

(RE)PENSANDO ALGUNS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: Uma reflexão fenomenológica sobre o processo educativo

Crisóstomo Lima do Nascimento¹

RESUMO

Este artigo visa lançar um olhar crítico-reflexivo sobre alguns dos preceitos que silenciosamente subjazem às práticas educacionais, à luz de uma ótica fenomenológica inspirada em alguns conceitos do filósofo alemão Martin Heidegger. Em uma época em que a tessitura dos saberes e fazeres são demandados a reconstituir a cada momento, este ensaio visa contribuir para uma apropriação mais vigorosa de suas práticas, por aqueles que, de uma forma ou de outra, encontram-se envolvidos em processos de ensino-aprendizagem os mais diversos.

Palavras-chave: educação. fenomenologia. apropriação.

1 Educação: partindo dos saberes e fazeres do cotidiano educacional

Como tarefa preliminar à apresentação de uma noção fenomenológica sobre alguns dos preceitos basilares do processo educativo, seja nas suas vertentes tradicionais seja nas tidas como mais progressistas, cremos ser importante apontar e demarcar alguns dos elementos estruturantes mais fundamentais e recorrentes ao campo educacional, bem como nos determos mais a fundo num exercício reflexivo mais demorado na aparente simples pergunta “o que é educação?”, com fins de nos possibilitar, no decorrer do artigo, colhê-los sob o prisma da fenomenologia hermenêutica do pensador alemão Martin Heidegger.

Como de hábito, envolvidos com as tarefas do nosso cotidiano e imbuídos em nossos fazeres laborais, na maior parte das vezes, nem ao menos nos voltamos sob nossos preceitos organizadores do agir, em pensar na especificidade, através de um labor mais ontológico, do nosso ramo de atuação, neste caso, a educação. Este fenômeno se manifesta em todas as áreas de atuação da humanidade, não apenas na educação, o que nos remete a uma aproximação com a noção de *impessoalidade cotidiana*, apresentada na principal obra do filósofo alemão acima destacado, *Ser e Tempo*.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Professor do Instituto Superior de Ensino Anísio Teixeira.

Na grande maioria das vezes, a palavra educação refere-se ao trabalho que se desenvolve no ambiente das unidades educacionais, que conhecemos mais popularmente como escolas. Normalmente este trabalho se desenvolve de uma forma estruturada, numa dinâmica (pelo menos do ponto de vista do que cada um concebe como o “ser” da educação) que pouco ou nada se modifica com o passar do tempo mediante a utilização de alguns elementos principais, a saber: aula expositiva, quadro negro (ou lousa), giz, livros didáticos, cadernos, lápis, borracha, canetas, régua, etc. Nos moldes originais, podemos sintetizar como objetivo geral da educação sedimentado no imaginário comum a capacitação de crianças, jovens, e mais recentemente, indivíduos adultos que, por alguma razão, não puderam concluir seus estudos nos períodos devidos, com conhecimentos supostamente fundamentais para a sua sobrevivência e inserção nos contextos em que vivem (profissionais, sociais, etc.). Determinados conteúdos tidos como suplementares, como filosofia, as artes e educação física são considerados supérfluos e não determinantes para a “formação” em curso, desnecessários quanto à inserção destes educandos na sociedade e no mercado. Resumindo, a compreensão mais usual de educação obedece a uma tônica mais restrita, que a emoldura como processo ensino-aprendizagem num enfoque convencional, tradicional e clássico.

Tal compreensão comum de educação, e, por extensão, do ato educativo, toma como “vigas de sustentação”, que ao darem a estrutura sólida a uma edificação, permanecem num nível de invisibilidade quase generalizado, quatro preceitos fundamentais que, silenciosamente, homologam o histórico “fazer” educativo: a *acumulação*, a *escultura*, a *fabricação*, a *construção*.² A acumulação se caracteriza por uma perspectiva de formação humana determinada pelo “empilhamento” dos diferentes e progressivos saberes acumulados (quanto maior o número de saberes, melhor a formação). Um dos expoentes da educação brasileira, Paulo Freire, metaforizou sabiamente tal prerrogativa com a ideologia da “mais-valia” capitalística, ao “batizar” esta perspectiva educacional como “educação bancária”³.

² Tais preceitos estruturantes são tratados por OLIVEIRA em *Mestiçagem e formação existencial*, 2000, p. 14, com o auxílio de metáforas como “constituição de solo”, “modelagem de barro”, “engenharia lógica de educação” e “unificação dos elementos anteriores”, respectivamente, de forma clara e elucidativa.

³ Cf. FREIRE. **Pedagogia do oprimido**, p. 67.

A relevância dada à formação de pensamentos, hábitos e comportamentos associados ao recorrente caráter narcisista⁴ que acompanha boa parte dos educadores na busca de formar o educando à sua imagem e semelhança, esculpindo-se no outro, além da dimensão municidora para o mercado de trabalho que a escola adquiriu exemplificam os velados preceitos da *escultura* e da *fabricação*. Finalizando, a apropriação quase que geral da teoria piagetiana dos estágios do desenvolvimento numa perspectiva de edificação que se arquitetava, desde sua origem, numa cadeia lógica e progressiva, obedecendo a uma dinâmica universalizável que pode ser, *a priori*, antevista e construída, fecha com o último preceito da *construção*, estabelecendo, assim, uma lógica deste “tetraedro” manipulatório, que se dissemina como uma “metástase natural” que não sofre maiores enfrentamentos reflexivos e cuja roupagem habitualmente tecnicista lhe fornece uma “aura” racionalista dificilmente passível de questionamento. Mesmo hoje, no início do século XXI, continuamos a ouvir falar da escola como esta entidade quase mítica, que pode abrir as portas do conhecimento e, como tal, coloca as pessoas e os países no caminho do progresso, e sobre a qual todo o futuro civilizacional repousa.

Esta acentuação na importância da escola, que se materializou, dentre outras formas, na determinação da escolaridade como obrigatória, consolidou um discurso tão especialmente favorável à generalização da escola, associando-a à promoção pessoal e ao desenvolvimento da qualidade de vida, que, de algum modo, a despojou dum rigor analítico capaz de melhor explicitar uma reflexão sobre o seu sentido, partindo não de “epifenômenos”, supostamente mais elaborados, mas, como Heidegger se propôs em *Ser e Tempo*, na elaboração de sua analítica da existência, da sua cotidianidade.

Hoje, como ontem, a retórica sobre a escola é, quase sempre, bastante generosa para com o “alcance educativo” e o que está em jogo, efetivamente, nos atos educativos da referida instituição. O pensamento pedagógico, repartido em tendências mais ou menos conservadoras ou progressistas, praticamente não encara suas conformações análogas no que concerne aos quatro elementos estruturantes apresentados dois parágrafos acima, a saber, *acumulação*, *escultura*, *fabricação*, *construção*. O imaginário subjacente às práticas educacionais, em sua grande

⁴ Freud já fazia uso do conceito de narcisismo antes de introduzi-lo em 1914 em *Sobre o narcisismo: uma introdução*, onde o articula mais profundamente na teoria psicanalítica. O termo narcisismo aparece em sua obra pela primeira vez em 1910 (*Três Ensaíos*), para explicar a escolha de objeto nos homossexuais. Freud afirmou que estes tomam a si mesmos como objeto sexual, já que procuram jovens que se pareçam com eles, e a quem possam amar como suas mães o amaram. Vide LAPLANCHE, **Vocabulário da Psicanálise**, 1997, p. 126. Transpomos, assim, o uso do termo com referência ao que, aqui, chamaremos de um culto a si próprio, remetendo este educador a estabelecer discursos e práticas com fins de ver o outro, neste caso o educando, à sua imagem e semelhança.

maioria, continua a ser um imaginário da persuasão e, na maioria das vezes, como já expressei, uma persuasão racional. Como consequência não menos pragmática e nada surpreendente, a eficácia desta perspectiva de concepção educacional, em todas as suas esferas de atuação se mensura, naturalmente, em mudanças comportamentais, verificáveis através de critérios "objetivos".

No entanto, não raramente, do "brilho", do "arredondamento", da "consistência", do "encadeamento lógico perfeito" e da hermeticidade persuasiva do discurso estruturado do educador, brota na sua frente, personificado no educando, o caráter ontológico de imprevisibilidade vital que nos engendra enquanto humanos: o resultado final lhe escapa. Mas será que educação se restringe apenas a isso? Professores e educadores, em geral, concordam com essa compreensão simplista de seu universo de atuação? Ou há espaço para que se pense a educação de outra forma, mais complexa, provocante e por que não dizer, inclusiva?

Entendemos que, nem sempre, o narcisismo e a persuasão são os únicos elementos constitutivos da espinha dorsal do ato educativo. Ganham cada vez mais força as práticas de formação que se esforçam em levar em consideração os saberes que os educandos construíram ao longo de sua vida e a maneira como eles se construíram, suscitando espaço para experiências de apropriação da "formação" (institucional, cultural, experiencial) recebida ao longo da vida e que ainda se dá. Neste sentido, se ainda não se deixa de falar de um "horizonte" ainda intentado, por outro lado eclodem novos horizontes vivenciais, nos quais ampliam-se as possibilidades de construção de caminhos de descobertas, ambivalentemente próprias e coletivas, e que os educadores começam a perceber, numa dimensão de positividade – e não mais como vestígios de um passado destinado a desaparecer sob os assaltos da razão "iluminadora" – certos aspectos da vida prática que a formação tinha, justamente como fim, modificar.

Reconhece-se, mesmo que lentamente, em alguns momentos, que, na prática docente, nem tudo é feito de racionalidade, e que existem importantes "regiões" guiadas pela intuição, pelo insólito e pelo inapreensível (e neste sentido destacamos a importância da experiência da arte, da poesia e do religioso), e que estas faculdades desempenham um papel muito poderoso quando não são, previamente, subalternizadas pela égide da razão, trazendo aberturas interessantes para estas vivências coletivas denominadas aulas. Se, por um lado, práticas como a promoção de dinâmicas que tornam o ambiente de aprendizagem mais profícuo, no sentido de minimizar ou diluir os elementos discrepantes caracterizadores de diferenças de visões, comportamentos e

perspectivas num ambiente coletivo de sala de aula, em tese, promovendo um maior “clima” de amistosidade e horizontalidade nas relações em geral deste espaço, por outro, o desejo de “passar mensagem” não necessariamente é afetado mesmo quando se fazem presentes alguns destes aspectos, que diríamos de ordem menos racionais, mantendo, com frequência, pouco abalada a dinâmica “de fundo” de busca de mudança de comportamento ou pensamento para uma direção, no mínimo, razoavelmente preestabelecida.

Entendemos que, por conseguinte, a edificação da “verdade” de que formar é possível, e que o ato educativo comporta em seu bojo, fundamentalmente, tal tarefa mediante a apresentação de “insumos” atestadamente significativos e metodologicamente consistentes, constitui o aspecto estrutural determinante de muitas das habituais práticas educativas e que, para sua melhor e mais radical tematização, não pode prescindir da explicitação de alguns dos mais fortes aliados matizes de que a educação historicamente lançou mão para homologar suas práticas: a psicologia do desenvolvimento e as teorias que daí decorrem, dentre as quais tomaremos aqui exclusivamente três delas, a partir das quais pensamos poder delinear paradigmas transpostos a outras perspectivas não focadas neste momento de reavaliação epistemológica das práticas pedagógicas desta pesquisa.

2 A Psicologia do desenvolvimento como legitimadora das práticas educacionais

Destacamos, de início, que a psicologia do desenvolvimento, como todo campo do saber instituído, não é um campo unificado de conhecimentos. Ao contrário, ela se forma por recortes de conhecimentos muito distintos entre si, das mais diferentes origens e com visões do humano, frequentemente díspares umas das outras. Ao nos restringirmos aqui, mediante não ser a finalidade precípua desta pesquisa, a focar exclusivamente os paradigmas do Comportamentalismo, da Psicogenética de Jean Piaget e da Psicanálise, não intentamos desmerecer outras perspectivas subsidiadoras de boa parte das práticas educativas, mas por compreendermos a significatividade destes campos aqui tematizados para a conformação de novas perspectivas que delas, de forma mais ou menos explícita, lançam mão. Portanto, buscaremos agora refletir sobre como a Psicologia tem servido à educação, considerando que, no conjunto das diversas ciências que fundamentam o ensino (sociologia, antropologia, filosofia etc.), quando muitos a veem como a sua principal subsidiária. Assim, buscaremos entender como se dá a transposição dos conhecimentos deste corpo científico para os limites da sala de aula, para

o que serão analisadas algumas correntes de pensamento da Psicologia. Embora se trate de um propósito bem delimitado, as reflexões desenvolvidas poderão ensejar revisões críticas quanto às demais Ciências da Educação, bem como a outras teorias psicológicas não mencionadas.

Almejamos, assim, mediante a apresentação destes “campos de sustentação”, colaborarmos para uma ampliação de possibilidades de visadas mais rigorosas sobre as possibilidades e limites, não só destes recortes epistêmicos, como também das práticas que deles usufruem e, por conseguinte, clarear os modos de relação que vigem recorrentemente, no cotidiano escolar, para que, no capítulo seguinte, possamos visualizar como o *cuidado*, enquanto estrutura ontológica do *Dasein*, se configura no universo educacional, seja nas modulações da *ocupação* ou da *preocupação*.

2.1 As “vigas” mestras: a Psicanálise, o *Behaviorismo* e a Epistemologia Genética de Jean Piaget

Abordadas nas concepções de seus principais autores, a obra de Freud, ao criar a Psicanálise, os trabalhos de russo Pavlov, bem como os dos psicólogos norte-americanos Watson, Skinner, ao lançarem as bases para o Comportamentalismo⁵, e os escritos de Piaget, na elaboração da Epistemologia Genética, são exemplos de formulações científicas que conquistaram o reconhecimento de expressivas parcelas da comunidade científica e propuseram, cada qual a sua maneira, métodos e problemas específicos para a compreensão de aspectos da psicologia humana. Cada um deles lança mão de parâmetros balizadores que estruturam procedimentos, conceitos, vocabulário e, acima de tudo, definições sobre o que é relevante investigar. Apesar de cada um destes *paradigmas* abordar o fenômeno humano sob um determinado enquadre, cada um, ao seu modo, deixa desafiantes problemas a serem solucionados pela comunidade que compartilha seus princípios, métodos e valores.

Restringindo-nos, exclusivamente, aos nossos exemplos, nenhuma destas *matrizes* da Psicologia nasceu com a aspiração de responder a questões formuladas no âmbito da educação em geral e, muito menos, no campo específico da educação escolar. A Psicanálise constitui a demonstração mais óbvia dessa afirmação, pois, como se sabe, o *paradigma* freudiano foi desenvolvido para dar conta das demandas provenientes da clínica psicológica, tendo como

⁵ O termo Comportamentalismo origina-se do original inglês *Behaviorismo*, cujo radical *behavior* significa comportamento.

objetivo precípua a cura das neuroses⁶. A Psicanálise visa compreender as forças inconscientes em sua luta contra as exigências da realidade e define a "interpretação" como o instrumento adequado para tanto.

Freud dedicou-se, pelo menos os últimos cinquenta anos de sua vida, à elaboração da Psicanálise, tendo tido oportunidade de experimentar sua adequação em terrenos não diretamente vinculados à clínica psicológica. Tanto é assim que suas ideias podem ser avaliadas, hoje, muito menos como um conjunto de técnicas psicoterapêuticas do que como uma concepção a respeito do comportamento do indivíduo, desde sua mais tenra idade, das relações dos indivíduos entre si e entre eles e a cultura. Um destes exemplos se manifesta na tese a respeito da sexualidade infantil, na qual Freud enfatiza ser a constituição do ego o resultado de um embate entre as pulsões do id e as restrições do superego, representante internalizado das imposições morais transmitidas, inicialmente, pela educação familiar e, mais adiante, pelos educadores profissionais⁷.

A teoria freudiana, ao versar sobre o desenvolvimento da personalidade, oferecia certa margem de reflexão a respeito de procedimentos educacionais, como vimos acima, e o próprio Freud o fez, em alguns textos e passagens de sua obra⁸. Não sendo adepto, entretanto, de concepções ambientalistas, concluiu que pouco poderia ser conseguido por pais e professores, uma vez que o inconsciente é um território insondável. No final da vida, tornou-se totalmente descrente da possibilidade de a Psicanálise contribuir para a educação de crianças e jovens, quer na escola, quer fora dela⁹. Contudo, suas opiniões neste terreno não impediram que muitos autores de orientação psicanalítica tratassem de fazer o que o mestre considerava impertinente. O caso mais contundente, neste sentido, foi o de sua própria filha, Anna Freud, com *Psicanálise para Pedagogos*.¹⁰ Recentemente, entretanto, alguns estudiosos têm admitido que a concepção freudiana não pode ser entendida como uma ciência psicológica, propriamente, "mas um método de investigação no domínio do simbolismo inconsciente", e que reduzi-la a "uma pedagogia apressada ou a um culturalismo simplista" seria inadequado¹¹.

⁶ Cf. FREUD. **A história do movimento psicanalítico**, p. 16.

⁷ Cf. FREUD. **A história do movimento psicanalítico**, p. 42.

⁸ Cf. FREUD. **Psicanálise para pedagogos**.

⁹ Cf. KUPFER. **Freud e a educação**, p. 64.

¹⁰ Cf. nota 8.

¹¹ Cf. MAUCO. **Psicanálise e educação**, s.d., p. 192.

Contudo, este autor admite a possibilidade de a Psicanálise ser útil aos educadores, se não enquanto método de interpretação, cuja utilidade se restringe aos domínios do consultório, pelo menos, como inspiradora de um modo de compreensão do desenvolvimento afetivo e psíquico do indivíduo. Na medida em que permite elucidar as relações da criança com a família, do educando com o educador, a própria economia psíquica do profissional da educação e se tornar útil ao questionamento dos vínculos de autoridade na sala de aula em abordagens pedagógicas avessas aos moldes tradicionalistas, a Psicanálise mostrou-se útil em fornecer ao professor condições para lidar com indivíduos em situação de aprendizagem, capacitando-os para o melhor desempenho de suas funções próprias.

Portanto, falar dos limites e possibilidades da Psicanálise, na sua interface com a educação, é, por um lado, apontar para uma nova visão dos processos educacionais, com bases mentalistas e subjetivistas, em detrimento das ações pautadas exclusivamente na “leitura” dos comportamentos a partir de suas exteriorizações manifestas, e por outro para a impossibilidade de inspirar métodos pedagógicos, porque todo método implica um determinado grau de ordenação e previsibilidade, algo inimaginável numa teoria que aceite a noção de inconsciente como lugar do imponderável, do imprevisível e daquilo que escapa à linguagem da razão. Kupfer conclui:

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

O Comportamentalismo, seja pelo prisma associacionista russo, quanto pelo viés ambientalista norte-americano, dá ênfase às ações exteriores do organismo, repudiando conceitos mentalistas, como os da Psicanálise, tidos como impossíveis de serem apreendidos objetivamente, o que encaminha as ações, tanto do pesquisador deste campo quanto para os que dele se afinam, para métodos de observação e registro do comportamento manifesto e observável. Tal *paradigma* trata-se, originalmente, de uma iniciativa para construir uma teoria geral que contemplasse as leis de regularidade e uniformidade do comportamento humano, em que estivessem descritas as relações entre as respostas emitidas por um organismo e os estímulos ambientais¹².

¹² Cf. SKINNER. **Ciência e comportamento humano**.

O caso de Skinner é emblemático no sentido de visualizarmos as transposições de suas formulações paradigmáticas para o âmbito da escola, pois, além de buscar aplicar suas constatações, muitas delas obtidas em laboratório com animais inferiores à compreensão dos comportamentos humanos, sugere, a partir de certos princípios comportamentalistas, sugestões de elevado interesse para organizar o processo de ensino e aprendizagem escolar. Um dos pressupostos norteadores deste *paradigma* diz que o organismo – seja ele animal inferior ou superior – responde a estímulos ambientais, o que permite ver o comportamento como resultado de arranjos no meio em que se localiza o indivíduo.

Com isso, o Comportamentalismo propõe a possibilidade da “instalação” de respostas novas e a alteração de padrões de respostas já existentes, tornando-o um *paradigma* facilmente aplicável à educação. O próprio Skinner, em seu livro *Tecnologia do Ensino* (SKINNER, 1972) elaborou propostas bem delineadas para o ambiente escolar, como o "ensino programado" e o emprego de "máquinas de ensinar".

O francês Jean Piaget, por sua vez, propõe uma teoria para explicar as formas elementares do conhecimento e do seu desenvolvimento, da criança ao adulto, sugerindo a necessidade de se trabalhar com métodos de observação e entrevistas para apreender a mudança das estruturas cognitivas deste indivíduo. Nomeada de "Epistemologia Genética", a teoria piagetiana não se furtou a expandir-se, através de seu autor, em várias direções, discutindo o desenvolvimento moral da criança, elaborando estudos de caráter sociológico e sobre o progresso das ciências. O objetivo inicial de Piaget encontrava-se vinculado à área da epistemologia: seu intuito era "abordar o estudo do conhecimento através de uma epistemologia de natureza biológica", o que se mostrou inviável por intermédio do uso exclusivo dos métodos da própria Filosofia. Assim, dada a necessidade de bases empíricas que permitissem "uma ponte sólida entre a biologia e a epistemologia", Piaget foi em busca da Psicologia¹³.

Neste sentido, o pensamento piagetiano se constitui num elenco de teses formuladas para solucionar questões relacionadas, num primeiro momento, com a origem e o desenvolvimento da capacidade cognitiva do ser humano, e, posteriormente, com o nascimento e a evolução da capacidade do indivíduo de apreender abstratamente o seu entorno. Parece-nos relevante aqui, em função da especificidade desta pesquisa, um relato sobre a visita de Piaget ao Brasil, em 1949.

¹³ Cf. COLL e GILLIÈRON. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**, p. 15.

Ele teria ficado descontente por ter sido abordado por pessoas cujo interesse exclusivo era a Educação, e por não terem ocorrido, como ele desejava, "debates mais profundos sobre biologia e epistemologia".¹⁴ Contudo, não obstante estes fossem os dois campos originários de investigação de Piaget com as suas formulações, a assunção de encargos no "Bureau International d'Education", entre 1929 e 1967, e na Unesco, de 1946 a 1980¹⁵, o motivou a produzir alguns textos educacionais, cujos princípios fundamentais eram a defesa dos métodos ativos, a utilização dos resultados da psicologia genética como corroboradores dos princípios da Escola Ativa e a proposta de trabalho cooperativo, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento do pensamento experimental, da razão, da autonomia e dos sentimentos de solidariedade¹⁶.

Porém, não podemos visualizar em Piaget o verdadeiro transpositor da Epistemologia Genética para a sala de aula. Ele tornou-se um crítico dos métodos tradicionais de ensino e defensor da renovação educacional e apoiou esforços destinados a essa transposição, cuja obra de Hans Aebli, publicada no Brasil com o título *Didática Psicológica. Aplicação à Didática da Psicologia de Jean Piaget* (AEBLI, 1971) é um exemplo desta "ponte".

Dos diferentes desdobramentos eclodidos do pensamento piagetiano, alternam-se o primado sobre o papel do professor na sala de aula, o valor dos conteúdos das matérias escolares, os instrumentos de avaliação, enfim, sobre todos os elementos constitutivos do "ambiente" de aprendizagem. Investigando mais aprofundadamente algumas destas perspectivas que emanam da Epistemologia Genética de Piaget, alguns autores concordam sobre um inequívoco destaque de duas grandes vertentes: a primeira que enfatiza os aspectos endógenos do processo de construção do conhecimento e valoriza a atividade livre e espontânea do aluno, o que impõe à escola criar ambientes estimulantes que permitam ao aprendiz desenvolver seu potencial, à sua maneira e em seu próprio ritmo; e a segunda, que destaca o aspecto interacionista das ideias piagetianas, defendendo que a intervenção pedagógica deve consistir na elaboração de situações que permitam certo grau "ótimo de desequilíbrio" entre os esquemas de assimilação do educando e o objeto a ser assimilado.¹⁷ Ambas, no entanto, estão assentadas na dinâmica de desenvolvimento

¹⁴ Cf. VASCONCELOS. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**, p. 58.

¹⁵ Idem, p. 53-53.

¹⁶ Idem, p. 59.

¹⁷ Cf. COLL. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**, p. 188-189.

progressivo dos quatro estágios de desenvolvimento da inteligência humana¹⁸, que constituem o cerne da contribuição de Piaget. Enquanto a primeira vertente pode ser caracterizada como uma "interpretação construtivista radical do processo de ensino-aprendizagem", sendo o desenvolvimento operatório o principal objetivo da educação, conferindo à Epistemologia Genética o lugar de "psicologia aplicada à educação" como disciplina orientadora do processo educacional; a segunda direciona a ênfase para a compreensão do processo educacional outorgando aos saberes oriundos da Psicologia Genética a tarefa de contribuir para elaborar mais adequadamente os conhecimentos a serem ensinados, e, como exemplo, podemos citar o trabalho de seleção e ordenamento dos ensinamentos, compatíveis com as diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo dos educandos. Com isso, podemos dizer que o pensamento de Piaget é utilizado, majoritariamente, na educação, de forma a se constituir como um "olhar psicologizante", a partir do qual objetivos educacionais filiam-se ao desenvolvimento individual do aluno.

Neste sentido, à guisa de um maior clareamento sobre alguns fundamentos educacionais, bem como das possibilidades de desabrochamento de sentidos em sua dinâmica, vemos que as orientações, de pensamentos ou práticas, de cunho psicanalítico na escola proporciona o reconhecimento que a busca de formação de personalidade, ou, menos ousadamente, a inculcação de visões, deve respeitar uma "distância mínima" que possibilite um maior reconhecimento da história da constituição de personalidade do outro, e que tal *paradigma* não passa de mais um, importante mas não único, referencial de compreensão do ser humano; que o Comportamentalismo, cujas ideias centrais expressam muito do contexto de sua criação no século XX, e que preconizam a racionalização de procedimentos, a eficiência e a ênfase nos resultados e que reveste a prática pedagógica de um rarefeito imaginário de formadora de indivíduos, mas que, na propalada e valorizada meta da escola de formar cidadãos, jamais poderia prescindir, em último caso, de técnicas para reforçar alguns comportamentos em detrimento de outros; e que, diante das contribuições proporcionadas pelos ensinamentos desenvolvidos por Piaget, numa perspectiva construtivista, por adotarem a concepção de conhecimento que se constrói à condução do aluno, cabendo ao professor criar condições para que esta atividade aconteça através

¹⁸ A saber: Estágio sensório-motor (0 a 2 anos); estágio pré-operacional (2 a 6 anos); estágio de operações concretas (7 a 11 anos); e estágio de operações formais (12 anos em diante). Vide BIAGGIO. **Psicologia do desenvolvimento**. 1983, p. 50.

de um planejamento e ordenação mínimos, sem, contudo, estreitar as possibilidades de metas educacionais por delineamentos prévios.

A partir desta resumida apresentação dos principais enunciados destes três corpos conceituais, notadamente alicerçantes de muitas das concepções educacionais e de práticas recorrentes no cotidiano das instituições de ensino, acreditamos poder constituir reflexões que nos encaminhem para a ampliação de possibilidades de visadas mais nítidas sobre as possibilidades e limites, não só dos aportes aqui sucintamente elucidados, como também das práticas que deles usufruem e, por conseguinte, lançarmos um olhar mais atento sobre os modos de relação que vigem recorrentemente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBLI, H. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. São Paulo: Nacional, Edusp, 1971.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____ ; GILLIÈRON, C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L. B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FREUD, A. **Psicanálise para pedagogos**. Santos, SP: Martins Fontes, 1974.

_____. **Ser e Tempo**. Tradução e notas de Márcia Sá Cavalcante. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 1995.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Moraes, s.d.

OLIVEIRA, A. M. M. Mestiçagem e formação existencial. In: **Revista Movimento**, nº 9, Niterói, EDUFF, 2000.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das idéias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.