

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO

AGOSTINHO RIBEIRO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
Universidade do Porto

TRÊS DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Na tradição ocidental o senso comum, a pragmática e a gramática sempre estiveram de acordo em que *educar* é um verbo transitivo; ou, por outras palavras, em que *educação* é necessariamente *hétero-educação*. E sobre esta crença assenta todo o «discurso pedagógico», essencialmente normativo, «que enuncia e justifica as escolhas a fazer» (Ferry, 1987, pág. 10); porque, afinal, o indivíduo não pode escapar aos constrangimentos da sociedade, ou dos princípios; e mais vale constrangê-lo em criança para que mais tarde se sinta menos constrangido.

Um paradigma quase perfeito deste discurso são os *Propos sur l'éducation* de Alain, aliás Émile Auguste Chartier (1932). E é certamente a pensar neste discurso, ou nas práticas dele derivadas, que Bourdieu (1973) pôde afirmar que «toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural» (pág. 24) — entendendo-se por violência simbólica «impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são o fundamento da sua força» (pág. 23).

A Psicologia, que entrou no campo da educação primeiro pela via das técnicas de medida mental e depois pela da teoria dos estádios do desenvolvimento (porque as teorias da aprendizagem só se imporiam mais tarde), não provocou grandes alterações neste discurso. Bem ao contrário, tornou-o em certos casos mais enfático, para não dizer ingenuamente arrogante. Pedagogos houve, já nos anos 30 e 40, e ainda os há, a sonhar com uma *ciência pedagógica* (Claparède) ou com uma *pedagogia experimental* (Buyse), construídas à imagem da Psicologia e nela fundamentadas. Sonho deveras difícil de realizar, porquanto a unidade dos fenómenos educativos é apenas aparente e muito relativa, e muito mais de ordem político-social ou sócio-cultural do que de ordem psicológica ou psico-social.

Por isso escreveu Ferry (1987) acerca deste discurso pedagógico que as invocações da «ciência», «medida», «objectividade» e outras do mesmo género não passam de «fór-

mulas encantatórias» que de facto disfarçam um «discurso tipicamente ideológico», «mistificador» e «gerador de ilusões» (págs. 15-17). Em última análise, o *discurso da educação* (transitiva) é um *discurso do poder*.

A Psicologia do Desenvolvimento, evocada durante muito tempo, nas suas diferentes orientações, como a *ciência* da educação da criança, permitiu que se acentuasse na prática educativa uma vertente psicologizante, ao ponto de se tornar a teoria dos estádios, ou a teoria das pulsões, como única referência da acção — ou da inacção — educativa. Mais recentemente a Psicologia Cognitiva (depois da Psicologia do Comportamento) assumiu parte desse papel orientador do ensino-aprendizagem.

Consoante a sua orientação preferencial, passaram a estar na mira de educadores e formadores as necessidades da criança, as suas capacidades, competências, decisões. De comum às várias orientações, a crença subjacente de que existe no indivíduo, entre o biológico e o social, um campo psicológico próprio cujo núcleo central é o sentimento de identidade, a que se junta a convicção de poder tomar nas suas próprias mãos o seu próprio destino.

Nesta perspectiva o processo educativo não se apresenta como meramente transitivo, mas tendencialmente reflexo. Ou seja, a educação ideal — para não dizer a educação *tout court* — é *auto-educação*; e todo o indivíduo é capaz de realizá-la, desde que lhe seja proporcionada uma ajuda pedagógica adequada. Em suma, a um discurso pedagógico normativo parece ter-se substituído um discurso pedagógico diletante.

O «campo psicológico» que se situa no indivíduo entre o «biológico» e o «social» tem-se apresentado com extensão, e sobretudo com colorido variável, consoante a evolução registada nos campos científicos limítrofes. Houve sempre alguém que pensasse, e hoje não falta quem pense, que as explicações psicológicas não satisfazem, ou pelo menos *já não* satisfazem, porque podemos compreender melhor o que se passa no ser humano olhando-o de outros ângulos: da Fisiologia, da Etologia, da Sociologia, da Antropologia, da Ecologia.

É inegável que os comportamentos individuais (objecto da Psicologia) não podem ser explicados sem referência ao *cenário* (ou *enredo*) em que ocorrem (ou se integram), entendendo por cenário ou enredo um sistema ecológico complexo que inclui elementos humanos e não humanos. Neste contexto «geográfico» e «histórico» do comportamento, a Psicologia talvez represente apenas um ponto de vista — mas o mais central certamente, porque se situa no sujeito — sobre fenómenos ou eventos que outras ciências também observam, cada uma do seu ângulo específico, obtendo por isso perspectivas diversas.

Digamos que estas várias perspectivas constituem, afinal, o cenário do psicólogo, no qual a sua própria observação tem também de ser enquadrada. Assim, não se pode estudar o desenvolvimento psicológico sem ter em conta as práticas educativas, porque para a criança em desenvolvimento a educação é parte importante do respectivo cenário (entenda-se cenário do desenvolvimento). Mais que isso, o desenvolvimento psicológico é, afinal, uma sequência de mudanças na percepção que a criança tem do cenário e no modo de

interacção com ele (Bronfenbrenner, 1979). Por isso, para se entender tanto o desenvolvimento como a educação — processos que são tão solidários que dir-se-ia constituem um único processo — há que situá-los também no seu cenário, onde se incluem modelos culturais, sistemas de acção concretos, normas institucionais, etc.

O que se passa na situação educativa pode, decerto, ser analisado de vários pontos de vista. Mas do ponto de vista dos sujeitos intervenientes — não um, mas dois, o educando e o educador — o que se passa é fundamentalmente aprendizagem, influência, interacção. Não propriamente influência de um lado e aprendizagem do outro: a interacção implica influência recíproca, ou seja, mudança (ou aprendizagem) *dos dois lados*. Pode dizer-se então que nas situações educativas não há apenas hetero-educação ou auto-educação, mas ocorre alguma forma de inter-educação.

Os fenómenos de aprendizagem não podem, porém, ser analisados isoladamente, porque cada coisa aprendida apresenta-se ao indivíduo imersa num conjunto de outras coisas de que ele tem, pelo menos, um conhecimento difuso; e também porque, ao registar um novo dado, o indivíduo tem de integrá-lo num conjunto já organizado de conhecimentos, segundo critérios de congruência (lógica) e de pertinência (relativamente a outros eventos do contexto).

A estrutura do indivíduo — incluindo estruturas cognitivas, sócio-afectivas e sócio-morais — vai assim sendo delineada pela sucessão de interacções com o meio, nas quais se inserem muitas e poderosas influências sociais que estão longe de ser aleatórias ou irracionais. Ao contrário, como notou Crozier (1977), essas influências enquadram-se numa acção colectiva organizada e como tais devem ser analisadas, tendo em conta que as organizações humanas não passam de «soluções construídas e portanto artificiais dos problemas da acção colectiva» (pág. 18), soluções que por isso mesmo «não são as únicas possíveis, nem as melhores, nem sequer as melhores relativamente a um determinado contexto» (pág. 13).

A Psicologia da Educação, ocupando-se dos factores psicológicos ou elementos pessoais que intervêm nas situações de educação, não pode deixar de olhar, do seu ponto de vista próprio, para todo o sistema ecológico em que se integram os sistemas individuais «educando» e «educador» e o sistema interaccional educador-educando; e olhá-lo com o olhar crítico de quem conhece a sua contingência.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Nos cursos de formação de educadores, a Psicologia da Educação tem, evidentemente, uma função instrumental. Compete-lhe esclarecer as mudanças que a interacção provoca de facto, ou pode provocar, nos sistemas individuais em situação de educação, e regular o próprio sistema interaccional a fim de aumentar a sua eficácia. O seu ponto de mira, porém,

não deve ser o estado inicial dos actores e do sistema, visando a *congruência* das acções; o que deve visar-se é o progresso possível do conjunto, mediante uma actividade *incremental* adequada. E isto, tanto no que respeita aos processos de ensino-aprendizagem, como no que respeita à relação e mesmo ao desenvolvimento pessoal.

Estes três sistemas — aprendizagem, relação, desenvolvimento — são solidários entre si, de tal modo que não pode qualquer deles activar-se, nem explicar-se, sem os outros; e todos são objecto da «acção colectiva organizada», que passa pela educação formal e a ultrapassa. Eis por que devem estes três sistemas ser cuidadosamente analisados num programa de Psicologia da Educação; com a condição de o ponto de vista psicológico sobre o desenvolvimento individual, sobre a relação educativa e sobre o ensino-aprendizagem reflectir também os pontos de vista específicos das outras ciências do homem, na área biológica e na área social. E esta é uma condição importante.

Assim concebida, a disciplina de Psicologia da Educação, quando incluída num curso de formação de educadores, pode constituir para os formandos a primeira oportunidade — e deve, de qualquer modo, constituir *uma* oportunidade — para reflectirem a sua própria experiência não apenas como *agentes* de educação (que hão-de ser), mas como *sujeitos* de educação (que são, e sobretudo foram). Com esta reflexão, A Psicologia da Educação, para além do seu valor instrumental normativo, adquirirá naturalmente um valor formativo. Se a informação teórica permite racionalizar o acto educativo, a reflexão sobre a prática (iluminada pela teoria) ajuda à compreensão do drama humano vivido nas situações de educação. E a vivência do drama alheio — ou do drama comum — evoca empaticamente o próprio drama. É o princípio da mudança.

Para assegurar as duas funções — normativa e formativa — da Psicologia da Educação, propõe-se para esta disciplina, e pelas razões já expostas, um conteúdo programático que inclui três conjuntos de reflexões e que concebemos como módulos de uma mesma disciplina, de preferência a disciplinas autónomas.

Um primeiro conjunto de reflexões tem por tema a *educação das crianças* enquanto intervenção no desenvolvimento. A análise centra-se no contexto familiar e outros contextos alternativos, como é o caso do jardim de infância. O objectivo é, aqui, tornar evidente que (e como) o desenvolvimento psicológico de cada indivíduo é sujeito, nos anos da infância, a pressões sociais e sócio-culturais, directas ou mediatizadas, e intencionalmente controlado pela educação familiar e/ou seus sucedâneos.

Um segundo conjunto de reflexões foca a relação educativa, e pode referir-se mais ao contexto escolar. A análise do modelo hierárquico da relação interpessoal (educador-educando) deve proporcionar a compreensão da sua função social e dos seus efeitos psicológicos; mas abre também caminho à consideração de outros parâmetros para a definição do papel de educador/professor e de outras bases para estruturar a relação educativa.

Uma terceira série de reflexões versa o próprio processo de ensino-aprendizagem. Pretende-se, em primeiro lugar, estabelecer os fundamentos para a definição de atitudes e

estratégias, tanto do lado do educador como do lado do educando, tendo em vista a eficácia do processo. Mas esta análise revelará também quanto o processo é afectado por factores de contexto, próximo ou distante, tanto como pelas disposições subjectivas.

Na realidade, cada comportamento de aprendizagem enquadra-se necessariamente num cenário de conduta (Barker, 1968), e tem que ver com um contexto determinado (Entwistle, 1988), que inclui todos os outros sistemas interaccionais em que o indivíduo é actor, ou que de algum modo o afectam ou afectaram. E o mesmo deve dizer-se de cada comportamento de ensino.

Em qualquer dos três módulos, a reflexão sobre a própria experiência é fundamental — recorde-se — para a formação pessoal do educador; porque não se pretende apenas que ele saiba o que se passa entre um qualquer educador e um qualquer educando, mas que ele próprio se torne um educador eficaz.

Disse-se atrás que as influências do contexto social sobre o indivíduo não são aleatórias, mas se inserem numa «acção colectiva organizada», o que é verdade para o educando de agora e para o que é agora educador. O que é aleatório — para não dizer uma fatalidade — é que *este* indivíduo se encontra *neste* contexto e não noutra; que *este* educando tenha no seu contexto *este* educador, em situação educativa.

O que se pretende com *esta* Psicologia da Educação é que os futuros educadores não sejam, para os seus educandos, um «contexto» fatal assim.

BIBLIOGRAFIA

- ALAIN, (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris, Rieder.
- BARKER, R. G., (1968). *Habits, environment and human behavior*. Stanford (Calif.), Stanford Univ. Press.
- BOURDIEU, P. & Passeron, J.-C., (1973). *A reprodução: Elementos para uma teoria do ensino*. Lisboa, Vega (Cop. 1973).
- BRONFENBRENNER, U., (1979). *The ecology of human developments: Experiments by nature and design*. Cambridge (Mass.), Harvard Univ. Press.
- CROZIER, M. & Friedberg, E., (1977). *L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective*. Paris, Seuil.
- ENTWISTLE, N., (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós.
- FERRY, G., (1987). *Le trajet de la formation*. Paris, Gounoud.