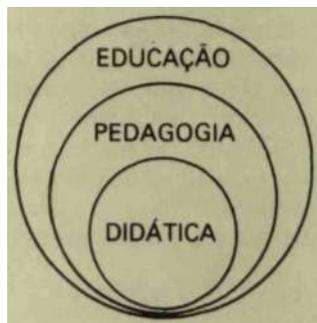


## A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Esther Pillar Grossi\*

### Introdução

Iniciemos situando Educação como o âmbito amplo que abarcaria, numa representação espacial, em círculos concêntricos, a Pedagogia e a Didática, como no esquema que segue.



À Educação competem todos os detalhes, em toda a amplitude das situações que produzem ou provocam aprendizagem.

Consideramos Educação como o campo característico da categoria dos humanos, porque a definimos como a esfera das aprendizagens. Ela é característica do humano, uma vez que o homem tem como sua marca definidora o fato de ser um ser de cultura, por conseguinte, um ser que aprende.

\* Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade de Paris. Secretária Municipal de Educação de Porto Alegre. Coordenadora de Pesquisas do GEEMPA

Aprender pode ser definido como a forma construída pelo bicho-homem de enfrentamento da realidade que o circunda e que lhe permite sobreviver ou, mais ainda, que lhe permite transformar o seu entorno com vistas a sua felicidade. Em face da complexidade e da amplitude dos fenômenos que regem os atos de aprender, a sua abordagem é intrinsecamente interdisciplinar. Assim, educação se faz obrigatoriamente a partir dos múltiplos enfoques, muito particularmente com a ótica e o concurso da área PSI em seus variados ramos. Vamos considerar aqui, desta área, de maneira mais próxima, a Psicologia Cognitiva e a Psicanálise na perspectiva integradora entre ambas, que explicitou Sata Pain em **A Função da Ignorância**.

No esquema acima, a passagem do exterior ao interior está associada a um movimento cada vez mais especializado, do informal ao formal. Assim, Educação na região exterior à Pedagogia, compreenderia as responsabilidades e as atuações da sociedade como um todo em suas ações (não propriamente intencionais) provocadoras de aprendizagens. Tratar-se-ia da atmosfera que se gera, pelo tipo de organização social e material dos agrupamentos humanos.

Na Pedagogia, restringe-se a amplitude para reforçar a profundidade da abordagem dos fenômenos do aprender.

Para explicar a Pedagogia, é útil passar-se à definição da Didática, uma vez que aquela abarca esta.

A Didática é a parte da Pedagogia que se ocupa das aprendizagens complexas que requerem sistematização e organização. A Pedagogia pode ser entendida como o contexto que possibilita a Didática. Ela se ocupa do ambiente que possibilita as aprendizagens mais pontuais e específicas dos campos científicos, que configuram as disciplinas escolares. A Didática é a ciência que dá conta de fazer com que alguém, não tendo um certo conhecimento, passe a tê-lo; isto é, ela

se ocupa da construção dos conhecimentos, na perspectiva construtivista. Porém o que são conhecimentos? Quais suas características definidoras? Quais suas relações com o saber? O que saber e conhecimento têm em comum e em que divergem? Há entre eles precedência ou complementaridade? Estas e outras perguntas serão abordadas, a seguir, através da conceituação e classificação de quatro produtos da aprendizagem.

### Produtos de Aprendizagem

Dentre os múltiplos ângulos em que a aprendizagem pode ser analisada, merece importância a caracterização dos tipos de produtos que dela derivam. Propomos o esquema que segue, como síntese de uma abordagem destes produtos.

	Não sistematizada	Sistematizada
Não transformadora	Chute	Conhecimento
Transformadora	Saber	Práxis

Consideramos nestes produtos de aprendizagem dois atributos principais: a sua sistematização e a sua capacidade de transformação. A combinação da presença ou da ausência desses dois atributos caracteriza os quatro espaços deste esquema, isto é, o chute, o saber, o conhecimento e a práxis.

Denominamos chute um produto da aprendizagem não sistematizado e não transformador. Chute pode ser tomado como algo aproximado a improviso. Como define o dicionário Aurélio, improviso é um produto intelectual inspirado na própria ocasião e feito de repente, sem preparo. Observemos que estamos nos atendo à definição de improviso, enquanto produto intelectual sem preparo, que é o chute. Não consideramos, neste contexto, a validade da intuição ou da espontaneidade, que também podem estar embutidas no sentido comumente dado à palavra improviso. Chute, portanto, tem aqui a

conotação de algo aprendido muito superficialmente, localizado, sem nenhuma generalização.

Chamamos de saber o produto de aprendizagem não sistematizado, mas transformador. Um produto de aprendizagem é transformador na medida em que acrescenta ser a quem aprende, modificando-lhe em algo a maneira de viver. Uma aprendizagem não é sistematizada quando ela é apenas descritiva de etapas de soluções de um problema, sem entrar na análise desta solução. O saber implica num valor capaz de mobilizar energias de quem aprende, a ponto de levá-lo a novas formas de vida.

Chamamos de conhecimento um produto de aprendizagem sistematizado, mas não transformador. Uma aprendizagem não é transformadora, quando ela somente instrumentaliza teoricamente de forma desvinculada da prática. Um produto de aprendizagem não é transformador quando apenas ilustra, sem mover o aprendiz a incorporar nova postura existencial ou nova capacitação prática. Um produto de aprendizagem é sistematizado, quando ele chega à explicação das causas dos problemas enfrentados; e isto de forma organizada. Esta organização pode ser explicitada em livros ou similares, por escrito.

O saber transforma, mas não é sistematizado. O conhecimento é sistematizado, mas não é transformador. O saber é pessoal; e o conhecimento é social ou socializável, na medida em que pode ser ou é sistematizado. O saber é mais ligado à ação, enquanto o conhecimento é mais ligado à reflexão e à linguagem. O saber tem mais a ver com percepções e movimentos, enquanto o conhecimento tem mais a ver com as palavras.

A interpenetração entre saber e conhecimento é o produto da aprendizagem que realmente interessa ao ser humano, ou seja, um produto de aprendizagem que é sistematizado e transformador, ao qual damos o nome de práxis.

A práxis pode ser definida como a contínua conversão do conhecimento em ação transformadora e da ação transformadora em conhecimento.

### Fundamentos da Caracterização dos Produtos de Aprendizagem

Tentemos analisar a que causas estes produtos de aprendizagem correspondem.

Encontramos em Wallon, sobretudo no seu livro **Do Ato ao Pensamento**, elementos interessantes para fundamentar o que até agora foi abordado. Já na introdução, Wallon pergunta: "Entre o ato e o pensamento, quais são as relações? Qual dos dois tem prioridade sobre o outro? 'No começo era o Verbo' (ou o pensamento se manifestando), diziam os discípulos místicos de Platão. 'No começo era a Ação', retruca Goethe". Eis aí um debate que divide ainda os filósofos, e mesmo os sábios, e dá um primeiro exemplo das oposições, das antinomias, dos antagonismos, que surgem entre o saber e o conhecimento. A proposta de Wallon é de que abracemos as contradições no lugar de evitá-las; é o que tentaremos.

Parece que o saber tem muito a ver com o que Wallon chama de Psicologia das situações, porque justamente nela Wallon se ocupa dos efeitos que uma situação suscita, a partir do que ele denomina de inteligência prática.

Segundo ele, esta inteligência busca a solução apropriada a cada situação sem formulação explícita, opondo-se neste sentido à inteligência verbal, discursiva, refletida. Wallon diz que, outrora, somente à inteligência discursiva era imputado todo ato suposto inteligente. Nos últimos anos (por volta de 1945) se desenvolveu muito o estudo da inteligência prática e da maneira autônoma do pensamento. Mais tarde ele refere que "é ainda uma oposição que domina o estudo comparado da inteligência por onde se enriquece a ação imediata em presença de situações concretas e da inteligência que se expressa, se fixa, se transmite, sob forma de pensamento".

Está na hora de considerá-las ambas e, mais do que isso, pensá-las em interação, como imaginamos que se dê na práxis.

Analisemos, então, algumas características da inteligência prática que produziria saber e do pensamento que produziria conhecimento, lendo mais algumas palavras de Wallon, em **Les Origines de la Pensée chez l'Enfant**:

"Na inteligência prática, o sujeito se funde com o real para realizar estruturas que organizam seus dados segundo fins úteis.

O pensamento dá ao sujeito uma duplicação do real por meio do plano da representação. Em vez de ordenar entre si os elementos concretos de uma situação, o pensamento opera sobre símbolos ou com a ajuda de símbolos. O pensamento impõe às coisas o fracionamento das imagens e dos signos que são necessários para sua análise. Ele usa palavras, discursos. Ele transforma-se numa espécie de conversação, seja explícita, seja implícita.

Porém, a inteligência prática não é a impregnação do espírito pelas coisas, como pensa a crença vulgar. Esta advoga que nossa percepção e nossas representações mentais se limitam a repetir as coisas tais quais elas são. O que nós conhecemos das coisas não pode consistir nas sensações variáveis que elas nos proporcionam. É impossível experimentar algo senão no interior de certos quadros, que são as condições indispensáveis de toda percepção: o espaço e o tempo."

A inteligência prática possui, portanto, um grau significativo de organização mental; porém é de natureza diferente da organização a nível de pensamento, sobretudo porque este se funda na função simbólica.

Por outro lado, em Piaget encontramos também elementos para fundamentar as noções aqui expressas sobre saber e conhecimento. Referimo-nos precipuamente às suas pesquisas sobre as abstrações empírica e reflexionante.

Piaget define "abstração empírica como aquela que diz respeito aos objetos físicos ou sobre os aspectos materiais de ação própria, tais como movimento, manipulações, etc...".

Piaget prossegue: "Notamos imediatamente que mesmo em suas formas mais elementares esse tipo de abstração não saberia constituir-se em 'puras' leituras, porque, para abstrair de um objeto qualquer, propriedades como seu peso ou sua cor, é preciso já utilizar instrumentos de assimilação (estabelecimento de relações, certas significações, etc.) relevantes de esquemas sensório-motores ou conceituais, não fornecidos por este objeto, mas constituídos anteriormente pelo sujeito".

A abstração reflexionante, ao contrário, diz respeito à coordenação de ações interiorizadas pelo sujeito, que ele analisa sob a forma de linguagem.

Vê-se, pois, que a abstração empírica se acerca da noção de saber e a abstração reflexionante, da noção de conhecimento.

Desde 1979, trabalhamos no Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação — GEEMPA com uma equipe interdisciplinar, composta por antropólogos, sociólogos, psicanalistas e diversos outros especialistas, construindo, junto com os professores em sala de aula, uma conceituação pedagógica nova e atualizada.

Esta foi sempre uma das características do trabalho do GEEMPA — vincular a pesquisa diretamente com a sala de aula — porque não basta procurar receitas para serem nela executadas, mas é preciso ir a fundo na questão das bases teóricas que sustentam a prática didática.

Do ponto de vista das bases teóricas sobre aprendizagem, sabemos que, desde Aristóteles, há 2.400 anos atrás, não fugimos do girar em torno do preformismo e do empirismo, ou seja, das idéias de que tudo já está dentro da cabeça da gente e basta amadurecer para que se adquiram conhecimentos, ou então, que tudo vem de fora.

O empirismo prevê a experiência e Aristóteles — embora tenha contrariado Platão, dizendo que não existe a caverna do preformismo e que tudo que está na inteligência passou pelos sentidos, anunciando o princípio do empirismo — manteve aspectos do preformismo, na medida em que sustentou que tudo está em potência no ser humano e que, para se atualizar, é preciso passar pelos sentidos.

Nos estudos de Hana Aebli (alemão que trabalhou com Piaget e que escreveu o livro **A Didática Psicológica**), ele mostra como estamos arraigados ao preformismo e ao empirismo, sobretudo quando pensamos o ensino. Referindo-se à didática da escola ativa. Hana Aebli diz, a respeito de Lay, de Dewey, de Cleparéde e de Kerschenstein: "Nenhuma dessas didáticas pode satisfazer-nos completamente". O motivo desta insatisfação é que cada uma repousa em certas opiniões psicológicas tributárias das teorias sensualistas-empiristas, do associacionismo ao qual não podemos aderir. Fica portanto clara a nossa tarefa subsequente: teremos de procurar uma Psicologia que evita estas dificuldades para tirar dela, depois, as aplicações didáticas.

Por outro lado, o construtivismo de Piaget tem algumas limitações; uma delas é não contemplar os aspectos afetivos. Piaget estudou o sujeito epistêmico e não o sujeito epistêmico desejante. Justamente faltando o aspecto do desejo, falta algo fundamental. Algumas pessoas dizem que Piaget inclui o desejo em suas teorias, porque ele disse que o prazer é a energia da ação. Mas, entre dezenas de livros, ter uma frase onde ele se preocupa com o aspecto afetivo, não significa a sua real inclusão nos seus estudos. Isto não quer dizer que o trabalho dele não tenha valor. Tem valor e muito, desde que continuemos avançando e vinculando-o com os aspectos faltantes.

Um outro elemento que não é colocado normalmente nos estudos de Piaget e que veio através dos estudos da psicomotricidade, é o organismo. Apresentaremos adiante nossa tentativa de uma nova síntese explicativa da aprendizagem, sem a qual não podemos construir nenhuma proposta de ensino; pois, atrás de toda prática pedagógica, como diz Paulo Freire, há uma teoria. Porém, muitas vezes,

esta teoria não é explicitada e não nos damos conta de que estamos marcados por teorias superadas. Se não analisarmos frontalmente as insuficiências dessas teorias, a nossa prática também vai ficar trunca. A psicomotricidade teve o mérito de mostrar que o organismo tem que entrar nas atividades de ensino e colaborou para que se fizesse a distinção entre corpo e organismo.

Demos o nome de organismo ao conjunto de órgãos que nos constituem, à nossa bagagem genética, ao que nos faz fisicamente distintos dos demais. O organismo é a instância onde memorizamos o que aprendemos, onde criamos automatismos. Por que escrevemos rapidamente? Porque criamos esquemas automáticos que nos permitem fazer isto; e isto está no organismo.

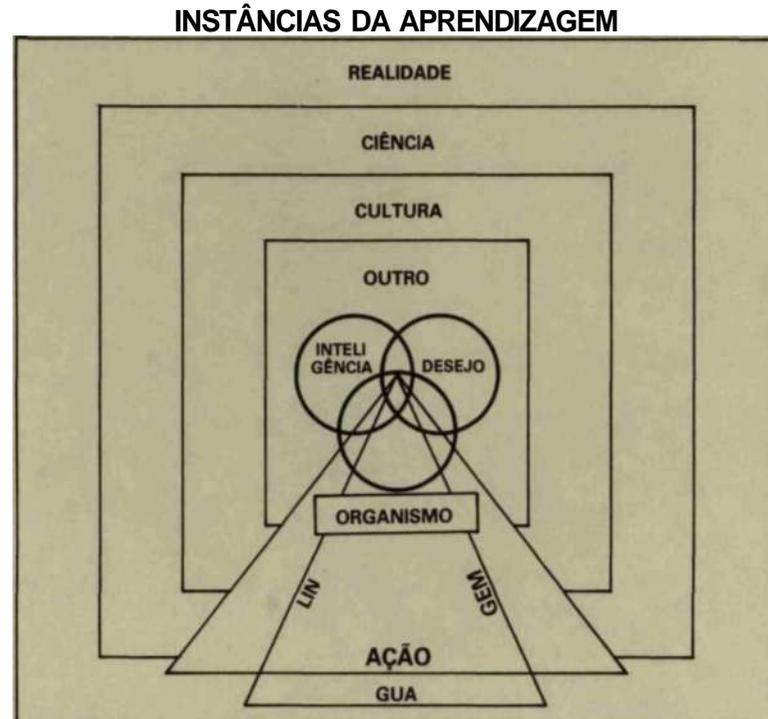
Mas, qual é a diferença entre o organismo e o corpo? Uma mão é organismo enquanto estiver simplesmente sendo vista como um pedaço de alguém. No momento em que fizer um gesto de adeus ou um gesto de OK, já não é mais organismo; trata-se de uma manifestação do corpo. O corpo é a forma como o organismo atua. Pode-se comparar o organismo a uma tela e o corpo, à imagem que a inteligência e o desejo projetam sobre essa tela.

O esquema do sujeito que aprende compreende, portanto, inteligência, desejo, corpo e organismo. Mas ele precisa ser enriquecido com a dimensão social desse sujeito que aprende. Só se aprende em contato com um outro; não aprendemos sozinhos, porque todo desejo é desejo do outro e todo conhecimento é conhecimento do outro.

Sara Pain afirma que só aprendo quando alguém primeiro me olha, reconhece-me como sujeito desejante e depois se volta para o conhecimento. Quando o professor dirigir o seu olhar para o conhecimento, o olhar de quem vai aprender também se volta para lá. O primeiro passo para que alguém aprenda é que ele seja reconhecido por um outro, do ponto de vista da identidade pessoal e da possibilidade de interação cognitiva. Esses dois, quem aprende e quem ensina, visam a explicar a realidade, explicar para transformá-la. Mas a realidade não é atingida diretamente pelo aluno com o professor. Entre

eles, há sistemas de valores, uma cultura, uma rede de significados. O professor e o aluno só vão abordar da realidade aquilo que é considerado como valor; esse sistema de valores é que determina a ciência. Portanto, estudaremos e explicaremos aspectos da realidade passada pelo mundo da cultura. Além disso, o trânsito entre o sujeito epistêmico desejante e a realidade se faz através da linguagem. A linguagem é o veículo da aprendizagem. A linguagem, tanto das palavras, quanto a linguagem de percepção e a linguagem dos movimentos.

Isso que se acabou de expor pode ser representando no esquema que segue:



### À Guisa de Conclusão

Vê-se facilmente através do exposto que as ciências da Educação são tributárias de vários campos do conhecimento, mas muito particularmente da área ampla do que se entende por Psicologia. A "re-conceituação" pedagógica que está sendo feita hoje decorre de descobertas de vários ramos científicos; e terá tanto maior vigor e fecundidade quanto mais souber se abeberar inteligentemente das riquezas de todos eles.

### Referências bibliográficas

PIAGET, Jean. **Le langage et la pensée chez l'enfant**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

PAIN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GROSSI, Esther. **Didática da alfabetização**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

BACHEIRARD, Gaston. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: J. Vrin, 1977.