
AS TRANSPOSIÇÕES DOS CONSTRUCTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Antonia Dalva França Carvalho
Professora Universidade Federal do Piauí/CCE

Resumo

Este artigo discute a relação entre a Psicologia e a Educação, no sentido de estabelecer possibilidades de vínculos entre os constructos teóricos da Psicologia e as práticas pedagógicas. Para verificar os limites da aplicação destas teorias no âmbito da educação formal, *a priori* delimita o estudo da psicologia cuja lente esteja voltada para a atividade das teorias psicológicas que mais contribuem para o objetivo deste texto, ressaltando o limite de suas transposições para a prática educativa escolar.

Abstract

This article treats the relation between Psychology and Education, in the direction for create possibilities of links between the theoretical Psychology and Pedagogic practices. It finds out the limits of the application of these theories along of forma education, *a priori* delimits the study's field of Psychology, whose lens will base in the school activity. Besides this, there is rapid context theories those which contribute to objective of the text, emphasizing in the limits and yours transpositions of the school educative practices.

PALAVRAS-CHAVES

teorias psicológicas, prática educativa escolar

KEY-WORDS

theoretical psychology, school educative practice

O interesse pelo estudo da Psicologia existe desde épocas mais remotas. Dos pré-socráticos a Aristóteles, na Antigüidade, embora em um enfoque eminentemente filosófico, já havia estudos voltados para a *psyché* (mente). Porém, somente há pouco mais de um século a Psicologia adquiriu estatuto e cientificidade, com Wilhelm Wundt, em 1879, na Alemanha, no Laboratório de Leipzig. A partir daí, desenvolveu-se sob os mais variados enfoques, os quais constituem os subcampos dedicados à investigação científica básica, como por exemplo: a *Psicologia Social*, a *Psicopatologia*, a *Psicologia Diferencial*, a *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Tal variedade indica o caráter interdisciplinar desta ciência.

Por pertencer à mesma área das ciências humanas, a Psicologia também passou a ser aplicada sob os mais variados campos, tais como: no Direito (Psicologia Jurídica); no Trabalho (Psicologia do Trabalho); na Educação (Psicologia da Educação), os quais são identificados pela literatura como ramos da Psicologia. No que se refere à Educação, foco de interesse desta análise, trata-se de uma área da Psicologia, cujo objetivo é explicitar os proces-

sos de mudanças que ocorrem no indivíduo em situações de aprendizagem. Para tanto, utiliza os produtos das ciências psicológicas, recorrendo, frequentemente, às técnicas e aos princípios das teorias da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Historicamente, a Psicologia Educacional surgiu no início de século XX. Thorndike (1874-1949) foi pioneiro ao elaborar uma teoria científica de aprendizagem para a Psicologia, com base na pesquisa experimental; sua *teoria associacionista* concebia a natureza da aprendizagem como o fortalecimento de uma concepção entre um estímulo e uma resposta, baseando-se no princípio de que uma resposta tende a repetir-se quando recompensada (Lei do efeito).

Se, nos Estados Unidos a Psicologia da Educação desenvolveu-se fundamentada no interesse pela aprendizagem, na Europa, seus estudos primavam pela Psicologia do Desenvolvimento e a Psicogenética. Isto significa que a Psicologia da Educação evoluiu conforme a singularidade do contexto. Tanto é que, a Rússia, baseou-se na Psi-

ciência histórica e cultural para explicar de maneira articulada o desenvolvimento, o ensino e a educação. (Guerra, 2001).

A partir de 1930, a Psicologia da Educação debruçou-se sobre o campo específico de sua atuação, investigando o professor e o ensino, constituindo-se, segundo Goulart (1987), mais como um método de pesquisa em Educação do que uma área de estudos a ela aplicados. E, não raramente, viu-se conduzida a transpor, um tanto mecanicamente, as soluções da Psicologia para resolver os problemas da Educação (Cool, et. al. 1999). Provavelmente, por isso, existam diversidades sobre o entendimento da natureza da Psicologia da Educação.

De fato, Coll (1996) ressalta que, na análise da importância do conhecimento psicológico para a educação escolar, há entre os especialistas, pelo menos, duas vertentes. A primeira entende a Psicologia da Educação apenas como um rótulo para caracterizar as explicações e princípios psicológicos relevantes ao ensino. A segunda compreende a Psicologia da Educação como uma *disciplina ponte*, situada entre as teorias psicológicas e as práticas educativas. Assim concebida, a Psicologia da Educação é uma área de conhecimentos que, observando as leis das teorias psicológicas ao processo educativo, constrói suas teorias. Neste contexto, tem objeto de estudo próprio e tríplice finalidade: elaborar teorias originais e explicativas do processo educativo, planejar modelos do programa e interferir nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, as teorias psicológicas têm sido o substrato científico da Psicologia Educacional ao longo do seu desenvolvimento; algumas delas constituindo-se, segundo a literatura, em abordagens de problemas psicológicos ligados à Educação e ao Ensino.

Sob esta composição, examinaremos agora os construtos teóricos da Psicologia, mostrando a aplicação das diferentes abordagens à prática educativa. No entanto, pelas restrições deste trabalho, não será possível uma incursão profunda sobre elas. Apenas serão brevemente contex-

tualizadas, enfatizando suas transposições e limites para a prática educativa escolar, como propõe este artigo. Ressaltamos ainda, que, pelo fato de muitas delas terem sido elaboradas concomitantemente, diversificando apenas o espaço geográfico, dificulta priorizar em uma abordagem uma ou outra. Provavelmente, em razão disso, a ordem com que são apresentadas, aqui, pode divergir de alguns autores que tratam desta temática.

Ao constituir-se como ciência, a Psicologia inspirou-se nos modelos das ciências naturais, aplicando ao comportamento o controle e a experimentação. Nesta perspectiva, enquanto buscava padronizar os fenômenos psicológicos através de leis universais, baseadas no laboratório, aliou-se à Psicometria.¹ O objetivo era encontrar um modelo explicativo para avaliar as diferenças entre as pessoas ou entre a reação das pessoas em diferentes situações.

No início do século XX, Binet (1857-1911), na França e Gesell (1880-1961) nos Estados Unidos, preocupados com a relação entre as diferenças individuais e a hereditariedade, basearam-se em princípios nos quais o ritmo e a seqüência do desenvolvimento são biologicamente determinados. Deste modo, foram construídos os primeiros testes de inteligência, tendo em vista a necessidade de identificar as crianças mentalmente deficientes na escola. Gesell, do mesmo modo, orientou-se por fins ligados à Educação, especialmente a das crianças consideradas *desadaptadas*. Tratava-se da influência da Psicologia Experimental européia, mesclada pela Psicometria, adentrando na escola. Aos poucos, em nome da objetividade das ciências positivistas, como a estatística, por exemplo, a escola garantiu espaço às medidas educacionais. Os testes de desempenho, organizados com os mesmos padrões metodológicos dos testes psicológicos, forneciam estudos sobre as variáveis que interferiam na aquisição e retenção da aprendizagem. Tal prerrogativa tornou-se objeto de investigação e, posteriormente, de aplicação à prática educativa escolar, colocando em evidência noções como aptidão, prontidão e maturidade, já sedimentadas milenarmente pelo inatismo.²

Por sua vez, as práticas pedagógicas respaldadas na teoria que apresenta matizes do

apriorismo nos padrões do experimentalismo consideram que para a criança aprender certos conteúdos deve “estar pronta”. Este entendimento tem gerado, no cotidiano escolar, a idéia que o sucesso da criança depende de seu nível de maturidade ou prontidão. E, muitas vezes, após serem avaliadas como imaturas ou por apresentarem *deficits* de inteligência, são colocadas em classes especiais ou retidas na pré-escola, segundo Fontana e Cruz (1997). Os resultados desta prática, no entanto, podem ser perigosos. Com efeito, a escola, valendo-se da *ideologia do dom* (Soares, 1989), suprime de si e da sociedade a responsabilidade pelos fracassos de aprendizagem.

Acreditamos ser este o limite da transposição desta teoria para as práticas pedagógicas, ou seja, o seu caráter ideológico que fundamenta a divisão de classes, reproduzindo-a na escola. As possibilidades poderiam ser delimitadas, se considerarmos que a *Psicometria* oportunizou uma caracterização mais completa do indivíduo, fornecendo instrumentos (os testes) que o professor poderá utilizar como forma de planejamento das condições atuais do aprendiz (Goulart, *op. cit.*), mas em nenhuma circunstância como instrumento de estigmatização do aluno.

Dentre as *teorias psicológicas*, existe uma que se desenvolveu sem a finalidade de contribuir para a cientificidade da Psicologia: a Psicanálise. A preocupação do autor era apenas de auxiliar as pessoas, aliviando o sofrimento psíquico. As raízes da Psicanálise são anteriores à constituição da Psicologia enquanto ciência. Jean Charcot (1825-1893) e Joseph Breuer (1842-1925), percebendo a base psicológica da histeria, passaram a tratá-la por meio da hipnose (Freire, 1997). A partir desses estudos, Sigmund Freud (1856-1939), na Áustria, tornou-se parceiro de Breuer. Por volta de 1885, afirmaram que os sintomas histéricos originam-se de traumas, que, desviando-se de sua origem frustradora, se dirigiam para as doenças somáticas. Afirmaram também que através da hipnose (método da catarse), os traumas são descarregados. A parceria é rompida pela discordância de Breuer sobre a origem sexual das neuroses. Freud continua seus estudos, abandonando a hipnose e através da psicanálise elabora, por volta de

1900, a primeira teoria da personalidade: *o consciente, o inconsciente e o pré-consciente*. Freud também dedicou-se à caracterização dos estágios de desenvolvimento psicosssexual (anal, oral, fálico, latência e genital), mostrando em cada um deles o significado no desenvolvimento na personalidade do indivíduo.³ Nesses estudos identificou uma energia que origina a fonte do prazer: a *libido*. Ao afirmar a existência da sexualidade na infância e identificar os processos do inconsciente, propondo uma técnica especializada para sua exploração, a psicanálise, Freud entrou em contradição com a ética, com os costumes e com a própria Psicologia, cuja direção era o método das ciências naturais. Mais tarde, Freud elabora a *segunda teoria da personalidade*, tendo como postulados do *id* (os instintos- inconsciente); o *ego* (a realidade – o consciente) e o *superego* (as normatizações pessoais e culturais).

A *Teoria Psicosssexual* de Freud, cujo método foi contestado, em princípio, pela Psicologia, influenciou significativamente o pensamento educacional, por fornecer uma compreensão do desenvolvimento afetivo dos indivíduos, seja através de sua força interior, seja através de suas interrelações. Neste sentido, o professor, enquanto objeto da transferência de afetividade dos pais pela criança, pode orientá-la para que desenvolva satisfatoriamente a sua personalidade e sua aprendizagem. Isto, entretanto, não implica que ele se transforme em um terapeuta. Sob este aspecto, este talvez seja o limite da *teoria freudiana*, aliado ao fato de que Freud não elaborou nenhum método de Educação, apenas abordou aspectos que poderão por ela ser aplicados. A esse respeito, alertou para o fato de que as punições exacerbadas podem levar à fragilidade do Ego, tornando-o inflexível e rigoroso. Neste enfoque, fortalecer o ego, através do diálogo e da discussão é *sine qua non* para que a Educação possa caminhar no sentido inverso da submissão e o conformismo social (Moreira e Coutinho, 1993). baseou-se na Psicologia histórica e cultural para explicar de maneira articulada o *desenvolvimento, o ensino e a educação*. (Guerra, 2001).

As transformações sociais nos EUA, a partir de 1930, desencadearam movimentos como o dos grupos minoritários que passaram a reivindicar igualdade de direitos na sociedade. Nesses movimen-

tos, estava implícito que não era no individualismo a responsabilidade pelos desajustes sociais.

A Psicologia, inspirada na Sociologia, foi então solicitada para responder os problemas da educação com os negros, por exemplo, ou a atuação mais eficaz do governo para promover o tratamento igualitário. Foi Skinner (1904-1980), na América do Norte, Estado da Pensilvânia, quem se inclinou a buscar uma Psicologia que pudesse transcorrer sobre o comportamento humano, como assinala Rappaport (1981).

Com relação a uma Psicologia que enfatiza as diferenças individuais no processo do conhecimento, Skinner se fundamenta no ambiente para conceituar o homem como uma construção do meio, sendo este o seu controlador. A sua teoria de comportamento, influenciada pela psicologia experimental, foi baseada no controle (familiar, educacional e governamental), sendo considerada como uma tecnologia para modelagem de comportamento. O centro da teoria de Skinner foi, de fato, o comportamento (*behavior*); daí a denominação da sua concepção em behaviorismo ou comportamentalismo.

O *comportamentalismo* ou *behaviorismo* tem representação em Skinner e Watson (1878-1958). Suas premissões alicerçam-se no argumento de que as ações e as habilidades do indivíduo são determinadas por suas relações com o meio. Nesta postura, não existem aptidões ou temperamentos inatos ou hereditariedade. A própria consciência é tida como algo vazio. O que existe é uma propensão do organismo em responder a certos estímulos do ambiente de uma forma determinada. O foco central desta concepção é a aprendizagem, cujo objetivo é explicar como os comportamentos são aprendidos.

Skinner (o mais influente dos representantes do *behaviorismo*), continuando algumas das formulações de Watson,⁴ distinguiu dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem por condicionamento clássico e a aprendizagem por condicionamento operante. A primeira refere-se aos comportamentos aprendidos por estímulos condicionados. A segunda aos comportamentos emitidos por um

indivíduo seguidos de alguma consequência satisfatória.

Skinner interessava-se mais pelo condicionamento operante, utilizando um procedimento chamado modelagem de comportamento. A modelagem é obtida proporcionando-se reforçadores de comportamentos após as respostas que vão gradativamente se aproximando da resposta adequada.

O que há de comum nos experimentadores que representam esta concepção de aprendizagem é a tentativa de controlar o comportamento pela manipulação de elementos do ambiente que o precedem (estímulos) ou o sucedem (reforços). Isso quer dizer que os fatores internos (por exemplo, a percepção e a emoção) não têm influência sobre a aprendizagem.

Para estabelecermos os limites desta abordagem psicológica de comportamento na escola, é preciso atentarmos para duas questões: o ambiente e a crença em que o comportamento é diretamente observável e mensurável. As transposições de tais conclusões para a Educação poderão ser aludidas da seguinte forma: o professor é o manipulador das condições ambientais a fim de assegurar a aprendizagem; o papel do aluno é o de receptor de conhecimentos passivamente; a avaliação desta aprendizagem se faz pela mensuração das respostas que podem ser observadas e passíveis de serem medidas. Daí, o ensino deve ser organizado, implacavelmente, considerando: a clareza dos objetivos, a definição de estratégias e a avaliação objetiva.

Esta concepção tem influenciado as práticas pedagógicas. Com efeito, a utilização de reforçadores (notas, elogios, prêmios, entre outros) e a organização de aprendizagem de forma gradativa são práticas oriundas do comportamentalismo. Tais práticas caracterizam uma concepção de Educação, o tecnicismo, que teve seu apogeu na década de 1970. Nesta concepção, a supremacia do planejamento das situações de ensino, em termos comportamentais, deixaram, em detrimento, o papel reflexivo do professor sobre o processo educativo. De fato, a indefinição política dos objetivos transforma a situação de aprendizagem fundamentada em respostas certas, mecanicista. Tal

prática desencoraja a reflexão e trunca a criatividade, tornando a sala de aula um local desinteressante, cujas conseqüências são a formação de sujeitos acríticos, passivos, subservientes.

Por outro lado, enquanto Skinner definia o modelo de comportamento, outro americano, Carl Rogers, iniciava seus estudos sobre a aprendizagem significativa. Este teórico também, assim como Skinner, procurou compreender a desordem social nos EUA da década de 1930.

Um novo movimento da Psicologia direcionava o seu objeto de estudo, não para o comportamento, mas para a pessoa. Inaugurava-se a Psicologia Humanista,⁵ cujos postulados divergiam do behaviorismo e da psicanálise. Os humanistas acreditavam que a própria pessoa tinha o poder de modelar o seu comportamento, seja pela sua criatividade, seja pela sua necessidade.

Um de seus representantes, Carl Rogers, propôs como respostas aos desajustes sociais da época a recuperação do homem, sustentando-se na *teoria fenomenológica*, a qual põe o próprio homem, em sua historicidade, em sua existência, como sujeito de investigação. Rogers (*apud* Bock 2000), preocupou-se em prestar ajuda a outras pessoas, desenvolvendo um modelo terapêutico, que denominou de terapia de relacionamento, inspirado na psicanálise. Mais tarde, conceituou o método não diretivo – centrado no cliente.

Por volta de 1960, indignado com a forma que o ensino era conduzido, genericamente limitando a liberdade dos alunos e do professor também, Carl Rogers passou a escrever sobre a relação de ajuda aplicável não somente à terapia, mas também à Educação, focalizando o aluno como centro do processo. Para Rogers, a aprendizagem significativa deve partir do aluno, devendo este, inclusive, escolher sua direção e avaliar a sua aprendizagem. Ao professor cabe o papel de apenas facilitar este processo, como uma espécie de aprendiz participante. A inquietação de Rogers não era com *o que* ensinar, mas *como* ensinar. Portanto, a relação pedagógica não deveria ter o caráter ameaçador e a avaliação seria baseada não no objetivo, mas no auto-respeito do aluno.

Por sua vez, a aplicabilidade da teoria de Carl Rogers, ou a pedagogia não-diretiva para a Educação no momento de crise existencial poderia ser o norte para a instituição de um modelo de aprendizagem. Entretanto, Rogers não mostrou como desenvolver sua abordagem não diretiva. Desta forma, o limite desta teoria poderia ser encontrado na necessidade da escola, como via de acesso aos conteúdos científicos, organizar-se. Como desenvolver uma prática pedagógica baseada na não-diretividade, se o currículo já é preestabelecido? Não haveria risco do professor tornar-se um *laissez faire*? A *teoria humanista*, por outro lado, evidenciou a idéia de *livre arbítrio*, contribuiu para mostrar as potencialidades possibilidades humanas da criatividade e enfatizar a auto-realização e a responsabilidade pessoal (Campos, 1997). Não estariam aí explícitos os objetivos da Educação?

A preocupação de teóricos⁶, não mais sobre o comportamento, mas naquilo que o desencadeia, ou seja, sobre o processo do conhecimento, caracterizou outro movimento da Psicologia. Nesta direção, as produções de Jean Piaget (1896-1980), a partir da década de 1920, na Europa, sinalizaram a Psicologia Cognitiva,⁷ cujos constructos teóricos enfatizam a mente, ou seja, os processos psíquicos envolvidos na aquisição do conhecimento.

Através de suas observações com crianças, que ele denominou de método clínico, Piaget desenvolveu a *Teoria Psicogenética*. A idéia central da abordagem piagetiana é que o conhecimento não precede nem da experiência única, nem de uma estrutura pré-formada, como acreditavam os *gestaltistas*,⁸ mas de construções sucessivas com elaborações e (re) elaborações de novas estruturas. Tais construções se dão na relação sujeito x objeto, as quais não se dissociam. Isto significa que, diante desta totalidade, o sujeito pode sofrer desequilíbrio diante do meio. Em rumo à equilibração, o sujeito busca a adaptação. Neste processo, dois mecanismos são manifestados: a *assimilação* e a *acomodação*. O primeiro caracteriza-se pela incorporação de novos elementos (compreensão) às estruturas de conhecimento do sujeito. Na assimilação, os fatos, os objetos, adquirem significado. O segundo mecanismo ocorre ao mesmo tempo em que a assimilação, isto é, as

idéias e conceitos que antes já existiam na estrutura cognitiva do sujeito são modificados e reajustados no momento da assimilação. Tais mecanismos dão o suporte para aquilo que Piaget chama de *equilíbrio majorante*. Piaget classificou ainda os estágios do desenvolvimento cognitivo em sensoriomotor, pré-operacional, operatório-concreto e operatório formal. Em cada estágio, é destacando um tipo de inteligência, iniciando pela inteligência sensoriomotora até formar o raciocínio lógico-dedutivo (no estágio das operações formais). Piaget preocupou-se com o sujeito epistêmico, priorizando a atividade deste sujeito no processo de construção do seu próprio conhecimento.

A teoria Psicogenética transplantada para a prática educativa escolar, como assinala Freitas (1994), tem influenciado a compreensão do papel da criança no processo de construção de conhecimento. Além disso, destaca a função da escola enquanto *locus* de oportunidades para a criança agir sobre o objeto de conhecimento. E, na perspectiva do professor, a idéia é que este seja um facilitador, orientador, e não um transmissor de conhecimentos; por isso, antes de introduzir um novo problema é importante que o professor conheça nas operações lógicas que o envolvem, certificando-se se o aluno está em condições de compreendê-lo. Em 1932, Piaget apresentou um modelo psicogenético mais completo, referindo-se a aquisição da linguagem, a autonomia moral, envolvendo o social no desenvolvimento cognitivo. Embora a *teoria psicogenética* de Piaget tenha trazido contribuições para as práticas educativas escolares, Piaget, assim como Freud, não construiu nenhuma teoria sobre a Educação.

Convém salientar que, nesta mesma linha, surge, na Rússia, outra *teoria*, conhecida como *Psicológica Histórico-Cultural*, representada por um contemporâneo de Piaget, Lev Semionovich Vygotsky e continuada por seus colaboradores (Luria e Leontiev), em razão de sua morte prematura. Os estudos de Vygotsky (1896-1934) direcionaram-se para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores característicos do ser humano (a memória, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade, entre outros). O princípio orientador de sua concepção é a dimensão sociohistórica do

psiquismo. Segundo este princípio, tudo o que distingue os homens dos outros animais, como a percepção, o pensamento, as representações, é constituído nas relações sociais. A justificativa desta tese de que os processos psicológicos se originam da interação social, têm, na sua essência, o caráter mediador dos instrumentos existentes destes processos. Estes instrumentos categorizam-se em físicos (como as ferramentas) ou psicológicos (como os signos, a linguagem, o sistema numérico, dentre outros). Os processos psíquicos superiores se construíram graças à *função semiótica* (a mediação com a ajuda de signos). Vygotsky não faz uma tipologia cronológica de estágios de desenvolvimento, como fez Piaget, mas classificou, não de forma linear, os estágios de desenvolvimento genético do pensamento conceitual. Desta maneira, a “formação de conceitos sincréticos”; “o pensamento por complexos” e “a formação de conceitos propriamente ditos” compreendem tais estágios. Estes estágios caracterizam a formação da consciência, elaborada a partir dos fenômenos *intrapsíquicos* e *interpsíquicos* (Vygotsky, 1998).

Por conseguinte, é na relação com o outro que a criança vai reconstruindo as formas culturais de ações e pensamento, em um processo de internalização. Neste processo, identificou a zona de desenvolvimento proximal que pode ser definida pela diferença entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança é capaz de fazer com a ajuda dos outros (desenvolvimento potencial) e o nível de tarefas que pode realizar sozinha (nível real).

A prática pedagógica da abordagem sociocultural fundamenta um ensino voltado para os níveis de desenvolvimento que estão próximos de serem conquistados. Partindo desta afirmação, o papel do professor não é somente o de facilitador. Exercendo a função significativa na apropriação do objeto de conhecimento pelo aluno, o professor compartilha, questiona, investiga, instrui, confere pistas. Assim procedendo, interfere no desenvolvimento proximal da criança, contribuindo para que ela possa apreender o significado das formas de pensar e agir do seu mundo, da sua comunidade, para que possa (re) significá-las. O sujeito nesta perspectiva é visto como ativo, histórico, interativo, crítico e, sobretudo, capaz.

Apesar do valor inegavelmente heurístico da contribuição da Psicologia Histórico-cultural na conceitualização da aprendizagem, segundo Coll (1996), sua proposta deve ser revisitada, incluindo-se nela elementos da maturidade neurofisiológica, como os descreveria Piaget ou Wallon. Por outro lado, se a teoria sociocultural apresenta alguns caminhos e sugestões, necessita ainda de pesquisas que expliquem os mecanismos característicos dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Davis e Oliveira (1994), considerando as diferenças e semelhanças nos construtos teóricos de Piaget e Vygotsky, os incluem como parte de uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem denominada de interacionista. O interacionismo compreende que o organismo e o meio exercem ação recíproca, de modo que a aprendizagem pauta-se na interação da criança com o mundo físico e social. A idéia é de que o conhecimento se constrói nestas interações durante toda a sua vida. A prática pedagógica fundamentada no interacionismo salienta o papel da linguagem na instrução, bem como oferece uma nova conotação sobre a noção do erro e do processo avaliativo, além de favorecer o trabalho coletivo entre os alunos.

Ainda na linha cognitiva, destaca-se a teoria psicogenética do desenvolvimento de Henry Wallon. Este médico, psicólogo e educador francês, compreendeu a "evolução do psiquismo humano desde a neurogênese fetal até a velhice, ou espécies filogeneticamente mais próximas ou mais distantes." (Campos, *op. cit.*, p.58). Wallon agrupa a razão e a emoção; o aspecto motor e o mental, concebendo que o desenvolvimento infantil é pareado tanto pelo que a criança percebe do mundo quanto por sua maturidade neurofisiológica. Neste sentido, sugere uma perspectiva tanto psicogenética como sociohistórica, sem, no entanto, incluir modelos terminais de caráter universais. (*Id. ibid.*). Para explicar a passagem do orgânico para o psíquico, ou a síntese do individual para o social, Wallon, segundo Giusta (1985), utiliza quatro aspectos. A emoção, a motricidade, a imitação, e o *socius*. Por sua vez, a evolução da pessoa, neste contexto, ocorre primeiramente pela afetividade; o contato com o outro, a imitação e o movimento desembocam na construção da inteligência ou na compreensão do mundo.

Embora os estudos de Wallon não sejam recentes, ultimamente parece haver um interesse, embora sutil, para o conhecimento mais profundo deste teórico. Tanto é que a literatura atual⁹ já o integra no grupo dos pensadores,¹⁰ que, mesmo tendo divergências teóricas sobre alguns aspectos da construção conhecimento, são utilizados como referência para a abordagem teórica denominada de *construtivista*. No construtivismo, as práticas educativas escolares não só valorizam o sujeito que aprende, mas também criam oportunidades para agir sobre o meio, instrumentando-o para a resolução de problemas. Nesta abordagem, o professor, assim como o aluno são eminentemente investigadores do objeto cognoscível. Esta concepção, embora tenha adentrado nas escolas desde os anos 90, ainda não se consolidou na prática educativa escolar. Neste sentido, Sanny (1994) afirma que ainda não há na escola uma compreensão do que seja o construtivismo.

Contudo, qualquer que seja a denominação que se dê às abordagens psicológicas,¹¹ que na contemporaneidade possam ser transplantadas para as práticas educativas escolares, não se pode negar o fato de que a Psicologia tem representado, para os educadores, um referencial na compreensão do processo educativo. Entretanto, a maneira simplista e hierarquizada como estes conhecimentos são transferidos para as práticas educativas escolares, tem mostrado suas conseqüências. Tanto é, que Becker (1993), pesquisando sobre a epistemologia do trabalho docente, encontrou que a base das práticas educativas escolares, ainda é empirista (comportamentalista). Em outro ângulo de análise, isto significa que, embora a Psicologia tenha se dedicado à tarefa de desvendar o processo em que ocorre o conhecimento, apresentando já uma vasta produção nesta área, as práticas educativas escolares ainda não avançaram a contento nesses cem anos de estudos psicológicos.

Tal fato, provavelmente, ocorre pelas adversidades entre uma teoria ou outra, ora enfocando o sujeito cognoscente, ora o objeto cognoscível. Este dualismo que separa sujeito de objeto tem negligenciado que é na ação que se legitima a subjetividade do sujeito, ou seja, a apreensão da realidade, a construção do conhecimento. Tal premissa indica

que os limites de cada constructo teórico encontram-se na esterilidade que qualquer um deles, aplicados sem a compreensão da totalidade do processo educativo, cuja natureza é multidisciplinar, pode causar ao aluno, à escola e à sociedade. Estes limites podem, também, ser ampliados, considerando-se o fenômeno educativo na sua complexidade, cujas contradições não podem ser respondidas apenas pela Psicologia (Azzi, 2000).

Pode-se, afinal, concluir que, apesar da magnitude e da relevância das contribuições que estas teorias psicológicas produziram, a Psicologia da Educação ainda não é capaz de oferecer em seu estado atual de elaboração um *design* do conjunto dos processos escolares de ensino e aprendizagem de maneira articulada. Ainda é necessário que encontre alguns suportes empíricos bastante sólidos, e que também seja objetivo de uma concepção de Educação no desenvolvimento de seus estudos. Concepção que não se deve desvincular da teoria crítica de Educação da modernidade. Procedendo desta maneira, certamente decorrerão daí as possibilidades de a Psicologia gerar conhecimento sobre

o processo de ensinar e aprender. Neste sentido, ressaltamos que o *locus* em que são construídos os saberes desta disciplina (as universidades) poderão se constituir como espaço fecundo de produção de conhecimentos nesta área investigação.

Sob este raciocínio, reiteramos que, somente contextualizando o aluno e professor, enquanto sujeitos históricos, é que a Psicologia da Educação pode caminhar na direção de possibilitar que a prática educativa escolar seja, em uma perspectiva dialética e interdisciplinar, a fonte de seus postulados.

Com base nestas considerações, é proeminente se examinar que, pensar em uma teoria que não lance sua lente sobre o indivíduo enquanto membro de uma sociedade, procurando conhecê-la, bem como a si mesmo, é imaginar um mundo estático, homogêneo, desprovido de criticidade. E esta é exatamente a tendência da qual a Educação e a Psicologia devem soltar suas amarras. Assim, talvez, a Psicologia da Educação possa superar os psicologismos e recuperar o seu papel de *disciplina ponte* entre a Psicologia e a Educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZZI, R. G. et alii. (Org.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.
- BECKER, F. **Epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BOCK, A. M. B, FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Vozes, 1999.
- CAMPOS, Dinah M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- _____. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- COUTINHO, M. T. da C.; MOREIRA, M. **Psicologia educacional: um estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para a educação: ênfase na abordagem construtivista**. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 1993.
- COLL, C. et. al. **Psicologia da educação**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- COLL, C. et. al. **Psicologia do ensino**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COLL, César. et alii. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Trad. Cláudia Shilling. São Paulo: Ática, 2001.
- COLL, C. **Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da Educação**. In: