em sua busca de conhecer. Perspectiva que, aliás, traz como herança as concepções positivistas que marcaram o campo da ciência moderna desde o século XIX. Apesar disso, Piaget buscou, a partir de sua construção, afastar-se das



PERSONALIDADE

Jean Piaget nasceu em 1896 na Suíça. Ao longo de sua vida, interessou-se por História Natural e Biologia, licenciou-se em 1915 e estudou os pássaros, os moluscos, os fósseis e as conchas marinhas. Incentivado por seu padrinho, estudou Filosofia e Teologia, interessando-se pelo estudo do problema do conhecimento, a Epistemologia. Doutorou-se em 1918 e estudou Psicologia em laboratórios de Zurique. Desenvolveu e publicou pesquisas sobre a criança, o pensamento infantil e as raízes do conhecimento. Seu livro de maior destaque, "Introdução à epistemologia genética" foi escrito entre 1949 e 1950. Em 1952 foi nomeado professor da Universidade de Sorbonne, na França, e passou a ensinar Psicologia Genética até 1963. Em 1973, decidiu aposentar-se e dedicar-se a suas pesquisas. Faleceu em 1980.

tendências que objetivavam, no campo das ciências e da filosofia, reduzir o conhecimento humano à consciência como entidade pura (concepção Cartesiana) ou a concepções biologistas, que reduzem o humano ao seu organismo, perspectiva em voga na atualidade.

Piaget filia-se, dessa forma, ao vasto campo das psicologias cognitivas que surgem na segunda metade do século XX, ao mesmo tempo na esteira e na contramão das concepções do movimento Behaviorista. Sua preocupação, nesse sentido, é a de explorar os caminhos dos processos mentais e suas estruturas, construindo as bases da inteligência na criança com ênfase nos processos da consciência, isto é, a partir da tese de que o conhecimento se dá de maneira construtiva.

Tal entendimento tem uma consequência de grande importância no processo educativo, pois como nos fala Corazza (1999): "Uma nova criança desde aí aparece. É ela, como sujeito da aprendizagem, que fica colocada no centro do processo pedagógico, como criadora e re-construtora de conhecimento". A importância do construtivismo reside justamente nessa torção, em que a criança não é mais vista como objeto, levada a aprendizagem pelo treino, pela cópia como nas concepções behavioristas, mas torna-se, de saída, sujeito do conhecimento; construindo as categorias de seu pensamento em interação direta com aquilo que o meio lhe convoca a resolver.

1. UMA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

A noção de uma epistemologia genética faz de Jean Piaget não um psicólogo ou teórico da aprendizagem, apesar da ampla utilização de suas ideias no campo didático-pedagógico, mas essencialmente um epistemólogo, preocupado com as origens e fundamentos do conhecimento a partir dos processos de desenvolvimento do pensamento e da inteligência na criança. Suas construções partem da ideia de que é a própria criança, ao se dirigir ao mundo e ao interagir com ele, que vai oferecer o material para compreendermos seus processos de pensamento e aprendizagem.

Piaget rompe, dessa forma, com a ideia de conhecimento inato, que reduz o sujeito a um organismo ou simplesmente a um efeito de seu meio ambiente, ao assegurar que este é construído justamente pela interação entre sujeito e meio, em constante transformação. O conhecimento, assim descrito, pressupõe uma ação em direção ao objeto, interessando-nos, sobretudo, a qualidade dessa experiência para a criança.

Assim, diferentemente das concepções ou leituras preconceituosas sobre o construtivismo, que o apontam como um método que ensina a criança a errar (sic!), o que as teses piagetianas defendem é que o "progresso" da inteligência depende do erro, a partir de constantes rearranjos na estrutura do conhecimento pela expe-



PERSONALIDADE

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu em 1896 na Rússia. Graduiu-se em Literatura na Universidade de Moscou em 1917. Foi professor de Literatura e Psicologia e criou um laboratório de psicologia no chamado Instituto de Treinamento de Professores, onde ministrava um curso. Foi convidado a desenvolver seus trabalhos em Moscou, para onde mudou-se em 1924. Trabalhou no Instituto de Estudos das Deficiências, por ele criado e dirigiu o departamento de educação de crianças deficientes. Vítima de tuberculose, faleceu em 1934. Seus manuscritos foram organizados por seus discípulos após sua morte e publicados em livros. Dentre eles destacam-se "Psicologia Pedagógica" de 1926 e "Pensamento e linguagem" de 1934.

riência com os objetos. O “progresso” de sua inteligência se dará muito mais por mudanças de características na sua estrutura de pensamento do que, propriamente, pela abolição do erro.

Nesse sentido, Piaget vai pensar que essas construções se dão a partir de estágios de desenvolvimento nada lineares em que cada momento não é superado, mas acrescenta novas características à estrutura da inteligência, todavia procure, com elas, encontrar algo de universal na construção da inteligência humana. Embora sua construção trabalhe com noções etárias médias não concebidas como ideais, podemos pensar que Piaget contemplou poucos aspectos da singularidade de cada criança, mas certamente, trata-se de uma construção muito mais elaborada do que costumamos ver em manuais de psicologia do desenvolvimento ou da educação, nos quais muitas vezes encontramos as fases de desenvolvimento da criança formuladas de maneira estanque, linearmente evolutivas e bastante idealizadas no exercício didático-pedagógico.

A noção principal que podemos encontrar em Piaget é a de que, uma criança, ao ser questionada, vai nos oferecer diferentes respostas, diferentes formas de constituir sua experiência com o meio, conforme sua faixa etária e de acordo com os seguintes estágios:

ESTÁGIO E FAIXA ETÁRIA APROXIMADA

Inteligência sensório-motora - Até 2 anos de idade

Inteligência simbólica ou pré-operatória - De 2 a 7, 8 anos

Inteligência operatória concreta - De 7, 8 anos a 11, 12 anos

Inteligência operatória formal - A partir de 11, 12 anos em diante



A **inteligência sensório-motora** se desenvolve em um período em que a percepção e o movimento são as principais ferramentas de exploração do mundo em torno da criança. O desenvolvimen-

to físico, neste período, bastante acelerado, cria o suporte para as aquisições posteriores e para o aparecimento de habilidades. Espera-se que no final deste período um objeto possa ser utilizado como um instrumento, por exemplo: puxar uma toalha para pegar um objeto que se encontra sobre a mesa. É importante salientar que neste momento a criança busca a integração e coordenação de tudo que lhe chega pelos sentidos, dentro do limite do que é absolutamente real, formando estruturas que estão na base para a formação e assimilação de novas estruturas posteriores.



A **Inteligência simbólica ou pré-operatória** traz como marca fundamental o aparecimento da linguagem na criança, ainda que, em grande parte, imitativa da fala dos adultos. A criança, assim, poderá antecipar ações por meio da capacidade de externalizar sua vida interior. Isto se dá a partir do desenvolvimento da capacidade de representar as coisas, em que a criança passa a desenvolver linguagem, como também, a se apropriar de símbolos coletivos, embora sua posição ainda esteja marcada, predominantemente, pelo **EGOCENTRISMO** típico deste Estádio.



az GLOSSÁRIO

Egocentrismo: Tendência da criança, típica do estágio pré-operatório definido por Piaget, em que esta liga tudo o que lhe acontece aos seus próprios sentimentos e ações, sendo incapaz de perceber o ponto de vista do outro e desenvolvendo um sentimento de posse muito forte.

Considerados os desenvolvimentos do Estádio anterior, a estrutura posterior está marcada pelo domínio da **Inteligência operatória concreta**. Neste período, desenvolvem-se na criança as capacidades de lidar com operações, classificações, como por exemplo, a de trabalhar com dois ou mais eventos ou “opiniões” diferentes. Destaca-se o surgimento de noções de número, tempo e causalidade, ainda que apoiadas necessariamente na correspondência a um objeto concreto.



No início da adolescência, surge a chamada **Inteligência operatória formal** ou abstrata. Neste período, o pensamento desprende-se do real, passando a não mais necessitar da manipulação ou referência a um objeto concreto, o que possibilita a formulação de teorias e hipóteses, sob a forma de uma reflexão lógico-dedutiva. O adolescente, neste sentido, passa a operar com uma forma de raciocínio abstrato, no plano das ideias.

O adolescente, assim, será capaz de formular e lidar com conceitos abstratos como Verdade, Justiça, Liberdade, entre outros. Nesta etapa, ocorre o que Piaget denomina “libertação do pensamento”, na qual se desenvolve a capacidade de criar teorias sobre o mundo, ampliam-se as possibilidades de generalizar, concluir a partir de hipóteses e reformular questões, de maneira a se buscar criticamente novas formulações ou conclusões.

A perspectiva de uma epistemologia genética, dessa forma, rompe com as concepções da escola tradicional em que a criança deve apenas incorporar informações prontas, apontando para a necessidade de um trabalho de **EQUILIBRAÇÃO** dos novos conteúdos no sentido de uma reestruturação. Isso exige que novas ideias só possam ser trabalhadas sob a perspectiva de um desequilíbrio na estrutura atual, dentro das possibilidades do período de desenvol-

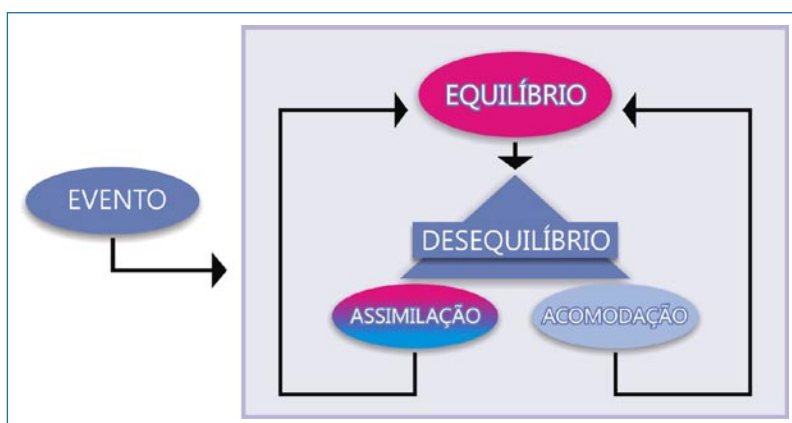
GLOSSÁRIO

Equilibração: Processo de organização das estruturas cognitivas em um sistema coerente, interdependente, com um funcionamento harmônico entre suas partes, possibilitando ao indivíduo um estado de equilíbrio e adaptação à realidade. Dessa forma, o desenvolvimento consiste em um processo de equilibração sucessiva, com variações entre estados de equilíbrio e desequilíbrio, que tendem a um estado final, ou seja, a uma determinada organização mental e do pensamento que permita ao indivíduo lidar com o ambiente.

vimento cognitivo da criança, no sentido de produzir um novo ponto de equilíbrio, sempre provisório, em que a estrutura é modificada.

Desenvolver-se é uma busca constante de equilíbrio, na tentativa de adaptar esquemas internos atuais a novas informações provenientes do mundo externo. Esse ponto de equilíbrio na estrutura está intimamente ligado a dois mecanismos que atuam conjuntamente nos processos de aprendizagem: assimilação e acomodação.

O primeiro, refere-se à capacidade ou processo em que novos conhecimentos são apresentados e incorporados na estrutura existente, sendo que a acomodação é o processo mesmo de mudança na estrutura existente, a partir da integração desses novos elementos à estrutura e sua consequente mudança em razão dessa realização. Um novo evento produz um desequilíbrio na estrutura existente que busca um novo ponto de equilíbrio, assim ele é assimilado e acomodado, gerando um novo ponto de equilíbrio.



Assim, Piaget distingue a dimensão da aprendizagem da do desenvolvimento, caracterizando a aprendizagem como a aquisição de um novo conhecimento provindo do meio, enquanto que o desenvolvimento configuraria uma totalidade de todas as estruturas construídas pela criança. O principal rompimento com as categorias clássicas da aprendizagem, de origem comportamentalista, está na ideia de que o sujeito epistêmico piagetiano não é um sujeito passivo aos estímulos do meio, mas um sujeito ativo, em interação recíproca com esses estímulos — SUJEITO <> ESTÍMULO —, modificando o meio ao mesmo tempo em que é modificado por ele.

Ainda que Piaget tenha centrado sua construção em uma noção de desenvolvimento sob bases biológicas e evolutivas, o sujeito do conhecimento, para ele, deixa de ser um papel em branco onde o meio vai escrever, para ser sujeito de uma construção ativa com o meio e seus objetos na construção de sua inteligência.

2. A CRIANÇA SÓCIO-HISTÓRICA

Pode-se dizer que a obra de Vygotsky possui um pressuposto básico que remete ao fato de que todas as formas ditas superiores da consciência (pensamento, linguagem, memória, etc.) são construídas na interação entre o indivíduo e suas relações sociais e históricas. O homem é, nesse sentido, um ser ativo que nasce pela ação no mundo, e, a partir da transformação produzida por essa ação, constitui o funcionamento de um plano interno.

O desenvolvimento da criança nessa perspectiva deve ser entendido com referência a aspectos instrumentais, culturais e históricos. Desenvolvemos-nos, dessa maneira, a partir da natureza - a mediadora de nossas funções psicológicas mais complexas (instrumental) — em interação com os meios culturalmente organizados, que oferecem os instrumentos e tarefas que a criança irá dispor para seu desenvolvimento. Os instrumentos culturais são construídos historicamente e modificados ao longo das transformações culturais e sociais da civilização; ferramentas através das quais estruturamos nosso mundo interno e dominamos nosso ambiente.

Nessa perspectiva, a história, a cultura e o desenvolvimento humanos estão completamente associados. No início, a criança, está dominada pelos processos naturais ditados pela herança biológica, mas na interação com o mundo dos adultos, a criança desenvolve seus processos psicológicos mais complexos (intersíquicos), que passam com o tempo a ser executados dentro do próprio indivíduo (intrapsíquicos).

A natureza psicológica da criança nasce dessa interiorização dos processos organizados culturalmente segundo determinações históricas e sociais.

Nesse sentido, podemos considerar que uma das principais concepções de Vygotsky consiste nessa inter-relação, quer dizer, aquilo que se apresenta como tipicamente humano, não está em nós desde o princípio, mas é fruto da *interação dialética do homem e seu meio social*. O desenvolvimento humano, portanto, não é imutável ou universal, uma vez que está relacionado com as formas culturalmente constituídas e determinadas pela história de uma sociedade. Disso, decorre a ideia de que é por um sistema de signos e instrumentos sociais em mediação, ou seja, pela relação dos seres humanos entre si e com o mundo mediante instrumentos e signos instituídos que se constituem os processos do funcionamento psicológico. A consciência humana é produto histórico e social.

Vygotsky nos fala da interação entre aprendizagem e desenvolvimento apontando que é o aprendizado que possibilita o desenvolvimento. A base biológica deste processo, então, necessita do aprendizado como um aspecto primordial e universal que ga-

rante a evolução das características e processos psicológicos fundamentais e culturalmente organizados no ser humano.

Essa construção é detidamente analisada na obra de Vygotsky sob dois ângulos:

- relações entre desenvolvimento e aprendizagem propriamente ditas;
- particularidades das relações entre desenvolvimento e aprendizagem no período escolar.

Em primeiro lugar, será necessário distinguir dois aspectos do desenvolvimento infantil: um **real ou efetivo**, que se refere às conquistas já efetivadas pela criança e outro **potencial**, relativo às capacidades que estão potencialmente em vias de efetivação.

Este **nível de desenvolvimento (potencial)** também é relativo àquilo que a criança é capaz de realizar, mas apenas mediante a ajuda de outra pessoa, através do diálogo, da imitação, da experiência compartilhada, das pistas fornecidas, etc. Este será, para Vygotsky, um indicador importante do nível de desenvolvimento mental da criança muito maior do que daquilo que ela é capaz de realizar sem ajuda.

A distância entre tudo o que a criança pode realizar sozinha e aquilo que ela pode realizar com a ajuda do grupo social será denominada de **Zona de Desenvolvimento Proximal**.

A Zona de Desenvolvimento Proximal aponta para funções que se encontram em estado embrionário para amadurecer. Para Vygotsky, o aprendizado é capaz de criar o espaço de uma zona de desenvolvimento proximal na medida em que coloca a funcionar uma série de processos que sem ajuda externa não poderiam ocorrer, de maneira sistemática. O que estiver nessa Zona de desenvolvimento hoje dirá respeito ao nível de desenvolvimento real no futuro, ou seja, daquilo que amanhã a criança será capaz de realizar sozinha.

É importante ressaltar que Vygotsky não considera o processo escolar como o único capaz de produzir um alargamento da Zona de Desenvolvimento Proximal, considerando, nesse processo, o brincar como uma produção extremamente importante no desenvolvimento.

O “ato de brincar” desenvolve a imaginação, modo de funcionamento tipicamente humano. Pelo brincar, a criança toma contato com um universo muito mais amplo que o seu mesmo, atuando, por exemplo, no mundo dos adultos, pela via do faz-de-conta, sendo capaz de imaginar e abstrair a partir das características dos objetos reais, tornando-se muito maior do que ela pode se experimentar na realidade.

Vygotsky deu muita importância ao processo de escolarização da criança. Para tanto, distinguiu os conhecimentos construídos na vivência pessoal, concretos e cotidianos, que chamou de **Conceitos cotidianos ou espontâneos**, dos conceitos construídos de maneira sistemática pela escola, que chamou de **Conceitos científicos**. São os conceitos sistematicamente adquiridos no processo de escolarização.

Para o desenvolvimento dos processos lógicos superiores, o caminho é longo e de grande complexidade. Exige da criança, além dos conhecimentos adquiridos do meio externo, uma intensa atividade mental. O ensino escolar, por conseguinte, possui um papel importante na formação geral dos conceitos e particularmente dos científicos, possibilitando à criança e ao adolescente um conhecimento sistemático sobre aspectos do conhecimento que não se encontram em sua vivência direta.

Vygotsky nos traz como ressalva que, se o ambiente não for capaz de desafiar, exigir e estimular o intelecto, este não será capaz de atingindo estágios mais elevados, atrasando ou mesmo não se desenvolvendo. Assim, o desenvolvimento individual depende do contexto no qual o indivíduo está inserido, não dependendo apenas de seu próprio esforço. O aprendizado escolar exerce uma significativa influência nesse contexto, como meio de socialização e sistematização de conhecimentos, com o apoio do grupo social, exatamente nesses períodos em que o desenvolvimento está amadurecendo.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: Uma Nova Introdução ao Estudo da Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Construtivismo: que lugar é esse? In: **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FERRACIOLI, Laércio. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Conhecimento na Obra de Jean Piaget**: Uma Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem em Ciências. Disponibilidade em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/191/191>

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.

unidade 3

EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CULTURA – TEXTOS PARA DEBATE

OBJETIVOS

O objetivo desta unidade é o de estabelecer relações entre a Educação, a subjetividade e a cultura, atravessadas pelas contribuições e críticas da Psicanálise ao campo da educação, procurando construir uma reflexão que leve em consideração a dimensão dos processos inconscientes, do desejo e da transferência no ato educativo, como também de promover uma reflexão acerca do educador e sua inserção na cultura, a função da prática docente e seus efeitos de transmissão no aluno e na sociedade.

INTRODUÇÃO

O que fica do que se aprende? Por que existe a escola? A Educação? Qual o papel do professor no processo de construção da cultura? Estas são certamente algumas de uma série de indagações pertinentes para essa disciplina. Se até agora pensamos nos processos de aprendizagem, em como se aprende, nos processos educativos desenvolvidos a partir da história da Psicologia da educação, poderíamos pensar que restam algumas questões que escaparam aos autores de uma Psicologia da consciência, mas que nos trazem reflexões que poderiam nos auxiliar na tarefa de pensar o papel do professor mesmo, a dimensão sempre tão angustiante dos fracassos e limites da educação. A isso tudo, preexiste uma questão: quais as relações entre o sujeito e a cultura?

O pensamento psicanalítico, desde sua origem, tem lançado, de maneira extemporânea, um olhar crítico para o campo da educação. Freud nos fala de três profissões impossíveis: educar, psicanalisar e governar. O que isso pode ter em comum? O que torna essas três tarefas impossíveis remete ao fato de que, em todos os casos, parece que esbarramos em um limite que insiste, repete, levando-nos aparentemente ao fracasso educativo. Educar, ensinar, é impossível justamente porque traz a pretensão de que se possa produzir naquele que aprende um estado de equilíbrio pleno, um saber total, ideal, em que todo o campo da educação acabaria por se espelhar.

Freud, em um momento de reflexão sobre a psicologia do escolar, aponta-nos ironicamente para essa pretensão: “a educação só se realiza em uma criança morta”. Onde mais poderíamos pensar em um ideal sempre sustentado, mediante o qual não teríamos que nos haver com as frustrações de uma criança real, que insiste em não responder, não realizar tudo aquilo que gostaríamos para ela? Se então, em nossa tarefa como professores, estamos sempre confrontados com esse impossível, o que nos resta? É fato que a educação nos trouxe

ganhos civilizatórios importantes: o advento da escrita, a democratização do acesso à informação produziram, por exemplo, na cultura do século XX, avanços jamais imaginados nos séculos antecedentes. Todavia, o que, desde o pensamento psicanalítico, fez-se evidente, é que pagamos por tudo isso o preço de um grande mal-estar.

Toda tecnologia, os avanços da ciência não realizaram a tal felicidade humana, nem mesmo as utopias de uma liberação sexual. As leituras um tanto ingênuas que apregoaram, a partir da Psicanálise, uma educação sem traumas, não conseguiram realizar essa tarefa, muitas vezes, produzindo um aumento da cota de angústia de cada um, a perda de referências simbólicas e o esvaziamento do lugar do Outro.

No campo da educação, essas questões nos fazem questionar, por exemplo, onde fracassamos na tarefa, se haveria ainda um lugar para a escola e qual seria o papel do professor nesse processo, pois muitas vezes escutamos amedrontados a redução dessa função a de um reproduzidor de saber que muito bem poderia ser substituído pelas novas tecnologias de aprendizagem, como esta, em que nos propomos a construir a formação de professores, mas entendemos que nossa tarefa precisa ser muito maior do que aquela de ensinar conteúdos e disciplinas.

Assim, o que lhes proponho, em primeira pessoa, é que comprem essa árdua tarefa de nos pensarmos, em nossa prática educativa, em nossa importância como formadores culturais a fim de, dessa forma, tentarmos construir, dentro de nossas limitações, uma reflexão sobre aquilo que objetivamos produzir quando nos propomos a educar alguém, e nos efeitos dessa tarefa na cultura e, sobretudo, de que lugar o fazemos.

Face ao que precede, vamos discutir, à luz de alguns conceitos psicanalíticos, essa tarefa, procurando produzir uma reflexão sobre o papel dos processos inconscientes em nossa constituição subjetiva, levando em consideração o papel do desejo na aprendizagem e como ele sustenta o lugar do professor. Para tanto, serão considerados elementos transferenciais importantes que sustentam o lugar simbólico do professor desde onde poderemos relacionar educação, subjetividade e cultura como um paradigma ético em toda tentativa de produzir transmissões no campo da educação.

1. A EDUCAÇÃO COMO TRANSMISSÃO DE UM DOM



As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, du-ração, densidade, cheiro, valor, consistência, pro-fundi-dade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, des-tino, idade, sentido. As coisas não têm paz. – As coisas
ARNALDO ANTUNES.

Na educação, “se trata de transmitir uma escritura”. Porém, uma escritura que se tenta reproduzir literalmente, ou seja, tal e qual ela foi estabelecida, fica destinada ao constante fracasso.

Nesse sentido, mais que o objeto real de uma escritura, o que, na educação, tenta-se transmitir são princípios. Um objeto que se recebe não é simplesmente o que é, ele depende, entre outras coisas, de quem o enviou. Em outras palavras, um objeto, para o humano, refere-se sempre a uma “ação social”. O objeto, dessa maneira, além de representar o **OUTRO** e sua relação com ele, também traz algo de impossível, algo que escapa as nossas capacidades de imaginá-lo e representá-lo, que é justamente o objeto despido de seus atributos sociais e simbólicos e que, em linguagem psicanalítica mais estrita, usamos chamar de objeto como “puro real”. Um objeto, nessa perspectiva, é algo absolutamente lógico, desde onde podemos obter informações que nos permitem conhecê-lo, classificá-lo, ordená-lo, etc.

A lógica do objeto nos permite matematizar a realidade. Algo que vem ao encontro dos ideais do racionalismo positivista que caracteriza a civilização industrial contemporânea. Como tal, o objeto é cercado de elementos puramente reais: seu peso, volume, o material de que é feito, suas cores, etc. O que justamente escapa a esta lógica é que um objeto inscrito nessa dimensão perde suas

az GLOSSÁRIO

Outro: Termo introduzido por Jacques Lacan, psicanalista francês, a partir de sua leitura de Freud, para designar a instância simbólica, ocupada pelos pais e posteriormente, como lugar próprio da linguagem e da cultura, diferenciada do outro como semelhante, nas relações cotidianas.

qualidades imaginárias e simbólicas, ou seja, para o humano, o objeto nunca está neste lugar, ele sempre se constrói com uma significação que remete a um lugar simbólico, um lugar constituído na relação com o Outro e que possui uma história e uma função muito maior do que seus parâmetros puramente lógicos.

Tomemos como exemplo um brinquedo, em uma sociedade tradicional, que é transmitido de geração para geração. Muito mais que um objeto real, ele se constitui como uma rede de significações, valores e regras sociais que são transmitidas conjuntamente ao brinquedo, e que também inscrevem a criança em uma filiação, uma historicidade. Falamos aqui da função de um objeto caracteristicamente humano, como portador de uma significação para a criança.

Se pudéssemos reduzir a relação de uma mãe com seu bebê a parâmetros puramente reais (lógicos ou naturais), por exemplo, reduzindo seus cuidados com a criança à satisfação de suas necessidades puramente fisiológicas, da ordem da necessidade, saberíamos, de saída, que algo irá inevitavelmente fracassar. Fracassará, simplesmente, porque seu **"INSTINTO"** não é capaz de assegurar para a criança qualquer coisa, ela terá que se indagar então desde um lugar social, de sua posição como mãe construída nas redes simbólicas de suas relações com a cultura, sua construção acerca da maternidade desde sua posição como filha, a partir de outras mães que se apresentam para ela como modelo, etc. Terá que buscar a significação de seu lugar na cultura, de modo que seja possível construir um saber que lhe permita interpretar o que seu filho lhe diz e transmitir-lhe um dom, como o da palavra, por exemplo.

Este é transmitido através de seu desejo, que supõe, na criança, um sujeito e que será algo a que ela irá responder, ingressando no mundo humano como sujeito desejante. Nesse sentido, transformar o real em um dom torna-se uma função educativa fundamental e para isso é preciso que uma mãe se coloque em uma função interpretativa em relação ao seu filho, que o escute e situe-o em um lugar outro que não o desta pura lógica, que o reduziria a seu tamanho, peso, volume, gritos e movimentos.

Podemos dizer que, nessa operação, uma mãe precisa se indagar sobre seu saber e suportar seu limite, suportar que seu desejo sobre seu filho não é da ordem de um saber absoluto. Uma mãe desejaria ser tudo para seu filho e que ele fosse tudo para ela, mas seja no seu saber, no seu amor por ele, ela sempre estará atravessada por uma parcialidade, por uma limitação. Dito de outro modo, uma vez que seu desejo pressupõe que algo lhe falte e que não pode ser preenchido pelo seu filho, seu saber sobre ele não é um saber natural, mas mediado pela cultura, por suas regras e proibições.

A educação materna, assim, opera não por um saber instintivo, mas como um saber social. E, por não se colocar junto à criança desde

GLOSSÁRIO

Instinto: Equivale à pulsão, mas difere por ser um impulso hereditariamente fixado, presente nos animais, que se caracteriza por possuir um objeto específico e independente de ações de cultura.

uma posição onipotente e absoluta, que ela pode inscrever seu filho em uma dimensão maior do que ela mesma, a qual, em linguagem psicanalítica, caracteriza-se pela ação de operar o recalque na criança pela entrada em cena de uma dimensão paterna, ou simplesmente, de deixar que o filho ingresse no mundo, deixando-se privar em nome de sua entrada no universo humano, da cultura e da linguagem que, aliás, pressupõe uma palavra tomada em nome próprio.

Retomando a dimensão do brinquedo a qual nos referimos antes, temos um exemplo de como a cultura atual parece caminhar na contramão de tudo que até aqui foi exposto. Os brinquedos da civilização industrial não mais se constituem como objetos para transmitir algo, mas como objetos industrializados que, como transmissão cultural, no sentido que desenvolvemos aqui, não significam absolutamente nada. Também ficamos perplexos ao ver como, rapidamente, na cultura contemporânea, os pais abdicam de seus saberes, de sua capacidade de transmitir valores a partir de suas próprias construções, para procurar saberes, em manuais de ensinar crianças, em discursos médicos e pedagógicos que não tomam a criança em sua singularidade. Mais exatamente, tomam a educação como um objeto real, produtor de respostas ideais, que visa tão somente ao ensino de conteúdos, como objetos lógicos, concretos, mas que não transmitem nada além disso.

Nossa indagação, assim, se direciona para o nosso próprio lugar como educadores. Se considerarmos nossa função como a de simplesmente ensinar conteúdos tomados como puros objetos reais e, além disso, esperarmos que nossos alunos respondam absolutamente à escritura que lhes endereçarmos, que espaço lhes deixamos para a dimensão do desejo na aprendizagem? O que lhes transmitimos, de fato?

Ao evocar nosso saber como professores atravessados pela cultura, por um lugar social, que lugar se pode ocupar que não seja apenas o de ensinar conteúdos?

A educação, assim, é um fenômeno de cultura, algo capaz de transmitir as tramas dos laços sociais, que permite aos sujeitos a construção de uma postura sobre si mesmos e sobre o mundo. Dirigimos-nos a pensar, dessa forma, nos efeitos de uma educação para os sujeitos, considerando que, nesta empreitada, o que poderíamos produzir é um efeito de cultura, “como algo que fica de tudo aquilo que se esquece”.

2. A VIOLÊNCIA DA (NA) EDUCAÇÃO



A dimensão da violência na educação é algo que tem produzido preocupações de toda a ordem na sociedade contemporânea. Para discutir essa questão, é necessário que nos remetamos a duas dimensões da violência presentes no ato educativo. A primeira é a violência própria da educação, que poderíamos chamar de violência da escola. A segunda, propriamente, é a da violência na escola contemporânea.

A violência de educação ou da escola é uma violência que poderíamos chamar de constitutiva. Ela é fundamentalmente o esforço de humanização produzido pela educação que visa a, em última instância, submeter o corpo da criança a uma certa ordem, uma disciplina, a uma interpretação e regulação que nada tem de natural, contudo, também não poderíamos chamar de arbitrária.

Esse esforço de humanização da criança não pode ser realizado sem que se produza nela uma certa violência, uma imposição em que a criança fica sem escolha e que, por outro lado, determina sua entrada no laço social, ou mais exatamente, no campo do humano.

Podemos discutir os excessos dessa “forçagem”, mas é difícil considerar uma cultura que possa prescindir dela completamente. É importante ressaltar que, embora se trate de uma violência no sentido estrito do termo, o agente dessa imposição é limitado por também estar submetido às imposições culturais: a lei. Tal fato restringe, por um limite cultural, o quanto se pode gozar do exercício de violência sobre a criança.

Essa é uma violência estruturante que usamos chamar de violência simbólica.

No contexto da educação atual, no entanto, tentamos produzir uma ordem de discussão distinta, que se refere à violência no campo da educação, à violência na sala de aula, na relação professor-aluno, etc. Essas formas de violência contemporâneas estão intimamente ligadas à primeira, não por seus excessos, mas justamente por seus fracassos. Em uma sociedade onde os valores simbólicos, a sustentação de lugares simbólicos está em questão, as formas de relação se instituem por valores puramente imaginários e/ou absolutamente reais. Não se trata, aqui, de querer instituir nostálgicamente antigos valores ou a restituição de uma sociedade tradicional, mas, tão somente, pensar uma dimensão simbólica e suas possibilidades de ação na cultura contemporânea.

Portanto, torna-se pertinente procurar avaliar, a partir do lugar do professor na escola hoje, um pouco esta questão. Se podemos dizer que o lugar simbólico do professor está em declínio, que sua posição como autoridade ou modelo que provoca admiração, simplesmente por sua posição na cultura, não encontra mais os mesmos parâmetros que em uma escola tradicional. Vejamos isso, por exemplo, a partir do valor do seu trabalho na sociedade atual, no sucateamento da educação e das escolas, no baixo investimento no seu aprimoramento, etc. Podemos pensar que se trata de um lugar esvaziado simbolicamente e que, na maioria das vezes, só pode ser ocupado por atribuições de lugar puramente imaginárias e/ou reais.

Na atribuição de um lugar imaginário, o professor está diametralmente posto na posição de semelhante, sem distinção nenhuma senão aquelas que são valor na cultura contemporânea, construídas não por aquilo que se é, mas pela capacidade de ter, adquirir objetos, signos de um lugar de potência imaginário; coisa que, de saída, o professor estaria em grande parte excluído, uma vez que não ocupa a posição de status, nas imagens de nossa cultura. Como tal, fica reduzido na função de semelhante ou prestador de serviço, desde onde podemos ouvir coisas do tipo: "você não pode me reprovar, pois eu estou pagando o seu salário!". Nessa posição, o exercício do professor acaba por constituir-se como violento, uma vez que necessita se valer de autoritarismo na ausência de qualquer posição de autoridade.

De outro lado, considerada uma posição de força exercida por parâmetros puramente reais, estamos, literalmente, na lei da selva, onde pode mais quem é mais forte, e onde o exercício da autoridade se dá pela capacidade de medir forças com o outro. Com crianças pequenas, isso até pareceria bem possível, mas tente fazer isso com um adolescente! Vemos, por exemplo, constantemente diante dos fracassos simbólicos, o apelo ao uso desse tipo de força. Escolas chamando a polícia para conter crianças de 7 ou 8 anos, apelos adolescentes ao braço de uma lei que os contenha, etc.

Também, nessa perspectiva, existe um esvaziamento da dimensão transferencial no ato educativo, pois, quando não tomamos a palavra que nos é endereçada, como palavra lançada a um lugar simbólico, as relações entre professor-aluno se reduzem a uma personalidade ressentida e violenta, pois que atinge o professor mesmo, a sua pessoa.

No que concerne a essas questões, quais propostas poderiam realmente oferecer outras referências simbólicas, imagens identificatórias?

A esse respeito, vale repetir, não estamos defendendo a restituição nostálgica de uma sociedade tradicional, que, aliás, também continha sua cota de violência pelos excessos do simbólico.

Contudo, ao professor, talvez coubesse tentar reatar com algo dessa tradição, algo que pudesse situá-lo como patrimônio de cultura, desde onde talvez pudesse ter algo a transmitir aos seus alunos, como o seu próprio desejo de saber. Algo que possivelmente iria ao encontro do desejo de seus alunos.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS

CALLIGARIS, Contardo. Três Conselhos para a Educação das Crianças. In: CALLIGARIS, Contardo et al. **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

HOHENDORFF, Clara Maria Von. Cultura é aquilo que fica de tudo o que se esquece. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Psicanálise e Educação: Uma Transmissão Possível. Ano IX. N. 16, Julho de 1999.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Apesar de você, amanhã há de ser outro dia**: Dialética da demanda e do desejo na educação. In: CALLIGARIS, Contardo et al. **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

KUPFER, Maria Cristina. Violência da Educação ou Educação Violenta? In: LEVINSKY, David Léo (Org.). **Adolescência: Pelos Caminhos da Violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PEREIRA, Maria Rosane. A Transferência na Relação Ensinante. In: CALLIGARIS, Contardo et al. **Educa-se uma Criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.