

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

O Caderno de Psicologia da Educação do Curso de Pedagogia da UNESP-UNIVESP analisa os fundamentos das principais teorias psicológicas, bem como discute as possibilidades de transposição desses fundamentos para a prática educativa. Quatro teorias são abordadas: A Psicanálise, A Psicologia Genética, A Psicologia Histórica-Crítica e o Behaviorismo.

O primeiro capítulo, de Marcus Vinícius da Cunha, aborda a Psicanálise apresentando uma síntese da estrutura da personalidade humana e a dinâmica do seu funcionamento. Discute também a concepção da educação possível na visão Psicanalítica. Nesse sentido, o texto apresenta a relação professor-aluno e a compara com a relação terapeuta-paciente, enfocando as suas semelhanças e diferenças. De forma geral, discute-se as possibilidades de transposição da teoria psicanalítica para a prática educacional.

O segundo capítulo, também do Prof. Marcus Vinícius, focaliza temas relativos ao desenvolvimento cognitivo e da sociabilidade. Expõe a visão de Piaget sobre a educação e discute as possibilidades de transposição da teoria piagetiana para a prática educacional.

O objetivo do terceiro capítulo, de autoria dos Professores Elizabeth Tunes, Maria Carmen V. R. Tacca e Roberto dos Santos Bartholo Júnior, é discutir a identificação entre ação docente e mediação, de modo a caracterizar aquilo a que corresponde o trabalho desenvolvido pelo professor, tendo como foco o conceito de zona proximal de desenvolvimento. As considerações encaminham-se para o entendimento de que os conteúdos escolares somente estarão a serviço do desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação.

O quarto texto, de autoria de Antonio Carlos Domene, objetiva discutir a relativa importância do Behaviorismo Radical para a Educação. O texto aborda fundamentalmente os conceitos de comportamento, de ambiente e a interação entre eles. O texto convida o leitor a refletir sobre comportamentos característicos de alunos e professores, e como determinados tipos de ambientes poderiam se constituir em reforçadores para tais.

O Caderno apresenta, no último capítulo, o texto do Prof. Kester Carrara sintetizando as quatro teorias vistas anteriormente. Chama a atenção no texto o convite do autor para a necessária reflexão sobre a *Síntese*, ou seja, o intercâmbio entre as várias teorias que, inexistente, força o professor a adotar uma teoria psicológica muitas vezes de forma alienante.

OBJETIVOS GERAIS

Analisar as principais teorias psicológicas e levar o aluno a refletir sobre as possibilidades de transposições dos seus fundamentos para a educação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Instrumentar a ação do professor com fundamentos da psicologia.

EMENTA

Fundamentos das principais teorias psicológicas. Limites e possibilidades da Psicanálise na educação. A concepção de educação para a Psicologia Genética. A agência educacional como meio para facilitar a aquisição de comportamentos. O ato de ensinar e o conceito de zona proximal de desenvolvimento.

CRÉDITOS DO AUTORES

MARCUS VINICIUS DA CUNHA

Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), onde atua no Curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Psicologia, e professor colaborador da Pós-graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara. Pesquisador do CNPq (nível 1 - D), também coordena o Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (USP/CNPq). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e Filosofia da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação Brasileira, Escola Nova, Discurso Pedagógico, Retórica, John Dewey e Pragmatismo.

KESTER CARRARA

Professor adjunto do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru, SP. É pesquisador e docente-orientador no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na UNESP, campus de Bauru. É Bolsista de Produtividade do CNPq.

ELIZABETH TUNES

Pesquisadora associada da Universidade de Brasília, tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento. Atua principalmente com os seguintes temas: conhecimento científico e conhecimento escolar, relação professor-aluno, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento psicológico atípico e deficiência mental.

MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA

Professora adjunta da Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, atua em ensino e pesquisa na graduação e pós-graduação. Seus estudos e pesquisas enfocam temas gerados na interface da Educação com a Psicologia, na abordagem histórico-cultural.

ROBERTO DOS SANTOS BARTHOLO JUNIOR

Professor associado do Programa de Engenharia de Produção da COPPE - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua atuação profissional tem abrangido os seguintes temas: conhecimento, poder e ética, desenvolvimento social, desenvolvimento sustentável, turismo e desenvolvimento social e gestão social. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2.

ANTONIO CARLOS DOMENE

Professor assistente-doutor da Universidade Estadual Paulista, campus de Araquara, onde atua nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química. Tem experiência na área de Psicologia, nos temas: programação de ensino e controle aversivo.

Antonio Carlos Domene

FREUD: PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

1. Professor Associado da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto).

Marcus Vinícius da Cunha¹

Resumo: Este capítulo apresenta as concepções fundamentais da Psicanálise de Sigmund Freud, tomando essa teoria como um paradigma². Focalizando temas como formação da personalidade, etiologia das neuroses e psicoterapia, o capítulo expõe a visão de Freud sobre a educação, discutindo as possibilidades de transposição da teoria psicanalítica para a prática educacional.

2. Termo cunhado por Thomas Kuhn

Palavras- Chave: Teoria da personalidade. Psicanálise na educação. Prática educacional.

Sigmund Freud, criador do paradigma psicanalítico, nasceu, em 1856, na cidade de Freiberg, Morávia, hoje, uma região da República Tcheca. Originário de família judia, viveu grande parte de sua vida em Viena, na Áustria, e morreu em Londres, capital da Inglaterra, em 1939, para onde se refugiou das perseguições do nazismo.

Formado em medicina, interessou-se por estudar manifestações de desequilíbrio psicológico e foi no contato com seus pacientes que elaborou sua teoria. Esse é um aspecto importante do paradigma porque revela o ambiente em que a Psicanálise surgiu e o destino original de suas formulações: a cura de pessoas que sofrem distúrbios psíquicos. Freud não se dedicou a analisar a escola e o trabalho do professor, embora tenha abordado questões educacionais em alguns de seus escritos.

A TEORIA DA PERSONALIDADE

Com base no relato de pacientes a respeito de suas fantasias, sintomas neuróticos, lembranças e sonhos, Freud desenvolveu uma teoria sobre a estrutura da personalidade humana e a dinâmica de seu funcionamento. Segundo ele, nossa personalidade é formada por três instâncias: id, ego e superego.

O id é a instância que contém os impulsos inatos, as inclinações mais elementares do indivíduo. O id é composto por energias – denominadas por Freud de pulsões – determinadas biologicamente e determinantes de desejos e necessidades que não reconhecem qualquer norma socialmente estabelecida. O id não é socializado, não respeita convenções, e as energias que o constituem buscam a satisfação incondicional do organismo.

Ao passo que o id é inato, as duas outras partes da personalidade desenvolvem-se no decorrer da vida da pessoa. O ego, que significa literalmente “eu”, é o setor da personalidade especializado em manter contato com o ambiente que cerca o indivíduo. Ele é a porção visível de cada um de nós, convive segundo regras socialmente aceitas, sofre as pressões imediatas do meio e executa ações destinadas a equilibrar o convívio da pessoa com os que a cercam.

O superego, por sua vez, é um depositário das normas e princípios morais do grupo social a que o indivíduo se vincula. Nele se concentram as regras e as ordenações da sociedade e da cultura, representadas, inicialmente, pela família e, posteriormente, internalizadas pela pessoa.

Podemos visualizar a dinâmica entre essas três instâncias da seguinte maneira: energias determinantes de desejos, originárias do id, devem chegar ao nível do ego para que este possa articular ações supressoras das necessidades então impostas. Se o ego irá dar conta de fazê-lo ou não, este é um problema que diz respeito às possibilidades reais de que dispõe o indivíduo. Não é esse o tema prioritário da teoria de Freud.

O foco de atenção da Psicanálise dirige-se à relação entre as energias oriundas do id e os impedimentos que o superego lhes impõe. A Psicanálise mostra que há uma vasta gama de desejos que são impedidos de chegar ao nível do ego, isto é, desejos cuja existência o “eu” sequer toma ciência devido à censura das barreiras morais internalizadas pela pessoa. O superego atua como protetor do ego, pois sem ele as pulsões tornariam insuportável a vida do indivíduo em sociedade.

Constitui-se, desse modo, uma região da personalidade habitada por pulsões reprimidas, que não são conscientes para o ego. Esta região é chamada inconsciente. Está no inconsciente tudo aquilo que o ego não sabe que existe, tudo aquilo que foi reprimido com base nas concepções morais internalizadas pelo indivíduo.

Observe-se que este modelo traduz uma concepção de ser humano. Segundo a Psicanálise, somos seres que possuímos um universo de desejos e necessidades que não conhecemos. Tudo o que pensamos e queremos é apenas uma parte do que realmente somos. Grande parte de nós encontra-se oculta em nosso inconsciente, reprimida por nosso superego.

Trata-se de uma versão da personalidade humana que rompe com o racionalismo e mostra não sermos donos da verdade que julgamos conhecer a respeito de nossas motivações, nossos gostos, amores e ódios. Isto porque nossas escolhas conscientes são profundamente influenciadas pelas energias inconscientes reprimidas.

A ORIGEM DAS NEUROSES

Tudo seria muito simples se os conteúdos reprimidos ficassem definitivamente soterrados, mas não é assim que se passa. As pulsões, precisamente por serem energias, continuam a pressionar o superego para chegar ao nível consciente. Nesse processo, Freud viu a origem de alguns fenômenos da vida psíquica, como os sonhos, os atos falhos, a sublimação e as neuroses.

O sonho nada mais é do que um resultado da luta entre o id e o superego. O conjunto de conteúdos que forma o sonho traduz a trama de desejos não satisfeitos contidos no inconsciente da pessoa. Sonhar, portanto, é a realização de um desejo reprimido. Trata-se, é claro, de realização imperfeita e incompleta porque a ação do superego impede que as imagens oníricas explicitem com clareza o desejo inconsciente.

A falta de clareza do sonho é exigência feita pelo superego que libera as energias do id desde que estas tenham sua forma alterada e não cheguem ao plano consciente tal como elas realmente são. O superego garante, assim, o cumprimento de sua função repressora, ao mesmo tempo em que alivia, de certo modo, a pressão oriunda do id.

Algo semelhante ocorre com os atos falhos – lapsos lingüísticos ou de escrita. O caso mais banal é aquele em que um palestrante inicia seu discurso dizendo: “Bem, vamos encerrar esta sessão...”. O lapso, neste caso, seria a tradução do desejo inconsciente de encerrar e, não, o de iniciar a palestra. O desejo reprimido obteve satisfação por uma fresta nas defesas do superego.

O mecanismo chamado sublimação também expressa o resultado das tensões entre o id e o superego. Energias reprimidas transformam-se e são canalizadas para um único objetivo, possibilitando ao ego exercer uma atividade socialmente aceita. O indivíduo destaca-se em um determinado setor da vida social, seja ele artístico, esportivo ou intelectual, dada à concentração de energia psíquica que ali se forma.

A neurose, por fim, foi explicada por Freud de acordo com esse mesmo esquema de produção. A exemplo do sonho e das demais manifestações acima mencionadas, o sintoma neurótico – um desequilíbrio que se manifesta na vida consciente da pessoa – é o resultado visível de desejos que, reprimidos pelo superego, tornam-se inconscientes e procuram uma “válvula de escape” para ascenderem ao plano consciente.

A pessoa neurótica percebe que há algo errado com ela – uma angústia indefinida, um pensamento ou um ato recorrente – mas não sabe a causa dos sintomas que a afligem, pois esta se encontra no inconsciente, região inacessível ao ego. Ao contrário de um sonho, uma neurose é algo que sempre causa sofrimento. Curar ou, ao menos, minimizar tal sofrimento era o objetivo de Freud. Para isso, ele criou uma técnica terapêutica, uma psicoterapia, como veremos logo mais.

UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Mais ou menos neuróticos todos somos, ensina a teoria psicanalítica, uma vez que temos desejos reprimidos, a todo momento, interferindo em nossa vida consciente e, muitas vezes, provocando desconforto. Todas as nossas relações pessoais são permeadas por emanções de energias psíquicas desconhecidas oriundas de um território obscuro e inatingível. Desse modo, grande parte de nossos desejos e motivos conscientes, que julgamos conhecer e dominar, não passam de simulacros daquilo que habita nosso inconsciente.

Se é assim, como ver então o relacionamento entre professor e aluno, situação aparentemente tão simples em que um está ali para transmitir certos conteúdos escolares e o outro, para aprendê-los? À primeira vista, a relação pedagógica resume-se à escolha de um bom método de ensino, um planejamento adequado das matérias e um certo conhecimento das competências intelectuais dos aprendizes.

Mas a educação escolar é assim apenas na aparência, mostra a Psicanálise, pois as questões objetivas – método, planejamento, conteúdos das matérias etc. – são o que menos importa no ato de educar. Os ensinamentos psicanalíticos dirigem nossa atenção para o vasto e complexo mundo subjetivo oculto no interior de professor e aluno, cada qual sofrendo constantemente a pressão de seus respectivos desejos, muitos dos quais atingidos pela repressão.

O professor psicanaliticamente orientado deve observar as atitudes conscientes de seus alunos, como também as suas, procurando desvelar os desejos escondidos por trás delas. O professor que aceita o paradigma psicanalítico está sempre interessado em ir além de ministrar uma boa aula – no sentido técnico da expressão. Seu olhar volta-se constantemente para os motivos desconhecidos que o levam a estar ali, as possíveis razões que o motivam a relacionar-se com seus alunos desta ou daquela maneira. Ele é um profissional que tende a valorizar menos a manutenção do bom comportamento de seus educandos e mais a livre expressão das crianças e dos jovens que estão sob os seus cuidados.

O professor que conhece a Psicanálise sabe que o conhecimento está sempre permeado pelo desejo. Se os fenômenos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem possuem, por um lado, componentes inscritos no campo intelectual, possuem também toda uma carga emocional, em grande parte inconsciente. E isso tem a ver tanto com o universo psíquico do professor, detentor e transmissor dos saberes formalizados, quanto com o do aluno, para quem estes saberes são destinados.

Estas indicações serão melhor compreendidas quando analisarmos a psicoterapia psicanalítica, criada por Freud para curar as neuroses de seus pacientes. Por ora, observemos que a visão psicanalítica traz alguns problemas – e algumas soluções – para o campo educacional.

PARA QUE SERVE A PSICANÁLISE?

Ao mostrar que os fenômenos da sala de aula são mais humanos do que técnicos, o paradigma psicanalítico abre um caminho diferente e frutífero para os professores, o caminho da vivência humanizadora, da compreensão do outro, da busca de boas relações do indivíduo consigo mesmo e com os que o cercam. Solicita-se, então, menos ênfase no método e mais preocupação com a pessoa.

De outro lado, considerando que o inconsciente é um território inatingível, desconhecido, impossível de ser visualizado objetivamente, a visão psicanalítica sugere que o professor baseie suas ações em algo que não conhece. Os críticos da transposição da Psicanálise para a educação escolar sugerem que adotar os ensinamentos de Freud na escola significa abrir caminho para a irracionalidade, as práticas não-científicas e o abandono dos conteúdos escolares. Segundo essa visão, os ensinamentos freudianos contribuiriam para psicologizar a escola, isto é, para relegar a plano secundário o papel político e social do educador.

Logo que a Psicanálise começou a ser difundida no Brasil, recebeu a adesão dos educadores, especialmente daqueles que estavam empenhados em renovar o ensino. Por volta dos anos trinta, os autores escolanovistas não deixavam de fazer referência aos ensinamentos psicanalíticos e às contribuições que deles poderiam advir para modernizar as práticas escolares. Lourenço Filho, por exemplo, em seu livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, um clássico do pensamento renovador dessa época, menciona a Psicanálise como uma das teorias que integrou o novo ideário educacional.

Outros, entretanto, mesmo compartilhando dessa matriz de pensamento, a Escola Nova, viam a Psicanálise como doutrina que viria desvirtuar os objetivos socializadores da nova educação. Para ficar no mesmo momento histórico, vale mencionar que essa crítica foi formulada por Renato Jardim, em livro publicado na década de trinta. Para o autor, a educação é um assunto eminentemente social, um empreendimento que diz respeito à estruturação da sociedade e aos valores a serem assimilados pelas novas gerações.

Jardim admitia que a Psicanálise contém uma crítica social, uma vez que faz referência à moral vigente na cultura, moral esta que, internalizada pelo superego, produz as neuroses. Mas, segundo ele, o paradigma freudiano não apresenta qualquer proposição voltada à mudança social, o que seria importante para implementar novas abordagens educacionais. O máximo que Freud ousou fazer foi criar uma psicoterapia individual, um tratamento capaz de aliviar a angústia das pessoas sem tocar nos conceitos morais vigentes.

Ainda, segundo Renato Jardim, a Psicanálise não faz referência alguma quanto aos fins sociais da educação, nem quanto aos meios, isto é, os métodos pedagógicos. Jardim considera que uma das grandes contribuições de Freud foi ter sistematizado o conceito de sublimação, a que já nos referimos, quando as pulsões inconscientes, canalizadas e concen-

tradas, são dirigidas para certas atividades socialmente desejáveis. Mas a teoria psicanalítica não explica aquilo que seria realmente útil ao trabalho escolar: como controlar esse processo em proveito do aprendizado do aluno.

O leitor poderá refletir, ao longo deste capítulo, sobre essas questões. Por ora, vale observar que o crítico Renato Jardim foi escolhido, aqui, por representar certa inclinação do pensamento pedagógico que consiste em analisar a teoria freudiana com os olhos da aplicabilidade, como se ela pudesse – e devesse – tornar-se uma ferramenta a serviço do ensino. Mas será que as contribuições do paradigma psicanalítico podem ser julgadas pelo crivo das técnicas psicológicas? Não estaria a Psicanálise mais à vontade se fosse vista segundo os referenciais de uma filosofia da educação?

Esse é um tema que permeia os três capítulos deste livro e que iremos retomar em nossas conclusões: qual é o sentido dos paradigmas da Psicologia para o professor? Será que a Psicologia deve ser vista pelo educador como uma tecnologia, uma caixa de ferramentas portadoras de soluções ou estaria melhor posicionada se fosse vista como um conjunto de sugestões, algumas acertadas, outras nem tanto, cuja serventia é auxiliar-nos a pensar sobre o que desejamos para o ser humano?

A PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA

Com base em sua teoria sobre as neuroses, produzidas pela ação repressora do superego, Freud concluiu que o tratamento clínico desses desajustes da personalidade deveria consistir na desobstrução das barreiras morais que impedem o livre acesso das energias reprimidas à vida consciente. Esse é o fundamento da psicoterapia psicanalítica.

O trabalho psicoterápico consiste em solicitar ao paciente que relate livremente qualquer aspecto de sua vida, desde suas lembranças mais remotas até os fatos mais recentes, suas angústias, seus medos, seus sonhos etc. O importante é que o paciente não fique preocupado em organizar racionalmente sua fala, como normalmente o faz, e que não busque censurar os conteúdos de seus pensamentos. Esta idéia de Freud visa criar um ambiente de comunicação que torne menos rigorosas as barreiras impostas pelo superego.

O terapeuta, por sua vez, compromete-se a não fazer julgamentos de valor, nem censurar ou interpor obstáculos ao livre curso dos pensamentos do paciente. Sua função não é a de apresentar soluções ou conselhos, diferentemente do que se passa em outros tipos de psicoterapia. O trabalho do terapeuta psicanalítico é simplesmente interpretar. Este termo técnico significa estabelecer vínculos entre os conteúdos da fala do paciente, isto é, os conteúdos manifestos, conscientes, e os conteúdos supostamente presentes em seu inconsciente.

Partindo do princípio de que a neurose é causada por um desejo reprimido, se este desejo for tornado consciente estará desfeita – ao menos teoricamente – a razão de ser da

neurose. Um desejo reconhecido pelo ego não é capaz de produzir uma neurose, como também não produz um sonho. Ao solicitar que o paciente fale livremente sobre sua vida, o psicoterapeuta psicanalítico espera trazer à tona elementos inconscientes que possam ser interpretados como possíveis causas da neurose de seu paciente.

Em princípio, trazer um desejo à luz da consciência significa retirá-lo dos domínios do inconsciente, cuja linguagem é inacessível à razão, e colocá-lo sob o controle da racionalidade humana. Entretanto, esse processo não é tão simples quanto possa parecer. Há que se considerar a complexidade do inconsciente e o fato de que a situação de psicoterapia envolve os desejos do paciente e também as pulsões do próprio terapeuta.

Se analisarmos o desenvolvimento das concepções de Freud a respeito da técnica que criou, veremos que ele tornou-se cético quanto à possibilidade de cura advinda da psicoterapia psicanalítica. O termo cura, muito taxativo, originário da medicina, de fato não se aplica adequadamente a este paradigma. Considera-se, hoje, que a Psicanálise possui um arsenal clínico que possibilita à pessoa um caminho para o autoconhecimento, o que nem sempre pode ser identificado com o término de sintomas neuróticos.

Certos fenômenos conceituados por Freud, entretanto, ainda são válidos para caracterizar a relação entre paciente e terapeuta. Um deles é chamado transferência e diz respeito ao estabelecimento de vínculos afetivos entre o analisando e seu analista. Considera-se que esses vínculos, positivos ou negativos, têm origem no passado, especialmente na infância do paciente, quando foram um dia vivenciados. No momento presente, eles são atualizados e dirigidos ao psicoterapeuta.

Não é raro haver pacientes que se apaixonam por seus psicoterapeutas ou que, em certos casos, passam a odiá-los. A Psicanálise vê esses fatos como resultantes de vínculos originários das relações do indivíduo com seus pais. A bem da verdade, o fenômeno transferencial advém de afetos elaborados com base nas representações das figuras de pai e mãe internalizadas pela criança – representações estas que não coincidem necessariamente com o que seus progenitores de fato eram e faziam. É do universo fantasioso da infância que brotam os vínculos afetivos depois transferidos para a pessoa do psicanalista.

Logo mais abordaremos o processo de formação desses afetos, ocorrido ao longo do desenvolvimento individual. Por ora, vejamos que, quando essas representações eclodem na situação de psicoterapia, o profissional deve empregar o mesmo procedimento interpretativo utilizado em relação a qualquer outra manifestação do ego, ou seja, considerar tais expressões como originárias do inconsciente de seu analisando e atribuir às energias reprimidas a responsabilidade por sua existência. Assim, a relação entre paciente e psicoterapeuta transforma-se numa oportunidade ímpar de compreender a constituição da vida afetiva da pessoa, pois, embora esta tenha ocorrido na infância, possui energias componentes – muitas delas reprimidas – que permanecem atuantes.

O que garante que os afetos manifestados diante do psicanalista têm raiz verdadeiramente transferencial? Sem dúvida, é a postura absolutamente imparcial do psicoterapeuta, que não faz julgamentos de valor, não censura, não opina, enfim. Essa postura neutra e impessoal é que permite afirmar que tais vínculos são fruto de transferência e não relacionados a qualquer fato objetivo associado com a pessoa do profissional.

O PSICOTERAPEUTA E O PROFESSOR

Ao tratar aqui da técnica clínica criada por Freud, não estamos sugerindo que o professor deva tornar-se psicoterapeuta de seus alunos. Ao aceitar a existência do inconsciente, seu e de seus alunos, e ao ter sua atenção dirigida para os desejos que se ocultam nas ações conscientes dos integrantes da sala de aula, o que deve fazer o professor?

Vale lembrar que, por mais que conheça a Psicanálise e a aceite como paradigma válido para a educação, o professor não é um profissional formado para psicanalizar pessoas. Ele não está na escola para isso, nem é contratado e pago para tal função, ou seja, não tem competência técnica e nem autorização formal para tornar-se, em um passe de mágica, psicoterapeuta de crianças e jovens.

Tomemos o caso dos afetos que são dirigidos ao professor. Assim como não é raro haver pacientes que, na situação clínica, desenvolvem amor e ódio pelo psicanalista, também na sala de aula há alunos que amam e odeiam seus mestres. Podem esses vínculos ser considerados transferenciais? Sem dúvida, segundo a Psicanálise, pois todo afeto, positivo ou negativo, decorre de vivências passadas que se encontram reprimidas no inconsciente.

Mas há um fator que impede uma caracterização assim tão simplista. Diferentemente do psicanalista, o professor lida com fatos objetivos do dia a dia de seus alunos, ele se posiciona quanto aos conteúdos que ensina, emite juízos de valor, avalia por meio de notas, enfim, ele não ocupa aquela posição de neutralidade típica do psicoterapeuta, conforme vimos há pouco. Será possível distinguir com clareza quando o vínculo afetivo de um aluno é transferencial ou quando está fundamentado em atitudes concretas do professor? E o que dizer das emoções que tomam conta do professor? Seriam elas também transferenciais?

O que a Psicanálise possibilita, então, é a estruturação de um campo de referências mediante o qual o mestre pode elaborar hipóteses a respeito de si mesmo e de seus educandos. Isto, aliás, é o que faz o psicoterapeuta com seus pacientes. A contribuição da teoria psicanalítica para o trabalho docente não diz respeito a tornar o professor um curador de neuroses, mas sim, uma pessoa atenta para entender que o processo de ensino e aprendizagem não se resume a aspectos técnico-metodológicos, como já vimos.

A psicanalista Maria Cristina Kupfer nossa contemporânea, compartilha dessa tese. Para ela, a Psicanálise não traz, de fato, contribuição alguma ao campo dos métodos peda-

gógicos, se tomarmos o conceito de método no sentido estrito, como conjunto de ações que visa regularidade, objetividade, previsão e mensuração de resultados. A Psicanálise não oferece certezas, fórmulas, cartilhas de procedimentos que possibilitem ao professor ensinar de modo mais eficiente e produtivo.

O que as idéias freudianas realmente sugerem é uma ética que nem mesmo pode ser apresentada na forma de um catálogo de instruções. A Psicanálise encaminha o educador na direção do reconhecimento das limitações do processo pedagógico, tornando-o uma pessoa menos obcecada pela imposição de seus pontos de vista, suas verdades, seus valores morais, seu desejo de ordem e disciplina.

Nessa perspectiva, anula-se o mestre, ao menos na acepção tradicional que esta palavra comporta, como sinônimo de autoridade suprema, de saber incontestável e detentor de dispositivos disciplinares rigorosos. Sua relação com os alunos será pautada na compreensão de que os conteúdos escolares são assimilados por causa de disposições inconscientes favoráveis e que o fracasso, do aluno ou do professor, deve-se mais a fenômenos interpessoais – transferenciais, por exemplo – do que às peculiaridades do método de ensino ou do material didático.

O CONCEITO DE LIBIDO

Para compreender melhor o que Freud dizia sobre o conflito entre id e superego, e suas consequências para o ego, vejamos uma de suas mais desafiadoras afirmações. Segundo Freud, entre as pulsões que compõem o id, destacam-se as energias de natureza sexual. É contra elas que se erguem as barreiras morais que, internalizadas pelo indivíduo, formam o superego.

À época em que Freud elaborou sua teoria, entre fins do século XIX e início do século XX, essa afirmação causou repulsa e indignação, uma vez que significava dizer que as pessoas já nasciam com desejos sexuais. O problema era que se imaginava a sexualidade como algo que surge bem mais adiante, na adolescência, e que os bebês e as crianças pequenas eram totalmente imunes a sentimentos desse tipo.

Freud trouxe uma concepção diferente de infância e por isso foi mal aceito durante décadas, especialmente em certos meios intelectuais. O que ele pretendia dizer era que um bebê, ao sugar o seio da mãe, por exemplo, ativava uma energia que era da mesma natureza que um adulto ativava quando mantinha uma relação sexual genital. Deu o nome de libido a essa energia e considerou-a como a energia que move o ser humano na direção do prazer, seja ele uma criança pequena ou um homem feito.

A libido, portanto, é uma energia de natureza sexual, componente do id, presente no ser humano desde o nascimento, e é ela que impulsiona a pessoa em busca de satisfação. Para

Freud, o “princípio do prazer” dita a vida humana, logo este é a motivação maior para todos nós. Mas esse princípio, como já vimos, é interdito pelo superego, norteado por outro referencial, o “princípio da realidade”, originário das ordenações culturais e sociais. Voltaremos logo mais a este tema, pois ele diz respeito às concepções sociais e políticas de Freud.

O que interessa no conceito de libido, no momento, é que ele permite entender a personalidade como profundamente marcada por forças de natureza sexual. As energias envolvidas no conflito que gera o ego – seus traços característicos e seus distúrbios – são energias libidinais, isto é, sexuais. Assim, o desenvolvimento da libido, energia que assume diversas formas, fundamenta a teoria de desenvolvimento elaborada por Freud. No corpo dessa teoria, veremos como são constituídos os afetos primordiais que formam a personalidade da pessoa.

A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSEXUAL

A libido é uma energia e, como tal, necessita localizar-se em uma região do corpo, pela qual consegue obter satisfação. Quando nascemos, a região do corpo que se encontra em maior evidência é a região bucal. A boca é responsável pela nutrição do recém-nascido, exercendo uma atividade essencialmente biológica. Freud jamais negou isso, mas acrescentou que a boca, uma vez ocupada pela libido, torna-se um órgão que viabiliza prazer. Em outras palavras, a boca torna-se um órgão que dá vazão à energia sexual.

Caracteriza-se, assim, a fase de desenvolvimento oral, quando a sexualidade é vivenciada na relação que a criança estabelece, por intermédio da boca, com o mundo que a cerca. Dependendo do modo como essas vivências ocorrem, constituem-se certos traços de personalidade, especialmente aqueles que dizem respeito à imagem que o indivíduo guarda de si.

Impossibilitada de distinguir entre o mundo exterior – a mãe e os cuidados que esta lhe dispensa – e o seu próprio “eu” ainda em formação, a criança atribui a si mesma as ações que são a ela dirigidas. Assim, dependendo das vivências da criança, por intermédio da boca, com os que cuidam dela, desenvolve-se a auto-imagem do indivíduo, que poderá ser mais ou menos negativa ou positiva.

Mais tarde, a atividade excretória do ânus assume relevância na vida da criança, especialmente quando do treinamento feito pelos pais para que ela aprenda a defecar em lugar certo e horários apropriados. A libido, então, desloca-se para essa região, dando margem à fase de desenvolvimento anal. As vivências dessa fase associam-se a noções de disciplina, gerando maior ou menor senso de organização e método.

Alguns aspectos da teoria freudiana do desenvolvimento é importante ter em mente. Em primeiro lugar, Freud não esteve preocupado em estabelecer as idades em que estas fa-

ses de dão. Cada pessoa é única, assim como suas vivências, o que impede uma demarcação cronológica genérica aplicável ao desenvolvimento de todas as pessoas.

Em segundo lugar, o que determina uma fase é a fixação da libido em certa região do corpo, como já vimos, o que não quer dizer que a libido não possa estar em dois locais ao mesmo tempo – na boca e no ânus, por exemplo. Além disso, a mobilidade da libido permite que ela retorne a regiões do corpo antes ocupadas, determinando assim a regressão psicológica do indivíduo a certas vivências anteriormente prazerosas.

Outro aspecto relevante a ser considerado é que, quando nos referimos às experiências da criança com os adultos que a cercam – o modo como a mãe amamenta a criança, por exemplo – e completamos dizendo que estas vivências determinam traços de personalidade, não queremos dizer que as atitudes dos pais produzam automaticamente o caráter dos filhos. A Psicanálise revela que o fator decisivo, no caso, é o modo como o indivíduo enxerga – ou fantasia – o mundo exterior, as pessoas e as atitudes das pessoas que se relacionam com ele. Objetivamente, não é o mundo tal como o conhecemos que interfere em nossa personalidade, mas sim, o mundo que subjetivamente apreendemos. Desse modo, uma mãe, por mais carinhosa e cuidadosa que seja, pode ser experienciada pela criança de modo oposto.

A propósito disso afirmamos, há pouco, que os vínculos transferenciais dirigidos ao psicoterapeuta decorrem de representações internalizadas pelo paciente na infância. O que está em causa não são, de fato, as figuras reais de seus progenitores e as ações que, realmente, empreenderam, mas as imagens construídas sobre eles e sobre seus atos pela criança.

A Psicanálise não é uma teoria ambientalista, do tipo que considera nossa personalidade como simplesmente moldada pela ação do meio sobre nós. Embora seja assim, durante muito tempo, supostos adeptos das idéias de Freud utilizaram suas teorias para impor normas de bom comportamento aos pais, como se estes pudessem ser orientados por uma cartilha de atitudes corretas.

Conta-se que Freud, certa vez, ao terminar uma conferência, teria sido procurado por uma senhora que indagou sobre a melhor forma de educar seus filhos. O mestre de Viena teria respondido que ela poderia fazer como bem entendesse, pois de qualquer maneira não iria impedir as fantasias sexuais de suas crianças. Freud não era um entusiasta da aplicação da Psicanálise aos processos educacionais, justamente por perceber a impossibilidade de acesso direto à dinâmica do inconsciente.

A SITUAÇÃO EDIPIANA

Um dos tópicos mais conhecidos da teoria freudiana é o que diz respeito à vivência do Complexo de Édipo, fenômeno que ocorre em uma das fases do desenvolvimento psicosssexual, a fase masturbatória. Essa fase também é conhecida como fase fálica, devido à

relevância atribuída por Freud às fantasias infantis – masculinas e femininas – sobre o pênis nesse momento da vida da criança.

Vale ressaltar que muitas das concepções psicanalíticas foram construídas com base nas reflexões de Freud sobre essa fase, especialmente, sobre o modo como os meninos a vivenciam. Pouco espaço restou para a análise da situação feminina, cujas conclusões não agradaram nem mesmo ao próprio Freud. Vale observar também que Freud descreveu as ocorrências desta fase de várias maneiras diferentes, tendo inclusive reformulado suas idéias ao longo de suas obras. Vamos nos ater aqui a uma única linha de análise, entre as muitas que a Psicanálise comporta.

Consideremos inicialmente que, em certo momento da vida, por volta de quatro anos de idade, dizia Freud, o que não pode ser tomado categoricamente, a criança sente-se, particularmente, atraída pelo órgão sexual masculino. No caso do menino, este percebe sua presença, manipula-o e obtém satisfação libidinal por seu intermédio. Já a menina, ressent-se por não possuir algo que os meninos possuem.

Vejamos, primeiramente, o caso masculino. O menino, que tem forte ligação afetiva com a mãe, fantasia retribuir o afeto que a mãe lhe dedica fazendo uso do instrumento pelo qual ele próprio obtém prazer – seu pênis. Façamos uma pausa, aqui, para sublinhar que estamos nos referindo ao universo de fantasias da criança. Não valem, portanto, indagações quanto ao conhecimento objetivo que o menino possui para concretizar um ato sexual genital. Ele, certamente, não possui esse tipo de conhecimento, o que não impede o livre curso de sua imaginação.

Estamos falando, na verdade, daquela pulsão de natureza sexual, já mencionada anteriormente, que encaminha o indivíduo na direção do prazer. E devemos lembrar que o superego ainda não tem bases sólidas nesse momento, ou seja, a criança ainda não internalizou os escrúpulos que nós, adultos, possuímos quanto ao incesto. Seu ego ainda é muito sensível às pressões do id. Assim, o menino tem fantasias de relacionar-se incestuosamente com a mãe. Freud foi taxativo nesse ponto.

Ocorre que o menino, nesse momento, encontra um obstáculo entre ele e a mãe: o pai. Forma-se, assim, o chamado triângulo edipiano, imagem que Freud foi buscar na tragédia grega escrita por Sófocles, no século IV a.C. O menino desenvolve em relação ao pai um sentimento que Freud não titubeou em denominar “ódio”.

O leitor poderá apresentar, neste ponto, uma série de indagações sobre as múltiplas possibilidades de variação nesse triângulo. E se não houver a presença do pai na família? E se o menino não enxergá-lo com adversário? Devemos então esclarecer que esta narrativa de Freud apresenta uma situação geral, uma linha de desenvolvimento típica, e que as consequências de eventuais desvios só poderão ser analisadas em cada caso específico, preferencialmente em situação de psicoterapia.

Quanto ao sentimento de ódio, vale lembrar o que já foi dito acima quanto à ausência de barreiras morais bem estabelecidas, nesse momento da vida da criança. O que para nós pode parecer inaceitável – odiar o próprio pai – não o é para uma criança, cujo superego ainda não se encontra desenvolvido, e que, além disso, está sob forte pressão de desejos libidinais.

A situação feminina é de explicação controvertida, conforme já foi dito. A menina, percebendo em si mesma a ausência de um pênis, desenvolve profundo sentimento de inferioridade. Atribui à mãe a “culpa” por ela ter sido gerada assim e nutre um sentimento de ódio pela mãe – à semelhança do que ocorre, por outras vias, com o menino.

A SUPERAÇÃO DO ÉDIPO

Como vimos, é durante a fase de desenvolvimento chamada fálica que ocorre a situação edipiana, cuja denominação advém da análise do caso masculino. Freud trabalhou mais sobre as ocorrências na vida dos meninos e, conforme logo veremos, disso extraiu elementos para suas reflexões sobre a sociedade e a cultura. O que interessa no momento é verificar como a crise edipiana pode ser superada e como se dá o desenvolvimento psicosssexual dali por diante.

Vamos primeiramente à situação do menino que sente ódio pelo pai. Ocorre que esse menino, ao mesmo tempo em que sente ódio pelo pai, justamente por isso, também passa a temê-lo, a sentir que este poderá castigá-lo como retribuição pelos sentimentos negativos que lhe são dirigidos. O castigo fantasiado pelo menino viria na forma de castração. O pai poderia retirar dele o instrumento pelo qual ele fantasia a satisfação de seus desejos incestuosos: o pênis.

À angústia que Freud chamou de angústia de castração soma-se a ambigüidade de sentimentos vivenciada pelo menino, a difícil situação de odiar e amar a mesma pessoa – pois o menino nutre sentimentos de amor pelo pai, em semelhante intensidade.

A superação da situação edipiana vem, segundo Freud, com a intensificação do amor, o que se dá na forma de identificação, exacerbação de amor que mesmo alguns adultos sentem: querer ser como ele implica deixar de seu eu mesmo. Ao identificar-se com o pai, o menino coloca em ação um mecanismo psicológico que visa ocultar o ódio que sente. Livra-se assim, ao mesmo tempo, de sua angústia de castração e da insuportável ambigüidade de sentimentos – amor e ódio – relacionados ao pai. Com a menina, passa-se algo semelhante. Ela identifica-se com a mãe, afastando, desse modo, o sentimento de ódio.

Menino e menina, cada qual à sua maneira, identificam-se com pessoas de seu mesmo sexo, o que abre a possibilidade de que venham a desempenhar, dali por diante, papéis sexuais compatíveis com o que a sociedade espera e – até mesmo, dizia Freud – para o bem da preservação da espécie, uma vez que o encontro carnal de macho e fêmea torna-se factível.

A superação do Complexo de Édipo põe fim à fase fálica. Mas para onde vai o ódio sentido por meninos e meninas? Para onde vai o sentimento de inadequação ou inferioridade das meninas e o desconfortável temor de castração dos meninos? Onde fica a libido que motivou o desejo incestuoso? Todas essas energias não desaparecem, mas são afastadas, conforme afirmamos há pouco. Elas são afastadas da consciência, isto é, da área de visibilidade do ego. Tornam-se, portanto, inquilinas do inconsciente.

Segundo Freud só um grande deslocamento de energia é capaz de reprimir o ódio vivenciado na fase fálica. Um deslocamento tão monumental que arrasta consigo, para as regiões sombrias do inconsciente, todos os sentimentos desconfortáveis experienciados naquele momento e, mais ainda, todas as vivências infantis – orais, anais, masturbatórias.

Esse é o momento decisivo de constituição do superego que incorpora, dali por diante, certas normas fundamentais, certas proibições decisivas. Entre elas, o horror ao incesto e o impedimento de odiar o pai. Os verdadeiros sentimentos ligados à fase fálica ficam ocultos no inconsciente, reprimidos por ação dessas normas morais, sobre as quais muitas outras são erguidas no decorrer da vida da pessoa.

Mas, como sabemos, os conteúdos do inconsciente não ficam lá sepultados docilmente. Eles exercem poderosa pressão para manifestar-se à luz do ego, para chegar ao plano consciente. Entretanto, não é isto o que ocorre nos anos que imediatamente se seguem. Os conflitos vão eclodir mais tarde, no início da puberdade.

LATÊNCIA DA LIBIDO E FASE GENITAL

Referimo-nos, até aqui, a experiências que o indivíduo vivencia na etapa pré-escolar que antecede os estudos seriados indispensáveis para a formação do educando. Embora o tema das relações da criança com os profissionais que lidam com ela nessa fase seja atraente, não trataremos desta especificidade. Consideraremos que o professor entra em cena a partir da primeira série do ensino fundamental, quando a criança tem por volta de sete anos de idade.

O professor passa a conviver com a criança quando ela está – pelo menos teoricamente – saindo da fase edipiana. As observações de Freud sobre os anos que vão até o início da puberdade o levaram a verificar um comportamento atípico da libido. Desde o nascimento da criança, essa energia psíquica vinha ocupando determinadas regiões do corpo – a boca, o ânus, os órgãos genitais – mas, agora, isto não ocorre. Estamos falando de uma linha de desenvolvimento genérica, em que, nesta fase da vida, não há localização física da libido.

Inicialmente, Freud chegou a pensar que a libido encontrava-se em latência e a energia sexual ficava reclusa até que novas ocorrências no corpo da criança justificassem sua manifestação. Posteriormente, concluiu que a libido está em atividade, sim, energizando

atividades que vinculam o corpo e a mente da criança ao ambiente circundante. Nessa fase da vida infantil, os jogos, as brincadeiras, os esportes e as atividades escolares passam a desempenhar papel mais relevante.

A Psicanálise considera que o mecanismo de sublimação – deslocamento de libido para fins socialmente aceitáveis – atua fortemente nessa fase. Vale lembrar que grande quantidade dessa energia foi reprimida ao término da fase masturbatória, está contida no inconsciente e busca manifestar-se ao nível do ego. A libido é, então, canalizada na direção de uma ou mais esferas de atuação do indivíduo. A criança sente-se atraída para certo brinquedo, uma matéria escolar, uma atividade física, podendo inclusive destacar-se em um desses campos, dada à concentração de energia que ali se forma.

O fenômeno da aprendizagem, portanto, segundo a Psicanálise, depende do modo como se dá o aproveitamento da libido. Esta proposição não diz respeito apenas à fase de latência, pois todos os envolvimento do indivíduo com o conhecimento – interesse, desejo de saber, recusa em aprender etc. – são influenciados pelo inconsciente.

Se imaginarmos uma linha genérica e normal de desenvolvimento, o que exclui manifestações particulares e desviantes, podemos dizer que os primeiros anos da escolarização, provavelmente, serão proveitosos para a criança. Ao trabalhar os conteúdos escolares, o professor pode ter a sublimação a seu favor e, é claro, a favor do crescimento intelectual e social do aluno. O professor lida com energias sexuais reprimidas que, extravasadas para a região consciente, podem ser empregadas a serviço da equilíbrio do ego.

Outro aliado do trabalho pedagógico é a identificação, mecanismo que a criança desenvolveu como forma de superação do conflito edipiano. Se o seu emprego foi bem sucedido naquele momento, o indivíduo continuará lançando mão desse mecanismo e, na situação escolar, poderá identificar-se com o professor, o que será útil ao bom relacionamento de ambos.

A partir do início da puberdade, porém, todo esse quadro sofre profunda alteração. Devido às alterações biológicas que começam a ocorrer nesse momento, a libido tem sua força intensificada na direção do corpo da criança, particularmente para as zonas genitais. A força pulsional agiganta-se e faz aumentar a pressão para que retornem os desejos infantis reprimidos ao término da fase fálica.

Inicia-se, assim, a fase genital de desenvolvimento da libido, gerando fenômenos que conhecemos como crise da adolescência. As pulsões orais e anais querem satisfação, ocorrendo o mesmo com o desejo incestuoso e o sentimento de ódio ao pai, o que pode gerar sensíveis distúrbios do ego. Sentimentos e desejos vivenciados na fase fálica e nas fases anteriores entram, agora, em intenso conflito com as barreiras do superego, já bastante fortalecidas.

Impossibilitadas pelo superego de se manifestar em sua verdadeira forma, essas energias surgem no plano consciente sob outra aparência. Podem eclodir sintomas neuróticos, fato comum nessa idade. A aversão às autoridades é outra ocorrência que chama a atenção nessa etapa da vida e que diz respeito à relação do adolescente com a escola. O professor, simulacro da figura paterna, passa a ser o alvo de representações transferenciais, usualmente negativas.

Já que estamos tratando de uma linha de desenvolvimento típico, podemos dizer que o término desses conflitos dá-se com a possibilidade de satisfação plena da libido concentrada nos órgãos genitais. No plano afetivo, isto significa ligação amorosa do indivíduo com outra pessoa. Mas é bom lembrar que, de acordo com a teoria psicanalítica, é duvidoso falar em término de conflitos, assim como é falacioso pensar em cura de neuroses, como já mencionamos anteriormente. O que se pode afirmar é que o indivíduo encontra um ponto de equilíbrio entre seus desejos inconscientes e as exigências da realidade que agem sobre seu ego.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO

Comenta-se muito – e até se firma na legislação educacional – que uma das tarefas da educação escolar é contribuir para a formação da personalidade da pessoa. Sob o prisma da Psicanálise, essa pretensão deve ser relativizada, pois os alicerces do caráter do indivíduo já se encontram firmados quando ele vai pela primeira vez à escola.

Quando o professor entra em cena na vida da criança, tem diante de si um indivíduo cujos traços fundamentais do ego já estão sedimentados. Todas as vivências orais, anais, masturbatórias, todo o conflito edipiano que sustenta o superego, enfim, traços fundamentais do ego e de suas relações com o id já se encontram definidos nesse momento. Recalcamentos, repressões, mecanismos de defesa do ego e de ocultamento de desejos já fazem parte da personalidade. O que pode fazer o professor, então?

Vimos acima que o professor, orientado pelos conhecimentos psicanalíticos, dispõe de saberes que lhe permitem conhecer – ou ao menos supor – o que se passa com seu aluno nas diferentes fases de seu desenvolvimento, o modo como sua libido se manifesta, os conflitos pelos quais atravessa e as angústias das quais está sendo vítima. O professor que compreende a Psicanálise está à frente dos demais, pois tem em mãos um quadro de referências que fornece um panorama, ainda que não específico, sobre a vida psíquica da criança e do adolescente.

Mas o professor não constrói a personalidade de seu aluno. Ele pode, sim, agir de modo a não agravar certas tendências do caráter de seu educando. Uma criança que possua auto-imagem excessivamente negativa, um jovem obcecado pela ordem e pela disciplina, um aluno que agride desmesuradamente as autoridades – para ficar em extremos – são exemplos

de casos que, muitas vezes, obtêm a confirmação de suas tendências nas atitudes do professor. Ao invés de amenizar certas inclinações já constituídas, o professor, por descuido ou excesso de zelo, acaba fazendo recrudescer traços de personalidade que trazem sofrimento ao educando.

O psicanalista francês Georges Mauco escreveu que uma das contribuições da Psicanálise à educação consiste em elucidar a importância do mestre como modelo e possibilitador de diálogo. Como modelo, porque a teoria psicanalítica não deve ser confundida com ausência de autoridade e liberdade total para a realização de desejos reprimidos. Mauco resalta a integridade psicológica do mestre como recurso para a boa equilibração da personalidade dos alunos. Ao fornecer-lhes um ego ideal com que possam identificar-se, o professor trabalha para que as energias irracionais do inconsciente possam ser convertidas em forças socialmente úteis.

Possibilitar diálogo significa, para Mauco, respeitar a pessoa e manter a necessária distância entre adulto e criança, para que esta possa adquirir autonomia e compreensão das regras que constituem a vida coletiva. Reafirma-se, assim, o papel do mestre como autoridade capaz de nortear a vida pulsional de seus educandos, antes que outras agências sociais o façam, causando danos para o indivíduo e para a sociedade.

O professor pode contribuir muito, a começar, sem dúvida, pelo abandono do sentimento de onipotência que atribui a ele o poder de moldar a personalidade do aluno. Uma das aflições do educador, não só nessa etapa da escolarização, é a incapacidade que sente diante de certas atitudes das crianças e dos jovens. O professor possui objetivos, conceitos e valores que deseja ver refletidos nas pessoas que educa e sente-se frustrado, muitas vezes, por não conseguir fazer valer o seu exemplo de vida. Seus alunos não são as pessoas que ele gostaria que fossem.

Essa frustração instala-se quando o professor não percebe a dinâmica de seu inconsciente e se deixa levar por vínculos transferenciais. Mais ainda, quando não considera a história de constituição da personalidade do outro. A busca do entendimento desses dois aspectos, presentes em todas as nossas relações interpessoais, não só as que se passam na escola, é uma maneira de amenizar frustrações.

O professor precisa reconhecer que seu esforço como educador pode não obter muitos resultados na formação da personalidade do aluno, e isto não implica apatia e aceitação cômoda dos problemas com que se depara. Esse reconhecimento ocasiona, isto sim, empenho ainda maior na superação de seus próprios conflitos interiores e na percepção dos pequenos ganhos que um simples gesto pode trazer.

O paradigma psicanalítico, certamente, não comporta indicações quanto a procedimentos, técnicas ou modelos de ação pedagógica, o que caberia ser desenvolvido por especialistas em metodologia de ensino. Como paradigma, a Psicanálise não passa de um refe-

rencial de compreensão do ser humano. Eis o seu papel como ciência que contribui para uma Psicologia da Educação.

CONCEPÇÕES SOCIAIS DE FREUD

No plano do desenvolvimento individual, já vimos o conflito que opõe as pulsões sexuais e os ordenamentos morais internalizado pelo superego. Esse conflito entre o princípio do prazer e o princípio da realidade termina com a vitória deste último, consubstanciada na predominância da pulsão genital sobre as pulsões infantis. Em algumas de suas obras, Freud dedicou-se a encontrar, na história da humanidade, eventos que pudessem auxiliar na compreensão desse processo de desenvolvimento individual que, segundo ele, faz parte da vida de todos os seres humanos.

Seus estudos o levaram a perceber a ausência de explicações plausíveis sobre a proibição ao incesto, tabu existente em praticamente todas as culturas. Unindo os resultados das observações clínicas psicanalíticas às conclusões da antropologia de sua época, Freud elaborou uma narrativa “histórica” sobre fatos de um tempo distante. A expressão “histórica” deve ser lida com cuidado, uma vez que Freud construiu, segundo suas próprias palavras, em *Totem e Tabu*, “um vislumbre de uma hipótese que pode parecer fantástica” mas que vinha ao encontro de seus objetivos.

A narrativa do criador da Psicanálise pode ser assim resumida:

No tipo mais primitivo de organização social, as pessoas viviam em pequenos agrupamentos compostos por um homem, suas mulheres e seus filhos. O chefe era um pai violento e ciumento que se apropriava das fêmeas com exclusividade e expulsava os membros masculinos do grupo, assim que estes cresciam. Em uma dessas hordas, os filhos expulsos retornaram, certa vez, e assassinaram o pai.

Esse ato, contra o qual ainda não havia qualquer proibição moral ou jurídica, colocou o grupo em total desordem. Os jovens foram tomados pelo sentimento de culpa, pois odiavam o pai, mas também o amavam e, além disso, começaram a lutar entre si pelas mulheres. Colocado em risco o agrupamento, os assassinos estabeleceram dois acordos fundamentais: a proibição do homicídio e o impedimento de relações sexuais com mulheres da própria horda.

O sentimento de culpa dos filhos gerou, assim, os dois tabus que deram origem à civilização que hoje conhecemos: “não matarás” e “não cometerás incesto”. Observe-se que a trama elaborada por Freud, bem como o seu desfecho, coincide com a situação edípiana que ele considerou parte constituinte da vida de todos os seres humanos do sexo masculino. Freud entendia que essa trama data dos primórdios da humanidade, tendo sido escrita por Sófocles no século IV a.C. com base em mitos contados de geração em geração.

O que Freud concluiu, portanto, é que a atração sexual do menino por sua mãe e o ódio por seu pai são sentimentos que estiveram presentes na origem de nossa civilização. E que a proibição ao incesto – bem como ao homicídio – foi o que permitiu o desenvolvimento dessa mesma civilização. O horror ao incesto transformou-se, com o tempo, em uma série de outras repressões da pulsão sexual, ao ponto de em certo momento só sermos capazes de obter prazer genital, só nos permitirmos ligações monogâmicas, com pessoas de outro sexo e assim por diante.

O princípio do prazer, portanto, deve ceder ao princípio da realidade em benefício da constituição da ordem social, como foi no início, quando os filhos tiveram que impor a si mesmos aquelas proibições em prol da existência da horda. Daí Freud ser absolutamente cético quanto à possibilidade de criarmos uma sociedade desprovida de repressão sexual. Organização social e sexualidade reprimida são termos gêmeos. O primeiro não existe sem o segundo.

Mais ainda, Freud via que, quanto mais desenvolvida e sofisticada torna-se nossa sociedade, maior é a repressão sexual imposta a seus membros. Ou, se quisermos inverter essa equação: quanto mais repressão à libido, maior o progresso social e cultural. Trata-se, aqui, da concepção de Freud em que a energia sexual reprimida converte-se em sentimentos úteis à convivência social – a sublimação, conforme já vimos.

Esses sentimentos produzidos pelo constrangimento à sexualidade – amizade, fraternidade, amor ao próximo etc. – são empregados para contrabalançar a agressividade inata do ser humano. O mesmo que ocorreu com os filhos que assassinaram o pai na horda primeva. Eles tiveram que interditar seu próprio prazer sexual, para tanto, organizaram-se como grupo que não mata seus semelhantes, desenvolveram normas para conter a agressividade e a impulsividade sexual e, a partir de então, progrediram em torno de nobres sentimentos gregários.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Sob a ótica da concepção freudiana de sociedade, qual é o sentido da educação, seja no lar, seja na escola? Inevitavelmente, a educação visa reprimir a energia sexual para convertê-la em sentimentos que possam ser empregados em prol da harmonia social. Este pressuposto aplica-se a qualquer tipo de organização social, capitalista ou socialista.

O que Freud quis dizer é que não existe a mínima possibilidade de vivermos coletivamente sem que cada indivíduo aprenda sentimentos como solidariedade, fraternidade e cooperação. E estes sentimentos realmente se aprende, segundo ele, pois não são próprios do ser humano, conforme ficou evidente nos eventos da horda primitiva. Como são resultados de aprendizagem, precisam ser ensinados, pela família e pela escola.

Entretanto, desenvolver sentimentos desse tipo, construtores da sociabilidade, não é tarefa fácil. Já vimos que a criança nasce com pulsões totalmente não socializadas, egoístas, que buscam exclusivamente o prazer a qualquer preço. Essas energias que formam o id precisam ser reprimidas para que parte delas possa ser convertida – sublimada – em favor da vivência grupal.

Nessa perspectiva, pode-se imaginar que os educadores adeptos da Psicanálise sejam favoráveis a uma escola organizada de acordo com os moldes tradicionais, impositora, castradora, autoritária. Não é o que acontece, conforme foi assinalado aqui mesmo nestas páginas. Em geral, os autores que refletem sobre a educação sob a inspiração das idéias psicanalíticas tendem a posicionar-se favoravelmente a posturas menos repressivas no trato com crianças e jovens.

Um exemplo real e interessante vem de Summerhill, a escola inglesa criada nos anos vinte – e que existe ainda hoje, aliás – por A. S. Neill, cujos livros tiveram grande sucesso em nosso país nas décadas de 1960 e 1970. Naquela instituição, os alunos têm toda liberdade para estudar o que quiserem, na hora em que bem desejarem, sob uma orientação pedagógica não-diretivistista. No corpo teórico dos argumentos que sustentam Summerhill, há conceitos nitidamente inspirados na Psicanálise, favoráveis à liberação dos desejos de cada um – dentro de normas definidas coletivamente – em benefício do bem-estar de todos.

Como é possível a existência de uma escola como Summerhill? Ou ainda, como podem os educadores psicanalistas endossar um sistema de ensino baseado em menor repressão? Se Freud estiver certo em suas análises, a liberação de desejos conduz inevitavelmente à barbárie e não à cooperação.

Ocorre que a transposição dos ensinamentos da Psicanálise para o campo da educação escolar – da mesma forma que para outros setores de nossa vida – é um processo complexo em que estão envolvidas várias decisões. Uma delas diz respeito ao equacionamento entre liberdade e autoridade, terreno em que o professor é colocado quando opta pelo paradigma psicanalítico como guia de suas ações. Outra decisão crucial, estreitamente vinculada à primeira, refere-se às finalidades sociais e políticas em que situa o seu trabalho. Somente uma ampla reflexão sobre esses temas permitirá encontrarmos o caminho que melhor possibilite à Psicanálise oferecer contribuições para a Psicologia da Educação.

ORIGINALMENTE PUBLICADO EM:

CUNHA, M.V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. ISBN-13: 9788598271507. (sic)

BIBLIOGRAFIA



FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise; A história do movimento psicanalítico ; O futuro de uma ilusão ; O mal-estar na civilização ; Esboço de psicanálise.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

JARDIM, R. **Psychanalyse e educação : resumo commentado da doutrina de Freud e critica da sua applicabilidade a educação.** São Paulo: Melhoramentos de S. Paulo, [19-].

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

KUPFER, M.C.M. **Freud e a educação :o mestre do impossível.** São Paulo: Scipione, 1995

LOURENÇO F. M. B. **Introdução ao estudo da escola nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MAUCO, G. **Psychanalyse et education.** Paris : Aubier-Montaigne, 1968.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo :Summerhill : radical transformação na teoria e na prática da educação.** São Paulo: IBRASA, 1968.

PIAGET

PSICOLOGIA GENÉTICA E EDUCAÇÃO

1. Professor Associado da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto).

Marcus Vinícius Da Cunha¹

Resumo: Este capítulo apresenta as concepções fundamentais da Epistemologia Genética de Jean Piaget, tomando essa teoria como um paradigma². Focalizando temas relativos ao desenvolvimento cognitivo e da sociabilidade, o capítulo expõe a visão de Piaget sobre a educação, discutindo as possibilidades de transposição da teoria piagetiana para a prática educacional.

2. Termo cunhado por Thomas Kuhn

Palavras-Chaves: Piaget. Psicologia Genética. Prática Educacional

O suíço Jean Piaget nasceu em Neuchâtel em 1896 e morreu em Genebra em 1980. Biólogo, interessou-se desde jovem por Filosofia, particularmente pelo campo da Epistemologia, em que são elaboradas e discutidas teorias do conhecimento

Sua projeção nos meios acadêmicos deu-se como psicólogo e educador, mas as indagações fundamentais que originaram seu paradigma e nortearam suas pesquisas sempre estiveram prioritariamente vinculadas à compreensão do Sujeito Epistêmico e não do Sujeito Psicológico. Embora tenha sido um homem preocupado com as graves questões de sua época, entre elas a educação, o pesquisador genebrino não elaborou um método pedagógico, o que muitos erroneamente julgaram existir.

UM PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO

Um dos grandes temas da epistemologia é saber como se passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento, de um conhecimento de menor valor para um conhecimento de maior valor. Esse problema, que seduziu o jovem Piaget como seduz a todos os que se envolvem nessa área, pode ser compreendido com base nas formulações do filósofo Immanuel Kant.

Consideremos que alguns conhecimentos só podem ser obtidos por meio do contato direto da pessoa com os dados do mundo empírico. Quando dizemos “está chovendo lá fora”, esta é uma afirmação proveniente da experiência de ter ido lá fora e constatado um fato por intermédio dos órgãos dos sentidos. Conhecimentos desse tipo são chamados *a posteriori*, uma vez que resultam de constatações empíricas.

Diferentemente, quando afirmamos que “a linha reta é o caminho mais curto entre dois pontos”, expressamos um juízo *a priori*, pois nada está sendo dito sobre uma linha em particular ou sobre dois pontos específicos. Não é preciso utilizar a experiência para comprovar tal afirmação, uma vez que ela é universal e necessária: dados dois pontos quaisquer, o caminho mais curto entre eles será sempre uma linha reta.³

3. Esta afirmação é válida para o universo concebido do ponto de vista da geometria euclidiana, pois outras geometrias, como a elaborada por Riemann no século XIX, apresentam visões alternativas.

Os juízos *a priori* encontram-se tipicamente na geometria, como no exemplo acima mencionado, e também nas linguagens da matemática e da lógica. Quando dizemos que $5 + 2 = 7$, não estamos nos referindo a cinco laranjas mais duas laranjas ou a cinco casas mais duas casas. Estamos estabelecendo, isto sim, que cinco unidades – de qualquer coisa que seja – somadas a duas unidades da mesma coisa resultam em sete. Ao dizer “se $A = B$ e $B = C$, então $A = C$ ”, expressamos uma regra de transitividade que se aplica independentemente do que sejam A, B e C.

Os juízos *a priori* são gerais, universais, necessários, não variam de acordo com a subjetividade de quem os formula e nem conforme as condições do ambiente que cerca os fenômenos empíricos. Conhecimentos desse tipo são tidos como válidos justamente por serem aplicáveis a quaisquer objetos, por serem normativos, por terem valor de regra para o pensamento.

O problema epistemológico que despertou a atenção de Piaget diz respeito a como se passa de um tipo de conhecimento a outro, como se transita de um estado, em que a afirmação só é possível mediante a manipulação de laranjas, casas etc., a outro estado, em que os enunciados estão além disso. O pesquisador genebrino deixou, então, o terreno estritamente filosófico e foi buscar resposta para essa indagação na experimentação científica, tornando-se um pesquisador do desenvolvimento cognitivo da criança.

UMA PSICOLOGIA DA INTELIGÊNCIA

Não é difícil perceber que o indivíduo humano transita, ao longo de sua vida, de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. Pode-se levar uma criança pequena a concluir que $5 + 2 = 7$ e que o trajeto mais curto entre dois pontos é uma linha reta, mas para isso será preciso, em um caso, permitir-lhe manipular objetos – palitinhos de fósforos ou grãos de milho – e, em outro caso, andar de uma cadeira a outra experimentando vários trajetos, por exemplo. Anos mais tarde, esse mesmo indivíduo trabalhará mentalmente com esses enunciados, da matemática e da geometria, como se fossem realidades indiscutíveis, sem necessitar dos palitinhos e das cadeiras.

O que Piaget percebeu é que poderia responder àquele problema epistemológico se estudasse o progresso das categorias de conhecimento no decorrer da vida da pessoa, da in-

fância à idade adulta. A psicologia da criança tornou-se assim o seu campo de estudos. Suas pesquisas nessa área consistiram em compreender as categorias cognitivas desde os seus estados iniciais até as suas manifestações mais elaboradas, o que o levou a uma teoria sobre o desenvolvimento da inteligência.

Dizemos, então, que a Psicologia de Piaget foi elaborada tendo em vista a construção de sua Epistemologia. O termo Genético, que adjetiva tanto sua Psicologia quanto sua Epistemologia, não diz respeito à transmissão de caracteres hereditários, conotação que possui no campo biológico. Genético, aqui, refere-se ao modo de abordagem do objeto de estudo, desde seu estado elementar – sua origem, sua gênese – até seu estágio mais adiantado, acompanhando cada uma das sucessivas etapas desse percurso. Por adotarem esse mesmo enfoque, outros paradigmas também recebem essa adjetivação, sendo a Psicologia de Piaget um deles.

Os métodos piagetianos de investigação diferem daqueles que eram – e ainda são – usualmente empregados por outras correntes de pesquisadores. Ao invés de medir a capacidade intelectual das crianças por meio de testes padronizados, muito comuns na Psicologia, Piaget recorreu a um procedimento que ficou conhecido como abordagem clínica; uma entrevista livre em que o pesquisador busca averiguar os fundamentos e processos relativos à capacidade cognitiva de seus sujeitos experimentais.

Os métodos tradicionais de mensuração da inteligência, geralmente, trazem questões pré-elaboradas às quais a pessoa deve responder. Dependendo de seu desempenho, define-se o seu nível intelectual, comparativamente à população para a qual o teste foi construído. Costuma-se dizer que os testes de inteligência fornecem uma boa fotografia, um retrato instantâneo da capacidade do indivíduo, deixando a desejar no tocante à sua dinâmica.

O que Piaget pretendia, em última instância, era verificar os recursos – mais ou menos dependentes da experiência – que o indivíduo necessita para elaborar seu pensamento. Os testes padronizados mostraram-se inúteis nesse caso, porque de nada adianta saber o resultado, bom ou ruim, obtido por uma criança em questões, digamos, de cálculo aritmético, se não for possível detectar o que a levou a isso. O método piagetiano de pesquisa não consiste em medir a competência intelectual, mas sim, em compreender como o indivíduo formula suas concepções sobre o mundo que o cerca, como resolve problemas, como explica fenômenos naturais.

Esse método prevê a formulação de problemas abertos, chamados provas operatórias, e a solicitação para que a criança os solucione, dando início a diálogos entre pesquisador e pesquisado. Ao lidar com crianças muito pequenas, que não podem ser interrogadas por meio da fala, recorre-se a observações, acompanhadas de meticulosos registros, sobre o modo como elas solucionam problemas não-verbais. Por exemplo, observa-se a atitude do bebê diante do brinquedo que cai de suas mãos e desaparece de seu campo visual e analisa-se o fato como

se fosse a proposição de um problema. A criança vai procurar o brinquedo ou não? Caso o brinquedo seja escondido por um adulto em diversos lugares sucessivamente, a criança é capaz de localizá-lo corretamente no último local em que viu o objeto desaparecer ou vai procurá-lo no primeiro em que foi ocultado?

UMA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Quando falamos em método piagetiano, estamos nos referindo a uma abordagem de pesquisa e não a uma estratégia de trabalho pedagógico, como acabamos de ver. Se quisermos buscar alguma analogia nesse terreno, entretanto, não será difícil perceber que os procedimentos da pesquisa piagetiana inspiram atitudes em sala de aula bastante diferentes daquelas que seriam aprovadas por uma pedagogia tecnicista, voltada para a mensuração de resultados.

Ao passo que o uso de testes psicológicos padronizados está mais de acordo com uma visão tecnicista da aprendizagem, a perspectiva piagetiana vai ao encontro de processos pedagógicos em que os alunos são tratados de acordo com suas particularidades cognitivas. O que está em causa não é o binômio acerto-erro nas atividades escolares, mas sim, o potencial dessas mesmas atividades para promover o progresso intelectual de cada um dos educandos.

Mas é realmente no âmbito das teorias do conhecimento que se encontra a maior afinidade das idéias de Piaget com a educação escolar, mais precisamente com uma certa pedagogia. Seus conceitos epistemológicos fundamentam-se em concepções da esfera filosófica, originadas antes mesmo de sua época, que consistem em considerar o conhecimento como possível somente quando o Sujeito, aquele que irá conhecer, e o Objeto, aquilo que será conhecido, relacionam-se de uma determinada maneira: o Sujeito age sobre o Objeto.

Nessa perspectiva, temos, primeiramente, a existência de algo que impulsiona o Sujeito Epistêmico em direção ao Objeto. Estando em níveis diferentes, como se houvesse um desequilíbrio entre eles, o Sujeito é naturalmente atraído pelo Objeto, como que para superar o desnível em que se encontram. O Objeto exerce pressão perturbadora sobre o Sujeito, contribuindo para fornecer-lhe motivação interna e criar seu envolvimento pessoal com o Objeto, do que resulta o impulso para a ação. Em segundo lugar, temos a atividade do Sujeito, que se traduz propriamente em atitudes de busca, desvendamento, pesquisa, enfim, ação sobre o Objeto a ser conhecido.

Ao visualizar essa concepção epistemológica na sala de aula, compreendemos que o aluno deve ser despertado para a relevância daquilo que vai ser ensinado. Relevância pessoal, imediata e não simplesmente formal. De nada adianta dizer a ele, como fazem muitos professores, que aquele assunto do currículo é importante porque será útil mais tarde. Se não houver vínculos desafiadores entre o indivíduo e a matéria de ensino, vínculos que ativem a

percepção do desnível existente entre o aprendiz e o conteúdo escolar, o educando não será impulsionado a estudar aquilo.

Não havendo motivação, o aluno deixa de se posicionar de modo ativo diante da matéria. O mesmo acontece quando o professor privilegia a passividade da criança e a leva a manter-se quieta, apenas ouvindo, como se o mundo pudesse escoar para dentro de seu cérebro por meio da audição. Sem vontade e sem iniciativa para desvendar e descobrir, não há conhecimento.

Observe-se que a esse último processo corresponde uma concepção epistemológica em que o Objeto é inserido no Sujeito, como que depositado ou impresso em sua mente. O professor dita a matéria, o aluno faz exercícios de fixação do conteúdo e reproduz os tópicos solicitados na avaliação. O resultado disso não pode ser chamado de conhecimento, embora seja possível verificar objetivamente que o Sujeito tem o Objeto retido em sua memória – quando o estudante obtém uma boa nota na prova, por exemplo.

Dizemos que esse outro processo não resulta em conhecimento porque ele não produz qualquer modificação no aprendiz. Para haver conhecimento, devemos conceber que o Sujeito atue para superar o desequilíbrio existente entre ele e o Objeto, isto é, para colocar-se no nível em que ainda não está. Por meio da ação que empreende para desvendar o Objeto, o Sujeito sofre mudanças internas, sai do estado atual – de menor conhecimento – e passa ao estado superior em que domina o Objeto. Essa mudança interna é conhecimento, algo que não pode ser assegurado pelo processo em que o Objeto é simplesmente depositado na mente do aluno.

Essa concepção epistemológica aproxima as idéias de Piaget de todas as correntes pedagógicas que enfatizam a atividade do educando e a estruturação de um ambiente escolar que corresponda às características pessoais do aluno – seus interesses, sua personalidade, seu conhecimento cotidiano. Historicamente, as pesquisas de Piaget vieram endossar os movimentos educacionais renovadores, contrários ao chamado ensino tradicional verbalista, impositor de restrições à participação do aluno, centrado no saber supremo do professor. Voltaremos a esse tema logo mais, após analisarmos outros tópicos do paradigma piagetiano.

ASSIMILAÇÃO, ACOMODAÇÃO E EQUILIBRAÇÃO

Vejam, então, os conceitos piagetianos que traduzem as categorias fundamentais da concepção de conhecimento assumida por Piaget, em que o Sujeito age sobre o Objeto. Piaget considerou que o processo de conhecer tem início com o desequilíbrio estabelecido entre Sujeito e Objeto, porém suas pesquisas não contemplaram os fatores motivacionais, de natureza emocional e afetiva, ali envolvidos. Isto não significa que Piaget os tivesse negado, apenas que, como epistemólogo, concentrou sua atenção nos momentos seguintes do processo.

Segundo ele, para conhecer é necessário que Sujeito e Objeto estabeleçam uma relação que envolve, na verdade, dois processos complementares e, às vezes, simultâneos. O primeiro ocorre quando o Sujeito age sobre o Objeto na tentativa de conhecê-lo por meio dos referenciais cognitivos que já possui. O Sujeito procura desvendar o Objeto trazendo-o para dentro desses referenciais, chamados esquemas cognitivos, ainda que estes sejam insuficientes para dominar toda a complexidade do Objeto. A esse processo Piaget deu o nome de assimilação.

Tomemos o caso em que uma criança já possui a capacidade de pegar alguma coisa, em que os movimentos da mão e dos dedos foram estabelecidos com base em alguma experiência anterior ou mesmo devido ao reflexo de preensão, com o qual todos os indivíduos nascem. A criança dispõe de uma ferramenta cognitiva, ainda que mal desenvolvida, que a capacita a agir sobre qualquer objeto passível de ser pego por intermédio da mão. Ela pode, então, assimilar qualquer objeto novo. Esse objeto novo, ainda desconhecido, ultrapassa a capacidade do esquema de pegar que a criança possui. Uma pequena bola, por exemplo, imporá certas dificuldades, mas será assimilada, o que basta para dar início ao processo de conhecer.

O segundo processo chama-se acomodação e consiste nas modificações sofridas pelo Sujeito em função do exercício assimilador desencadeado. O Sujeito tem, então, seus esquemas cognitivos alterados por causa da relação que mantém com o Objeto, o que representa um esforço adaptativo para superar o desnível existente entre um e outro. Feito isso, chega-se ao estado de equilíbrio entre Sujeito e Objeto.

A criança de nosso exemplo terá que alterar seu esquema cognitivo de pegar, o que envolve novos posicionamentos da musculatura da mão e dos dedos para acomodar-se às características específicas da bola. Após algum tempo, dominará o objeto novo, chegando a um ponto de equilíbrio com ele. A criança que atinge esse patamar não é a mesma que começou o processo, pois seu conhecimento sobre o mundo é outro, maior e mais desenvolvido do que quando ainda não tinha agido sobre a bola.

O equilíbrio a que o indivíduo chega com os objetos que o cercam nunca é definitivo, uma vez que o mundo está sempre em mudança, lembra Piaget. O equilíbrio, ainda que provisório, representa conhecimento, mas é logo seguido por novas situações em que a pessoa é novamente desafiada, o que dá início a sucessivas assimilações e acomodações, mais conhecimento, outros desequilíbrios e assim por diante.

BIOLOGIA E AMBIENTE

Pensar a escola por meio dos conceitos piagetianos implica visualizar o trabalho do professor como um conjunto de atividades que propiciem o desenvolvimento cognitivo. O professor é responsável por apresentar situações desafiadoras que permitam ao aluno per-

ceber o desequilíbrio que há entre ele e os conteúdos das matérias escolares. Além disso, cabe também ao professor organizar um ambiente de aprendizagem que favoreça a ação do aprendiz sobre esses mesmos conteúdos.

Mais adiante, veremos que essa formulação é ainda muito geral, pois a transposição do paradigma piagetiano para a educação escolar pode dar margem a diversas possibilidades de ação pedagógica, inclusive abolir a definição prévia do que deva ser ensinado aos educandos. Por ora, analisemos uma outra questão tratada por Piaget e que tanto preocupa os professores: Não seria a capacidade intelectual definida hereditariamente? No trabalho cotidiano do professor, essa é uma pergunta que sempre vem à tona, especialmente quando ele se depara com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Será que um ambiente bem organizado – no lar ou na escola – é suficiente para que a criança desenvolva competências cognitivas adequadas?

Trata-se, aqui, da antiga polêmica entre posturas teóricas pré-deterministas e ambientalistas. Os defensores das primeiras afirmam que a inteligência é um traço que herdamos geneticamente, ao passo que os outros defendem que o ambiente exerce sempre o papel mais importante, por maior que seja o peso dos fatores biológicos.

A descrição do processo de conhecer feita por Piaget traz em si a idéia de que todos os indivíduos conhecem por intermédio dos mesmos processos – assimilação e acomodação. Para que haja conhecimento é preciso que o indivíduo estabeleça contato íntimo com o conteúdo a ser aprendido e que se posicione ativamente frente a esse mesmo conteúdo, o que propiciará mudança em seus esquemas cognitivos. Esse processo ocorre em todos os momentos da vida da pessoa, diferentemente em cada faixa etária, mas independentemente do ambiente social e cultural em que o indivíduo esteja inserido.

Isso não significa que Piaget tenha aderido à tese pré-determinista. O que ele afirma é que todos os seres humanos nascem com um potencial que os habilita a conhecer e que esse potencial é o mesmo em todas as pessoas. Se há biologismo nessa afirmação, ela se deve ao fato de pertencermos todos à espécie humana. Desse modo, todos nascemos também em condições de percorrer a mesma trajetória de desenvolvimento no tocante à capacidade intelectual, do estado em que nosso conhecimento possui menor valor para o estado em que nosso pensamento elabora formulações lógico-matemáticas de maior valor.

Se determinados indivíduos exercitam adequadamente suas potencialidades e percorrem, integralmente, a linha de desenvolvimento cognitivo para a qual estão biologicamente capacitados, essa é uma questão que diz respeito ao ambiente em que vive a pessoa. Condições materiais e culturais de vida poderão interferir, positiva ou negativamente, nessa trajetória.

Assim, Piaget posicionou suas idéias sobre o desenvolvimento cognitivo de maneira a considerar tanto os aspectos biológicos quanto os ambientais. Sem cair no extremismo das

teses pré-deterministas, mostrou que o indivíduo é, de certo modo, programado para interagir com o mundo que o cerca e percorrer o caminho que leva à competência para pensar realidades situadas além dos dados empíricos imediatos. Sem aliar-se aos ambientalistas radicais, Piaget afirmou que o meio pode ser um fator decisivo na determinação de como o indivíduo realiza sua inclinação biológica.

A escola é um ambiente entre muitos outros que podem favorecer ou prejudicar o desenvolvimento intelectual. Por isso, cabe ao professor acreditar na potencialidade de seus alunos e organizar experiências que lhes possibilitem interagir com os saberes formalizados. A escola faz o papel de abrir caminhos para que a criança e o jovem entrem em contato com o mundo, de modo participativo e construtivo.

A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento intelectual envolve a passagem do indivíduo por quatro grandes períodos, vivenciados necessariamente em seqüência, conforme determinação biológica, como já foi comentado. Cada período estabelece alicerces para o seguinte, de modo que as aquisições ocorridas em um constituem pré-condições para o seguinte.

As pesquisas de Piaget o levaram a separar cada período por marcos cronológicos, mas é preciso ressaltar que essas idades demarcatórias são meramente indicativas e não categóricas, como muitas vezes se pensa. Assim, pode-se dizer, por exemplo, que as crianças, em geral, passam do primeiro período para o segundo por volta dos 24 meses de vida, mas é impossível afirmar, sem um exame acurado, quando essa transição está ocorrendo em um determinado indivíduo.

O desenvolvimento, portanto, segue uma linha pré-definida, porém variável de indivíduo a indivíduo no tocante ao ritmo em que ocorre. Variações qualitativas também podem ocorrer, evidentemente, de uma pessoa a outra. No tocante à educação, em particular a escolar, tais conceitos são relevantes porque impedem que o paradigma piagetiano seja tomado como um conjunto de formulações aplicáveis a todos os indivíduos, indiscriminadamente.

Não se pode afirmar que determinado aluno já é capaz de compreender certos conteúdos apenas com base na informação de que ele já tem oito anos, ou que não adianta ensinar certas coisas a outro, porque este ainda não tem 12 anos. A idade do aluno, como dado isolado, não é indicador seguro de suas competências e limitações intelectuais.

Se a intenção do professor é a de adotar a teoria de desenvolvimento do paradigma piagetiano, deve saber que ela fornece um quadro da trajetória cognitiva percorrida pelos seres humanos em geral – o Sujeito Epistêmico. Concluir alguma coisa sobre um aluno específico – o Sujeito Psicológico – é tarefa que exige domínio das habilidades de pesquisa prescritas pelo paradigma, o que implica treinamento especializado do professor, ambiente escolar adequado e certas disposições administrativas favoráveis, o que nem sempre é fácil encontrar.

Em que pese esta dificuldade, inerente à transposição da Psicologia Genética de Piaget para a pedagogia, devemos observar que os obstáculos mencionados tornam-se menores e superáveis quando pensamos nas contribuições trazidas por suas teses à prática educacional. Se o professor tiver em mãos um quadro, ainda que meramente indicativo, do desenvolvimento intelectual humano, poderá ajustar a metodologia de ensino e os conteúdos das matérias escolares às características de seus alunos, o que trará grandes benefícios ao processo de aprendizagem e ao próprio funcionamento da escola.

O UNIVERSO NÃO REPRESENTADO

A principal característica do primeiro período de desenvolvimento, chamado sensorial-motor, é a inexistência de representações, imagens mentais dos objetos que cercam o indivíduo. O conhecimento, nesse caso, é constituído por impressões que chegam ao organismo por meio dos órgãos dos sentidos e do aparelho motor. Podemos dizer, então, que a criança age sobre aquilo que alcança com as mãos, aquilo que ouve e vê, aquilo que chega à sua boca, sem, contudo, formar imagens mentais desses objetos.

Nesse período, predomina o processo de assimilação que começa com o simples exercício dos reflexos, isto é, com o acionamento de ferramentas inatas que possibilitam à criança manter os primeiros contatos com os objetos e trazê-los para dentro de seus referenciais cognitivos, ainda toscos e mal desenvolvidos. Assim, vão sendo formados esquemas cognitivos. Do reflexo de preensão, por exemplo, forma-se um esquema de agarrar. Trata-se de uma mudança cognitiva ocasionada pela experiência, o que significa já estar ocorrendo o processo de acomodação, além da assimilação.

Vale lembrar que a trajetória do desenvolvimento intelectual, aqui descrita, refere-se àquela indagação de natureza epistemológica vista no início deste capítulo, traduzida pelo percurso que leva o indivíduo do conhecimento empírico, de menor valor, ao conhecimento abstrato, de maior valor. Assim, o período sensorial-motor corresponde ao momento inicial em que a inteligência encontra-se presa ao plano da experiência imediata. Nesse caso, presa à materialidade absoluta, à presença física dos objetos.

Os vários esquemas constituídos nesse período são, todos eles, esquemas de ação, pois não envolvem representações. A criança desenvolve um esquema de olhar, de agarrar, de morder e assim por diante. Com o tempo, esses esquemas vão sendo coordenados, o que permite à criança integrá-los uns aos outros em determinadas seqüências – olhar um objeto, segurá-lo com a mão, levá-lo à boca e mordê-lo.

Um dos experimentos clássicos de Piaget consiste em observar a atitude da criança quando um brinquedo cai de suas mãos e desaparece de seu campo visual. Uma variação pode ser feita colocando-se um anteparo que oculta o brinquedo. O que acontece nessa situ-

ação é que a criança não procura o objeto desaparecido, mesmo tendo visto seu desaparecimento por trás de uma almofada, por exemplo.

A conclusão é que o brinquedo deixa de existir quando não é visto. Isso decorre, obviamente, do ponto de vista da criança, para quem a realidade depende das impressões sensoriais que recebe. Note-se que a inteligência, nesse período do desenvolvimento, sendo limitada à experiência sensorial e motora, não é capaz de emitir juízos mais abrangentes sobre o mundo, do tipo “mesmo os objetos que não vejo existem”.

A inteligência sensório-motora permite aplicar os esquemas, então coordenados, a situações novas. Uma criança que tenha adquirido o esquema de agarrar e chacoalhar seu travesseiro poderá experimentá-lo com um brinquedo que faz barulho, o que significa apenas a repetição de uma conduta habitual em que os meios, que são os esquemas de agarrar e chacoalhar, não têm relação com os fins – no caso, produzir um som.

Um pouco mais tarde, ainda durante o primeiro período, os esquemas cognitivos articulam-se dando mostras de serem guiados por alguma intencionalidade. O fato de o universo da criança ser restrito às impressões sensoriais e motoras, nesse momento, impede que ela antevêja o alcance pleno de suas ações, mas já existe alguma distinção entre os meios empregados e os fins obtidos.

Trata-se daquilo que Piaget denominou reações circulares, procedimentos que se repetem seguidas vezes. Inicialmente, apenas para fazer durar um espetáculo interessante para a criança, como quando agarra um cordão que pende sobre seu berço e o puxa, fazendo balançar um móvel que produz som. Caso seja colocada diante de uma situação nova e desconhecida, a criança poderá aplicar esse procedimento aos objetos que ali se encontram para tentar resolver um problema, ocasião em que novas condutas podem instalar-se.

Um experimento interessante consiste em colocar uma almofada próxima à criança e sobre ela um brinquedo, de modo que este fique inacessível às suas mãos. A criança aplica à almofada esquemas que já possui, como agarrar e puxar, ocasionando a aproximação do brinquedo. Desse modo, firma-se uma nova conduta, no caso, a chamada conduta do suporte, que consiste em puxar uma plataforma para obter algo que esteja sobre ela. Isto significa que houve acomodação dos esquemas cognitivos, provocada por experimentação ativa. Nas próximas vezes em que estiver diante do mesmo problema, é provável que ela puxe a almofada para alcançar o objeto distante.

REPRESENTAÇÃO, LINGUAGEM E SOCIALIZAÇÃO

Imaginemos uma criança que ainda não domine a conduta do suporte e que, colocada diante da almofada com o brinquedo, não aplique mecanicamente esquemas já conhecidos. Essa criança tem uma atitude de meditação, como se raciocinasse para solucionar o problema e, em seguida, apanha a almofada e a puxa para si, obtendo acesso ao brinquedo.

O resultado desse outro experimento indica que a criança desenvolveu uma conduta complexa por meio da invenção. Ela inventou um meio totalmente novo para obter determinado fim, sem precisar empregar a experimentação ativa. Inventar significa combinar esquemas mentais, o que quer dizer que essa criança está na última fase do período sensorial-motor, já ingressando no período seguinte.

A característica mais marcante do segundo período de desenvolvimento é a representação, a transformação de esquemas – e esquemas combinados – de ação em esquemas representativos. Aquelas competências intelectuais que, no primeiro período, desenvolveram-se como ações, posteriormente, completam-se por meio de correspondentes imagens mentais e simbólicas.

Nesse período, ocorre o progresso mais sensível da linguagem oral. Inicialmente, a criança identifica certos objetos, pessoas e ações a palavras pertencentes a um universo muito particular e específico. Seu cachorrinho é totó, sua mãe é mamã e tomar a mamadeira é mamá. Com o passar do tempo, porém, começa a empregar palavras que designam categorias de objetos, pessoas e ações. Todos os cachorrinhos são cachorros, todas as mães são mães e ingerir qualquer líquido é beber.

No decorrer do segundo período, dos dois aos sete anos de idade, aproximadamente, a linguagem vai deixando de ser composta por expressões representativas muito particulares e passa a empregar expressões socialmente convencionadas. Ao passo que totó pertence ao universo do primeiro tipo, cachorro é o termo que se convencionou usar, nesta cultura, para identificar uma categoria de objetos – os cães. A comunicação, não mais fundamentada no indivíduo, passa a ser baseada no grupo social.

Essa transformação indica uma mudança nos esquemas representativos, que se tornam cada vez mais adaptados ao meio social em que a pessoa vive. Ao longo desse período, a criança desenvolve a capacidade para entabular conversas, sempre mais inteligíveis, com outras pessoas, sendo possível trocar pontos de vistas, opiniões e impressões de ambas as partes, o que é um avanço na socialização do indivíduo. A linguagem por símbolos, expressão do vocabulário característico da criança, torna-se uma linguagem por signos, composta por elementos representativos típicos de uma cultura.

Além de revelar um significativo progresso na capacidade intelectual de representar o mundo, o desenvolvimento da linguagem mostra também o início da transição do ego-centrismo para a socialização, um processo que, como veremos adiante, não se completa ao término desse período, por volta de sete anos de idade.

O UNIVERSO CONCRETO

O período que acabamos de ver recebe o nome de pré-operatório, pois o que o caracteriza é a impossibilidade de a criança utilizar seus esquemas representativos para realizar

operações mentais. Uma operação é constituída por várias propriedades, entre as quais está a reversibilidade, muito mencionada por Piaget e demonstrada no experimento da água colocada em recipientes de formatos diferentes.

Imaginemos um tubo fino e alto, de um lado, e uma vasilha larga e baixa, de outro. Se enchermos o tubo com água e em seguida despejarmos seu conteúdo na vasilha, teremos obviamente a mesma quantidade de líquido nas duas situações. Dizemos que o resultado dessa operação é óbvio não só porque vemos a água saindo de um lugar e indo para outro, mas porque, ao vê-la no segundo recipiente, somos capazes de fazer mentalmente a operação inversa e compreender, assim, tratar-se da mesma quantidade de líquido que há pouco ocupava o tubo.

Nessa prova operatória, será bem sucedida a pessoa cuja capacidade cognitiva dominar a reversibilidade. A criança que se encontra no período pré-operatório confunde a quantidade de água, que é a mesma nos dois momentos, com o formato dos recipientes. Ela pode responder que há mais líquido no tubo, porque ele é mais alto, ou que tem mais água na vasilha, por causa das dimensões de sua superfície.

Isto ocorre porque o pensamento da criança ainda não tem suficiente mobilidade para reverter a operação realizada. Numa analogia, dizemos que seu pensamento funciona como uma máquina fotográfica que registra duas situações distintas – a água no tubo fino e alto, e a água na vasilha baixa e larga –, e não como uma filmadora que permite reversão das cenas gravadas.

Ao término do período pré-operatório, por volta de sete anos de idade, a criança já intui operações. Ela é capaz de exibir reversibilidade de pensamento na prova operatória acima descrita, por exemplo, mas diante de outra prova, que exige a mesma competência cognitiva, pode falhar. Isso significa que ela está em vias de ingressar no terceiro período, cuja característica essencial é o desenvolvimento da capacidade de realizar operações.

Nesse novo período, que vai dos sete aos doze anos, aproximadamente, o pensamento da criança ganha a maleabilidade que não possuía, sendo capaz de operar mentalmente com esquemas de ação que até o momento eram apenas representados. Com base nas aquisições sensoriais e motoras do primeiro período, a criança consegue percorrer um trajeto dentro de sua casa. Mais tarde, descreve o trajeto percorrido, dada à capacidade de formar a imagem mental de suas ações, capacidade esta adquirida no segundo período. Nesse período, já consegue elaborar, mentalmente, o trajeto inverso, do ponto final ao ponto de início.

Ao longo do tempo, as operações vão sendo articuladas como realidades necessárias. Diante de uma prova operatória como a do líquido que flui de um recipiente para outro, a criança afirma com total certeza o seu resultado, chegando mesmo a suspeitar de que se trata de alguma brincadeira – de mau gosto, aliás – que esteja sendo feita com ela. Mais ainda, a

criança torna-se capaz de compreender uma operação independentemente de esta ser realizada na sua frente.

Isto quer dizer que o desenvolvimento do indivíduo já está bastante adiantado, se o compararmos com a incapacidade do bebê para ir além do universo empiricamente dado. Entretanto, as operações mentais que podem ser realizadas nesse momento ainda possuem um caráter concreto, isto é, precisam já ter feito parte da experiência empírica do indivíduo. Advém disso, a denominação desse terceiro período de operatório-concreto.

O caráter concreto das operações significa que os esquemas cognitivos do indivíduo são ferramentas de assimilação que, ainda, dependem de dados empíricos. Estes dados não precisam estar imediatamente presentes, acessíveis aos órgãos dos sentidos, mas devem já ter estado em algum momento anterior, possibilitando a formação de esquemas representativos. Do ponto de vista epistemológico, as ferramentas cognitivas ainda não funcionam em níveis tais que permitam conhecimentos de valor normativo.

A PSICOLOGIA GENÉTICA NA ESCOLA

Conforme já foi assinalado, sob a perspectiva do paradigma piagetiano a educação deve contribuir para desenvolver as competências cognitivas do educando. Tendo em vista o que cada período de desenvolvimento requer, a tarefa do professor inclui organizar atividades que viabilizem o progresso intelectual de seus alunos nas diferentes etapas da escolarização.

Na condição de paradigma científico, a Psicologia Genética não se dedica a instruir os educadores sobre a elaboração dessas atividades. Para serem tomadas como Psicologia da Educação, as idéias de Piaget necessitam ser transpostas para o terreno da prática pedagógica, o que exige seu aproveitamento em estudos e pesquisas que elaborem metodologias específicas a serem aplicadas à situação escolar – o que não é possível analisar detidamente neste livro.

No plano mais geral, no entanto, podemos dizer que o paradigma piagetiano sugere, para as etapas pré-escolares, que todo o empenho deva ser voltado para possibilitar o percurso do pensamento pré-operatório ao pensamento operatório-concreto. O dilema entre alfabetizar ou não a criança nessa fase, por exemplo, não deve ser resolvido de modo padronizado, quer afirmativamente, quer negativamente, mas sim mediante avaliação de cada aluno, em particular. Alfabetizar, bem como ensinar operações aritméticas, é algo possível de ser feito com crianças que já dominam certas habilidades cognitivas, conclusão a que não se chega tomando-se, exclusivamente, a idade cronológica de cada uma.

O mesmo princípio deve ser seguido pelo professor que trabalha com crianças na faixa etária de sete a doze anos que, geralmente, cursam o primeiro ciclo do ensino fundamental.

Nessa etapa da escolaridade, o que se requer é que o indivíduo progrida nas habilidades operatório-concretas de pensamento. Um ensino que valorize excessivamente a transmissão de conteúdos formalizados pode incorrer no equívoco de fazê-lo por meio de formulações puramente verbais, algo que a criança, em geral, ainda não domina.

Nesse período operatório-concreto, como já foi dito, o indivíduo só opera mentalmente com dados que já tenham feito parte de sua experiência e que possam ser mentalmente manipulados. Uma informação, como “as caravelas de Cabral atravessaram o Oceano Atlântico em 1500”, pode perfeitamente ser compreendida se o professor tomar o cuidado de oferecer referenciais concretos para a criança – uma gravura que represente a embarcação mencionada e outros materiais que lhe permitam visualizar o que é um oceano e entender o marco cronológico empregado na frase, por exemplo.

Caso contrário, o aluno pode decorar a informação e repeti-la quando solicitado, mas isto não será conhecimento de fato se ele não tiver contato concreto com os vários componentes da oração. Se o professor não empregar procedimentos didáticos adequados às limitações do pensamento, o processo de ensinar e aprender restringe-se à verbalização, à audição e à reprodução de conteúdos. Os limites são sempre dados pelo desenvolvimento da criança, que nesse momento só é capaz de operar com realidades representadas desde que estas estejam ancoradas em referenciais concretos.

Fazer abstrações, formular hipóteses, desenvolver raciocínios lógico-matemáticos, por exemplo, são habilidades ainda não adquiridas no período operatório-concreto. A criança é capaz de entender uma formulação genérica como “se $A = B$ e $B = C$, então $A = C$ ” somente quando substituirmos estes termos por objetos que ela conheça. Ela pode, a partir daí, passar do concreto para o formal, evidentemente, mas isto não significa que seu pensamento já tenha compreendido essa formulação lógica como necessária. As expressões lógico-matemáticas ainda não constituem regras para o pensamento.

O UNIVERSO FORMAL

Entre os 12 e os 16 anos de idade, aproximadamente, o indivíduo vivencia o desenvolvimento do quarto período, chamado operatório-formal. Sua principal característica é a transformação dos esquemas cognitivos até então organizados, capazes de realizar operações concretas, em esquemas que operam com base em realidades apenas imaginadas como possíveis.

Observe-se que desde o início estamos tratando de ações do Sujeito sobre o Objeto, ações em que os processos de assimilação, acomodação e equilíbrio acabam por tornar o indivíduo mais adaptado ao mundo que o cerca. Trata-se de uma adaptação ativa, como já vimos, pois na concepção piagetiana não existe o indivíduo como mero receptáculo de influ-

ências ambientais. A trajetória do desenvolvimento elaborada por Piaget traduz o percurso que capacita o indivíduo a compreender melhor a realidade que o cerca para poder participar de sua transformação.

Essa capacidade de adaptação ativa atinge seu ápice no último período de desenvolvimento cognitivo. Esse é o ponto mais alto da trajetória, pois a competência para pensar na esfera de um universo formal – isto é, não limitado ao existente – dota o indivíduo de maior competência para entender o mundo e contribuir para sua mudança.

De fato, na esfera do desenvolvimento intelectual do indivíduo, podemos verificar que o pensamento formal permite uma compreensão superior da realidade. Sabemos que no primeiro período o universo da criança limita-se às impressões sensoriais e motoras. Ela é capaz de pegar um brinquedo, empurrá-lo para um determinado lugar e puxá-lo de volta, por exemplo, mas disto não resulta nenhuma representação mental. Há progressos cognitivos nesse período, evidentemente, mas eles traduzem uma interação ainda precária com o mundo, mesmo no tocante aos fenômenos físicos.

No segundo período, como vimos, já há representação de ações, mas a pouca maleabilidade do pensamento impede que o indivíduo compreenda, por exemplo, a reversibilidade dessas mesmas ações, o que significa uma capacidade limitada de entender o mundo circundante. As aquisições operatórias do terceiro período são significativas, porém nada se compara ao momento em que a lógica torna-se uma regra para o pensamento e a experiência empírica deixa de ser necessária para a resolução de problemas.

O universo concreto, até então hegemônico, é finalmente superado no decorrer do período operatório-formal. As operações assumem caráter proposicional, permitindo ao indivíduo raciocinar de maneira totalmente abstrata e elaborar mentalmente hipóteses, ou seja, possibilidades sobre eventos ainda não ocorridos. Integra suas possibilidades de pensamento até mesmo aquilo que ele não acredita que possa existir.

Nessa fase, é comum o jovem imaginar sociedades alternativas, sistemas filosóficos perfeitos e caminhos profissionais ainda não percorridos. Abre-se, para a pessoa, todo um horizonte novo de perspectivas de vida e de transformação, de si mesmo e do mundo, realidades que ela começa a dominar por meio de recursos intelectuais mais avançados.

Embora não tenha dedicado suas pesquisas à temática dos afetos, Piaget chegou a dizer que as angústias desse momento, a chamada crise da adolescência, são determinadas pelo futuro, ao contrário do que pensava Freud, para quem essa problemática era decorrente do retorno de desejos reprimidos na infância – como já vimos no primeiro capítulo deste livro. Ao visualizar o futuro, sem ter meios para realizá-lo, o jovem, muitas vezes, revolta-se contra autoridades e situações estabelecidas.

Na escola, esse é o momento em que os conteúdos das matérias podem, finalmente, ser apresentados de modo verbal, sem necessidade de parâmetros concretos para serem compreendidos. As noções matemáticas podem ser vistas por meio de fórmulas abstratas, demonstradas tão somente por intermédio de símbolos genéricos, como x , y , z . O raciocínio hipotético-dedutivo, necessário ao entendimento dos procedimentos científicos, torna-se possível mesmo sem a demonstração empírica correspondente.

Se por um lado, o trabalho do professor parece assim facilitado, por outro, é preciso ressaltar a necessidade de definir de que modo os conteúdos das matérias escolares devem ser apresentados. A seqüência ideal dos conhecimentos formalizados, respeitadas as peculiaridades do desenvolvimento de cada aluno no decorrer do período operatório-formal, é um tema que abre inúmeras frentes de pesquisa para os estudiosos que buscam transportar o paradigma piagetiano para a prática pedagógica.

Devemos ressaltar que os resultados dessas investigações não são importantes apenas para o desenvolvimento intelectual dos educandos – expressão que adquire conotação muito estreita para alguns pedagogos. O trabalho de adequação dos conteúdos escolares refere-se ao desenvolvimento intelectual, sim, mas é preciso ver que, por seu intermédio, a escola auxilia na construção de ferramentas cognitivas fundamentais para a inserção ativa do indivíduo na sociedade em que vive, para que ele possa compreender os processos sociais e políticos em que está envolvido e, assim, contribuir para seu aperfeiçoamento.

Vale lembrar, ainda, que é no decorrer desse período, e não logo no início, que o indivíduo adquire as competências do pensamento formal. Trata-se de uma longa transição que, idealmente, ocorre durante os anos da adolescência. Assim, entre a quinta série do ensino fundamental e as primeiras do ensino médio, o professor deve atentar para a gradativa inserção de conteúdos que exigem tais competências, podendo trabalhar justamente para que a mencionada transição aconteça da melhor maneira possível.

A TEORIA DA SOCIABILIDADE

A trajetória do desenvolvimento intelectual, do pensamento sensorial-motor às operações formais, é acompanhada pelo desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo. Esse tópico do paradigma, usualmente menos comentado que os demais, é fundamental porque acrescenta relevantes contribuições a uma Psicologia da Educação inspirada na psicogênese piagetiana. Por seu intermédio, podemos entender com maior clareza a visão educacional e social de Piaget.

Segundo a concepção de Piaget, todas as crianças vivenciam uma fase inicial em que são incapazes de distinguir o seu eu dos objetos e pessoas circundantes – algo semelhante ao que vimos na teoria freudiana, no primeiro capítulo deste livro. Logo nos primeiros meses de vida, entretanto, começa a formar-se a percepção do eu, o que dá início de fato ao pro-

cesso de socialização. O primeiro momento desse processo traz o predomínio absoluto do eu, quando todo o universo – objetos, pessoas, fenômenos físicos etc. – é compreendido pela criança com base em seu ponto de vista exclusivo, como se tudo girasse em torno dela, o que Piaget denominou egocentrismo.

O percurso da sociabilidade é a passagem desse estado egocêntrico, em que o indivíduo compreende o mundo exclusivamente com base em seus pontos de vista particulares, a um estado de plena socialização, em que a pessoa interage com a realidade que a cerca segundo categorias de julgamento elaboradas coletivamente. No início, as ações da criança são conduzidas por esquemas sensório-motores e destinadas à satisfação unicamente individual, ao passo que, mais tarde, são ações refletidas, pensadas e articuladas por meio de parâmetros do grupo social.

Esse momento final é atingido no decorrer do período das operações formais, teoricamente entre 12 e 16 anos, e consiste na aquisição da capacidade de cooperação com os outros. Ao lembrar que esse é o período em que o pensamento torna-se capaz de elaborar formulações abstratas sobre a realidade, compreendemos que tal progresso intelectual só se torna possível por intermédio da descentração do indivíduo, isto é, pelo desenvolvimento da competência para enxergar as coisas por meio de vários e diversos ângulos, sob pontos de vista que ultrapassam o eu.

Assim, Piaget mostrou que o desenvolvimento cognitivo e o da sociabilidade constituem um mesmo processo, cujo ápice é a adaptação ativa do indivíduo ao mundo, o que ocorre no estabelecimento de relações com a realidade material e social. A interação do Sujeito com o Objeto e com outros Sujeitos é a única fonte do verdadeiro conhecimento e do pleno desenvolvimento psicológico, o que quer dizer partilhar competências cognitivas, em condições de igualdade com o grupo social, para compreender, objetivamente, a realidade.

O ponto mais alto do desenvolvimento da sociabilidade é também o da personalidade – atributo usualmente visto como exclusivamente individual. A personalidade encontra-se verdadeiramente estruturada quando se dá a plena integração do indivíduo à coletividade. Para pensar, o indivíduo emprega parâmetros que superam a visão egocentrada, chegando ao estado em que as normas construídas coletivamente norteiam seus julgamentos morais. Esse estado chama-se autonomia e não traduz sujeição pura e simples do individual ao social, como pode parecer. Logo mais, voltaremos a esse tópico quando analisarmos a concepção de sociedade adotada por Piaget.

EGOCENTRISMO, COAÇÃO E JUSTIÇA

Conforme assinalamos em seção anterior, entre dois e sete anos de idade, o egocentrismo da criança vai sendo, aos poucos, superado. Os progressos da fala socializada são indícios desse processo, mas o centramento no eu ainda prevalece até o final do período. Para

melhor compreender o processo de socialização, Piaget analisou o relacionamento da criança com as normas vigentes no grupo social a que pertence e concluiu que, no decorrer desse tempo, o indivíduo passa por dois estados marcantes.

No primeiro estado, a criança é incapaz de apreender as regras existentes, como se o universo social fosse, para ela, um universo sem normas. Nesse estado de anomia, isto é, de desconhecimento das regras, a participação da criança em uma brincadeira qualquer ou em um jogo infantil, por exemplo, não é conduzida pela dinâmica própria da atividade, socialmente elaborada, mas sim, pelo prazer individual. Enquanto está no período sensorial-motor, esse prazer é exclusivamente físico, ao passo que, no período pré-operatório, a satisfação advém do manejo dos instrumentos simbólicos que começam a ser adquiridos.

Quando em situação de grupo, a criança brinca para si, joga para si, sem se importar com os companheiros, como se cada um estivesse praticando uma atividade diferente. O diálogo entre crianças costuma ser um monólogo coletivo, uma pseudoconversa em que o interlocutor parece ser o outro, mas realmente não é. O egocentrismo impede que o indivíduo estabeleça interações que permitam a troca de impressões sobre as coisas, devendo prevalecer, exclusivamente, o seu ponto de vista.

No segundo estado, a criança enxerga as ordens dos mais velhos como leis imutáveis, como obrigações morais, quadro que Piaget chamou de respeito unilateral e realismo moral. Os conceitos morais, sobre o certo e o errado, são vistos pelo indivíduo como exteriores a ele, ao que se dá o nome de heteronomia. Ao participar de uma brincadeira ou um jogo, a criança submete-se às regras, sendo incapaz de questioná-las. As regras são imperativas, como se não fossem o que realmente são, isto é, meras convenções estabelecidas por uma pessoa ou comunidade em um certo momento histórico para um determinado fim.

As mesmas considerações feitas a propósito do desenvolvimento cognitivo valem para a sociabilidade. O paradigma piagetiano concebe a existência de uma propensão biológica para atingir o estágio final em que o indivíduo torna-se melhor adaptado à realidade, mas não nega a influência das condições ambientais nesse processo. Assim, embora todas as pessoas estejam aptas a atingir o ponto considerado mais elevado da socialização, as instituições educacionais, notadamente a família e a escola, podem interferir ocasionando o insucesso de algumas.

Vejamos o caso em que pais ou professores assumem atitudes de coação à criança, imposições que, pela força da autoridade, exigem obediência cega. O resultado desse procedimento tão comum é alimentar a tendência natural da criança ao respeito unilateral, o que reforça o egocentrismo infantil e dificulta a socialização. Observe-se que a idéia piagetiana de socialização diz respeito a um estado em que o indivíduo participa ativamente – e percebe-se como participante – da elaboração das regras que comandam a vida social.

No caso em que há coação, a criança pode até mascarar seu comportamento para atender às ordens adultas, mas não consegue internalizar noções sobre o certo e o errado, uma vez que as normas são mantidas exteriores a ela. Seus julgamentos morais não avançam na direção desejável, rumo à autonomia, o que dificulta o desenvolvimento da noção de justiça.

Tomemos o exemplo em que a seguinte questão é proposta a uma criança: quem merece maior castigo, a pessoa que disse uma mentira facilmente identificável – como “vi um cachorro do tamanho de um cavalo” – ou a pessoa que alega estar com dor de cabeça para não ir à escola? Para nós, o primeiro caso é resultante, apenas, de uma analogia, não constituindo propriamente uma mentira, ao passo que o segundo é, de fato, um artifício moralmente condenável. A criança, no entanto, poderá considerar menos grave a alegação da dor de cabeça, uma vez que a falsidade não pode ser ali descoberta.

Esse exemplo mostra que a idéia de justiça pode estar dominada pela exterioridade da regra e pela noção de responsabilidade objetiva, por valores impostos arbitrariamente pelo adulto e não por uma moral internalizada. Para a criança, fica valendo a regra em si – “é errado mentir” – e não a intencionalidade da ação, o que a leva a compreender que só o ato passível de ser desmentido merece castigo. Como consequência, atitudes delituosas podem ser cometidas, desde que não sejam vistas pelo adulto, o que reflete a ausência de parâmetros internos de julgamento.

A COOPERAÇÃO NA ESCOLA

Nas relações cotidianas é praticamente impossível que o adulto não utilize o recurso da imposição de sua vontade, seja no contexto familiar, seja escolar, mas a teoria de Piaget chama a atenção para os cuidados a serem tomados quanto ao uso da autoridade. Estamos falando aqui da autoridade empregada sem critério, como instrumento que impede a criança de perceber as razões pelas quais deve proceder de uma maneira e não de outra.

Não se trata de advogar que a família e a escola devam abandonar o estabelecimento de limites para as atitudes da criança. Ocorre que se os limites forem apresentados como frutos da vontade inquestionável dos mais velhos, eles podem levar ao reforço da heteronomia e do respeito unilateral, dificultando a percepção de que a escolha entre o certo e o errado não deve submeter-se a julgamento externo, mas sim, a critérios internalizados pela pessoa. Mais ainda, fica obscurecida a percepção de que as regras são convenções criadas para facilitar a vida social em determinadas circunstâncias e que podem, assim, ser mudadas, dependendo da vontade coletiva.

Somente em torno dos sete anos de idade, a criança começa a adquirir capacidade para entender dessa maneira o mundo das normas, configurando-se, então, o segundo momento do processo socializador. Dali por diante, já é possível incentivar cada vez mais as atividades de trabalho cooperativo, razão pela qual Piaget foi partidário do trabalho em grupos na esco-

la. Para ele, é prejudicial o ambiente escolar em que a criança permaneça em atitude passiva e solitária, como depositária dos saberes adultos, mera reprodutora daquilo que ouve, sem poder exercitar o contato social com seus pares.

Além dos motivos já apontados em outra seção deste livro, compreende-se porque Piaget posicionou-se contrariamente ao ensino tradicional. A aplicação dos velhos moldes educacionais só é eficiente para produzir pessoas incapazes de compreender a realidade segundo pontos de vista que não sejam os seus – pessoas egocêntricas e não cooperativas, portanto, o que se reflete no tipo de sociedade que irão contribuir para formar.

O marco dos sete anos de idade não implica que as etapas pré-escolares abandonem o trabalho em equipes. O professor deve sempre incentivar atitudes grupais cooperativas, mas precisa estar ciente de que o egocentrismo então predominante impede que esse exercício alcance plenos resultados. Ao longo das primeiras séries do ensino fundamental, com crianças de idade por volta de 12 anos, essas práticas vão sendo cada vez mais efetivas, ajudando decisivamente o progresso da sociabilidade infantil. Em geral, é após a quinta série e no ensino médio que temos o período mais fértil da socialização.

Genericamente, pode-se dizer que a cooperação, como recurso pedagógico, coloca em prática a tese piagetiana de que não é conhecimento aquilo que o educando adquire passivamente e, mais ainda, que é impossível conhecer um objeto qualquer por meio de um único ponto de vista. O trabalho em equipes permite que os alunos atuem sobre os saberes a serem aprendidos, pesquisem, busquem novas fontes de informação, levantem dados sobre os conteúdos escolares e, principalmente, façam tudo isso trocando idéias, uns com os outros, trabalhando cooperativamente na construção do conhecimento.

DILEMAS CONSTRUTIVISTAS

Conforme já foi afirmado aqui, embora não tenha elaborado um método pedagógico, Piaget vinculou sua Psicologia Genética a idéias de renovação educacional. A transposição de seu paradigma para a educação escolar foi feita, em um primeiro momento, pelo próprio Piaget e por vários autores, no corpo do movimento conhecido como Escola Nova, processo que ocorreu também no Brasil a partir da década de 1930.

O que integra todas as iniciativas de apropriação desse paradigma pelos educadores é a concepção de conhecimento inerente a ele. A epistemologia piagetiana permite que a escola considere o educando como sujeito ativo e construtor de seu próprio saber, o que vai ao encontro de todas as pedagogias que valorizam a autonomia, a liberdade e o autogoverno como características a serem incentivadas no estudante.

As teses piagetianas, no entanto, têm contribuído para concepções educacionais muitas vezes divergentes, embora reunidas sob os mesmos princípios gerais. Sabemos que, atual-

mente, é o construtivismo a corrente pedagógica responsável pela grande projeção das idéias de Piaget, mas sob essa denominação abrigam-se duas grandes vertentes de pensamento, as quais originam, por sua vez, diversas possibilidades de práticas pedagógicas. Essas vertentes são o “construtivismo radical” e o “desajuste ótimo”, conforme denominação do pesquisador espanhol César Coll.

A primeira considera que não cabe à escola planejar, antecipadamente, aquilo que a criança vai aprender. Não deve haver currículo, portanto, pois todo conhecimento advém da livre atividade do educando. Quem conduz o processo de ensino é o aluno, ficando o professor incumbido de organizar condições para que essa atividade aconteça de modo espontâneo. Nesse caso, o processo de avaliação incide exclusivamente sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, podendo ser usadas as provas operatórias piagetianas para isso.

Ao desprezar o valor dos conteúdos das matérias escolares, o construtivismo radical é comumente criticado por colocar em plano secundário todo o saber desenvolvido pela humanidade ao longo de sua história e, mais ainda, por acreditar que a criança pode elaborar, espontaneamente, os conhecimentos – bem como conceitos e juízos morais – de que necessita para integrar-se socialmente. Ao invés de ser um processo socializador destinado a integrar o indivíduo na sociedade, a educação torna-se um procedimento psicologizante.

A segunda vertente, igualmente construtivista e inspirada em Piaget, busca escapar dessa crítica tomando os saberes formalizados como instrumentos para promover o desenvolvimento cognitivo da criança. Diferencia-se da anterior por empregar os tópicos da programação de ensino como recursos para evidenciar o desequilíbrio – em termos piagetianos – entre o aluno e o objeto a ser conhecido.

Um minucioso trabalho de seleção e ordenamento dos tópicos das matérias faz-se necessário para que os conhecimentos a serem ensinados não estejam no mesmo nível das aquisições já feitas pelo aluno, o que não despertaria sua motivação. Esses conhecimentos não podem estar, também, em nível tão acima que superem as possibilidades inerentes às estruturas cognitivas já adquiridas. Vem daí a denominação de desajuste ótimo dada a essa tendência.

Ambas as vertentes são construtivistas por adotarem a concepção piagetiana de conhecimento, mas pode-se notar que originam modos bastante diferentes de organização do trabalho escolar. Se considerarmos as finalidades sociais e políticas que sempre fazem parte da escola, verificamos que as duas situam-se em posições igualmente distintas. Ao passo que a inclinação não-diretivistica do construtivismo radical impede a previsão de metas educacionais, a vertente do desajuste ótimo contempla a possibilidade de planejar o tipo de indivíduo que a educação escolar almeja obter.

Não se trata, é claro, de um planejamento à moda tecnicista – como vimos no capítulo anterior deste livro –, mas a opção por trabalhar com os conteúdos permite certos nortea-

mentos quanto aos fins sociais e políticos a serem atingidos. O aprendiz, nesse caso, constrói seu próprio conhecimento, uma vez que se relaciona livremente com os objetos dispostos no ambiente escolar, contudo o simples fato de esses objetos serem definidos pelo professor já exhibe a tendência, fraca porém reconhecível, a um certo diretivismo – o que não acontece na vertente construtivista radical.

Essas vertentes apresentam, para o professor, um dilema que transcende o âmbito estritamente científico, pois o paradigma piagetiano mostra-se suficientemente amplo para conter modelos educacionais divergentes. O dilema em questão não diz respeito às concepções originárias do paradigma, propriamente ditas, mas ao modo como os educadores as transportam para a realidade social e cultural, norteados pelos projetos, esperanças e crenças que possuem nesse campo.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

O professor interessado em utilizar a Psicologia Genética como ferramenta profissional deve estar ciente não apenas das contribuições científicas desse paradigma. As implicações e os dilemas trazidos pelas teses piagetianas manifestam-se claramente quando se pretende utilizá-las na edificação de um sistema educacional comprometido com a obtenção de uma nova ordem social.

Ao refletir sobre esses temas, Piaget posicionou-se firmemente a favor de uma sociedade em que pessoas iguais debatam livremente suas idéias e definam regras morais pela via do consenso, o que exclui o emprego da coerção de uns sobre outros. O estágio mais desenvolvido da sociabilidade individual reflete justamente essa concepção, conforme já vimos, e não traduz submissão pura e simples da pessoa aos ditames do grupo. É assim porque, para Piaget, indivíduo e coletividade constroem-se mutuamente em ambiente democrático.

Como organizar o ambiente escolar para favorecer o máximo desenvolvimento intelectual e social de todos, eis a questão a ser resolvida pelos educadores. A grande tarefa da educação, atualmente, parece ser a de encontrar o equilíbrio ideal entre liberdade e controle. Para tanto, o programa de ensino deve atuar como base na espontaneidade plena e absoluta do espírito infantil ou por meio de conteúdos escolares que traduzam a experiência humana acumulada, sem, no entanto, imprimir verdades prontas e acabadas na mente do estudante, à moda do ensino tradicional.

Os defensores da primeira via dizem que a construção do indivíduo e da sociedade não pode ser limitada de forma alguma, ou não será uma construção de fato. Nessa perspectiva, deve-se respeitar integralmente as decisões das crianças e dos jovens, bem como a moral resultante de sua interação com a realidade. Nesse pensamento, reside a crença em um senso de justiça inerente ao ser humano e na liberdade como método para trazê-lo à tona.

Os que alinham com a segunda alternativa temem que a liberalidade sem regras possa dar margem a caminhos indesejáveis e assumem o risco de nortear a relação entre a criança e o mundo. Acreditam que ao organizar os conteúdos escolares com olhos críticos, o educador pode evitar que erros cometidos pela humanidade no passado sejam repetidos. É preciso, então, conduzir, ainda que de forma branda, o conhecimento a ser adquirido pelos estudantes.

Por fim, a visão piagetiana pode ser interpretada como ideologia, uma vez que apresenta um mundo cooperativo e consensual, enquanto a ordem social conhecida por nós caminha a passos largos para o conflito generalizado entre os segmentos que a compõem. Visto desse modo, Piaget não faz mais do que ocultar as mazelas do sistema excludente e autoritário em que vivemos, o que serviria para perpetuá-lo. Ou talvez, sua concepção não passe de uma ilusão sociológica, reflexo de um universo idealizado que jamais existiu, nem existirá.

Mas Piaget também pode ser compreendido como o epistemólogo que elaborou instrumentos teóricos para incentivar a luta dos educadores, e de todos os cidadãos, por uma sociedade e uma escola mais justas e igualitárias. Nesta direção, suas idéias tornam-se um legado para todos os que acreditam na possibilidade de uma educação escolar transformadora, que propicie liberdade de pensamento e ação para todas as crianças e jovens, e contribua para a construção de um novo mundo no futuro.

ORIGINALMENTE PUBLICADO EM:

CUNHA, M.V. *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. ISBN-13: 9788598271507. (sic)

BIBLIOGRAFIA



COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo : Ática, 1999

MACEDO, L. **Ensaios construtivistas**. São Paulo : Casa do Psicólogo, 1994.

PIAGET, J **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro : J. Olympio : UNESCO, 1974

_____ **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975

_____ **A formação do símbolo na criança :imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro : Zahar, 1975

_____ **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____ **O Julgamento moral na criança**. São Paulo : Mestre Jou, 1977.

_____ **A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

O PROFESSOR E O ATO DE ENSINAR¹

1. Texto originalmente publicado em Cadernos de Pesquisa. Dez 2005, vol.35, n126, p.689-698.

Elizabeth Tunes²

Maria Carmen V. R. Taca³

Roberto dos Santos Bartholo Júnior⁴

2. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, bethtunes@globo.com.

3. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, mctacca@brturbo.com.

4. Instituto Alberto Luz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, roberto.bartholo@capes.gov.br.

Resumo: A sala de aula é o espaço privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos e significados a respeito, principalmente, dos diferentes conceitos escolares. Isso acontece em uma rede interativa complexa em que se tornam presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal. Do professor, espera-se que conduza o seu grupo de alunos, buscando compreender e negociar os diferentes processos de significação que envolvem as situações de aprendizagem que planejou. Tem sido comum identificar o professor nesse papel de mediador, atribuindo a idéia à abordagem histórico-cultural. O objetivo deste texto

é discutir a identificação entre ação docente e mediação, de modo a caracterizar aquilo a que corresponde, segundo nossa ótica, o trabalho desenvolvido pelo professor, tendo como foco o conceito de zona proximal de desenvolvimento. As considerações encaminham-se para o entendimento de que os conteúdos escolares somente estarão a serviço do desenvolvimento dos alunos se forem operados na conjuntura dos seus processos de significação, tendo em conta que a função primordial da educação é a de nutrir possibilidades relacionais.

Palavras-Chave: Relações Professor-Aluno. Papel Do Professor. Sala De Aula

No convívio em sociedade, a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos que organizam e integram a atividade psíquica dos participantes da relação. O movimento relacional cria múltiplas possibilidades de significação, construídas no momento próprio da relação, com caráter intersubjetivo. Do ponto de vista psicológico, a dinâmica relacional não é simples nem linear. Ao contrário, é um acontecimento vivo, contraditório e multidimensional que pode direcionar a constituição de diferentes configurações da personalidade, ainda que esta guarde sempre uma unidade interna, uma relativa estabilidade. Existe, assim, uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas influências, o que faz aparecer novas reorganizações a partir dos sentidos subjetivos que surgem em cada experiência intersubjetiva (GONZÁLEZ REY, 1997).