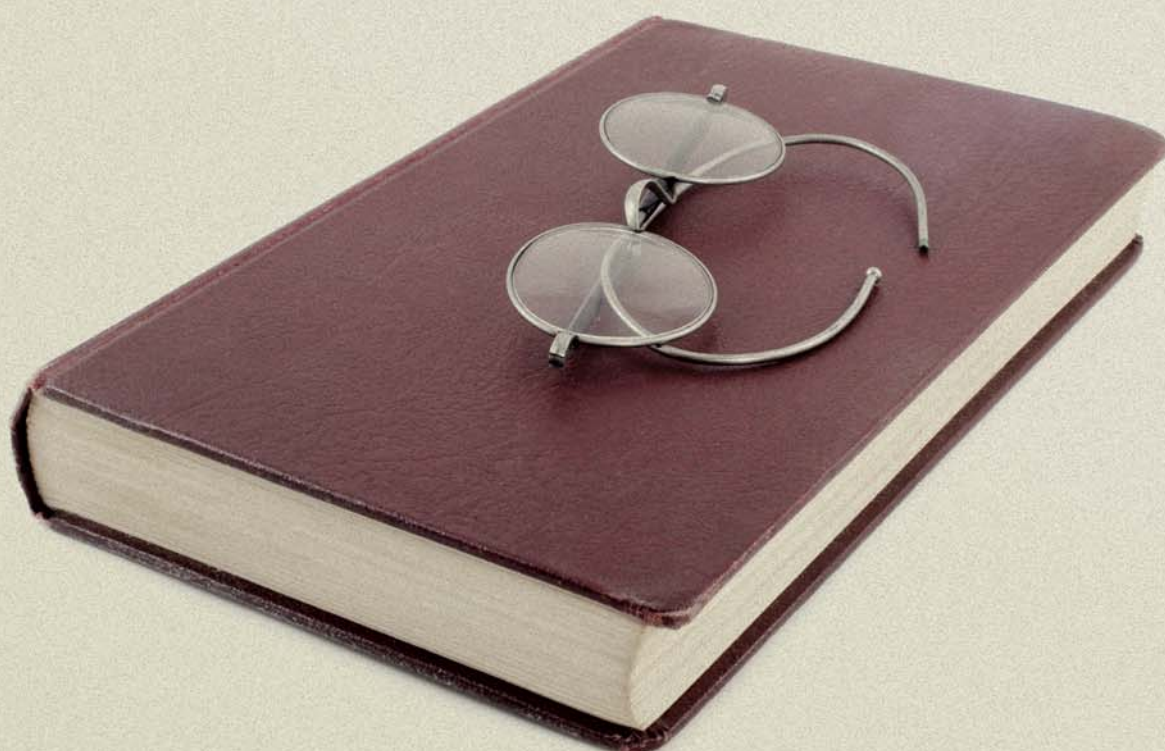


Eliziário Souza Andrade

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ELIZIÁRIO SOUZA ANDRADE

COLEÇÃO FORMANDO EDUCADORES

2009

REDE DE ENSINO FTC

William Oliveira
PRESIDENTE

Reinaldo Borba
VICE-PRESIDENTE DE INOVAÇÃO E EXPANSÃO

Fernando Castro
VICE-PRESIDENTE EXECUTIVO

João Jacomel
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Mariucha Silveira Ponte
PROJETO GRÁFICO

Francisco França Souza Júnior
CAPA

Eliziário Souza Andrade
AUTORIA

Mariucha Silveira Ponte
DIAGRAMAÇÃO

Mariucha Silveira Ponte
ILUSTRAÇÕES

Corbis/Image100/Imagensource
IMAGENS

Hugo Mansur
Márcio Melo
Paula Rios
REVISÃO

COPYRIGHT © REDE FTC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/98.
É proibida a reprodução total ou parcial, por quaisquer meios, sem autorização
prévia, por escrito, da REDE FTC - Faculdade de Tecnologia e Ciências.
www.ftc.br

SUMÁRIO

1 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ESTUDO DO COMPORTAMENTO HUMANO.....	9
1.1 TEMA 1. INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA.....	11
1.1.1 CONTEÚDO 1. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DO SENSO COMUM AO DISCURSO CIENTÍFICO	11
1.1.2 CONTEÚDO 2. EVOLUÇÃO HISTÓRICO-FILOSÓFICA DA PSICOLOGIA	25
1.1.3 CONTEÚDO 3. PSICOLOGIA CIENTÍFICA: FUNDAMENTOS E DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	33
1.1.4 CONTEÚDO 4. REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	38
MAPA CONCEITUAL.....	51
ESTUDOS DE CASO	52
EXERCÍCIOS PROPOSTOS	52
1.2 TEMA 2. VISÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM HUMANA EM DIVERSAS TEORIAS PSICOLÓGICAS.....	55
1.2.1 CONTEÚDO 1. PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: CONCEITOS BÁSICOS, ASPECTOS FÍSICOS, COGNITIVOS E PSICOSSOCIAIS.....	55
1.2.2 CONTEÚDO 2. A ABORDAGEM DO BEHAVIORISMO ACERCA DA APRENDIZAGEM.....	62
1.2.3 CONTEÚDO 3. DESENVOLVIMENTO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA TEORIA COGNITIVISTA DE JEAN PIAGET	69
1.2.4 CONTEÚDO 4. DESENVOLVIMENTO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA TEORIA DE VYGOTSKY	80
MAPA CONCEITUAL.....	85
ESTUDO DE CASO	86
EXERCÍCIOS PROPOSTOS	87
2 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FACE DA APRENDIZAGEM HUMANA	91
2.1 VISÃO PSICOLÓGICA DA APRENDIZAGEM HUMANA EM DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	93
2.1.1 CONSTITUIÇÃO DO APARELHO PSÍQUICO E CONSTRUÇÃO DO SABER	93
2.1.2 CONTEÚDO 2. TEORIA DA GESTALT E A COMPREENSÃO SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	114
2.1.3 CONTEÚDO 3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	121
MAPA CONCEITUAL.....	126
ESTUDO DE CASO	127
EXERCÍCIOS PROPOSTOS	127

2.2	TEMA 4. APLICABILIDADE DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO À PRÁXIS EDUCATIVA PEDAGÓGICA.....	131
2.2.1	CONTEÚDO 2. INFLUÊNCIA DE ASPECTOS EMOCIONAIS, COGNITIVOS E SOCIAIS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	134
2.2.2	CONTEÚDO 3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS MITOS EM EDUCAÇÃO	137
	MAPA CONCEITUAL.....	150
	ESTUDO DE CASO	150
	EXERCÍCIOS PROPOSTOS	151
	CONCLUSÃO DA DISCIPLINA	155
	GLOSSÁRIO	157
	REFERÊNCIAS.....	161

APRESENTAÇÃO

Este livro pretende refletir sobre a Psicologia da Educação, oferecendo noções básicas, conceitos e concepções de algumas teorias psicológicas. Além de sinalizar ainda algumas das contribuições desta ciência para a educação. Pretende também favorecer que o leitor reflita de modo crítico para que possa se apropriar das concepções.

Sendo dirigido especialmente aos cursos de licenciatura, este livro é mais indicado a estudos introdutórios sobre Psicologia e Psicologia da Educação, pois apresenta concepções do campo psicológico, sem pretender esgotar todos os conceitos desenvolvidos em cada teoria apresentada, haja vista que é nosso foco tratar questões relacionadas ao processo de aprendizagem, bem como discutir o desenvolvimento cognitivo e a estruturação do psiquismo humano, sem deixar de tratar aspectos relativos ao processo de ensino, com as vicissitudes presentes ao fazer pedagógico.

Didaticamente os conteúdos deste texto estão organizados em dois blocos temáticos e quatro grandes temas, apresentados em conteúdos específicos, a saber

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ESTUDO DO COMPORTAMENTO HUMANO – Apresenta evolução da Psicologia, enquanto ciência do comportamento, bem como as visões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem em diversas teorias psicológicas, especialmente a teoria Behaviorista, a Teoria cognitiva de Jean Piaget e a teoria de Vygotsky. Neste bloco, poderemos identificar refletir sobre a multideterminação dos processos de ensino e aprendizagem.

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FACE DA APRENDIZAGEM HUMANA – Oferece uma visão sobre a Psicologia da Educação, discutindo conceitos da Psicanálise e da Gestalt, além de refletir sobre alguns mitos contemporâneos presentes no campo educacional.

Neste sentido, este texto se propõe a apresentar de forma clara e sucinta os conceitos fundamentais da Psicologia que permitem compreender tanto o comportamento humano de forma geral, e as variáveis presentes no processo educacional. Por isso, podemos considerá-lo como uma ferramenta importante para conhecer as várias interpretações das teorias da Psicologia sobre o comportamento humano, o processo educacional e sobre a própria prática pedagógica.

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ESTUDO DO COMPORTAMENTO HUMANO

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO ESTUDO DO COMPORTAMENTO HUMANO

1.1 TEMA 1. INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA

1.1.1 CONTEÚDO 1. CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: DO SENSO COMUM AO DISCURSO CIENTÍFICO

O que é **Psicologia**? Esta pergunta precisa se ser respondida antes que possamos passar nosso estudo sobre a Psicologia da Educação. Neste texto, a compreensão alcançada sobre algumas teorias da Psicologia poderá contribuir para que o educador perceba que mesmo que não identifique seu saber com os conceitos da desenvolvidos pela Psicologia científica, ele de fato atua sempre tendo por base a construção histórica deste campo. Isto se configura em grande parte pelo fato de que muitas das práticas educacionais já consolidadas foram estabelecidas ao tomar por base as concepções estruturadas nas várias teorias psicológicas.

Assim, quando o sistema educacional distribui os alunos por faixa etária e estabelece os conteúdos a serem trabalhados com cada grupo, há nesta prática uma noção de o desenvolvimento inteligência ocorre gradualmente e que as crianças menores, têm uma capacidade apreensão conceitual em função das características que marcam a sua cognição.

Diante disso, conhecer a Psicologia e sua explicação sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano, bem como as várias formas de explicação sobre como ocorre o processo de **aprendizagem**, é uma condição prévia para que o professor possa embasar suas propostas é estratégias didáticas, bem como para que possa visualizar quais conteúdos devem ser trabalhados com cada faixa, tendo por base o nível de abstração de cada grupo.

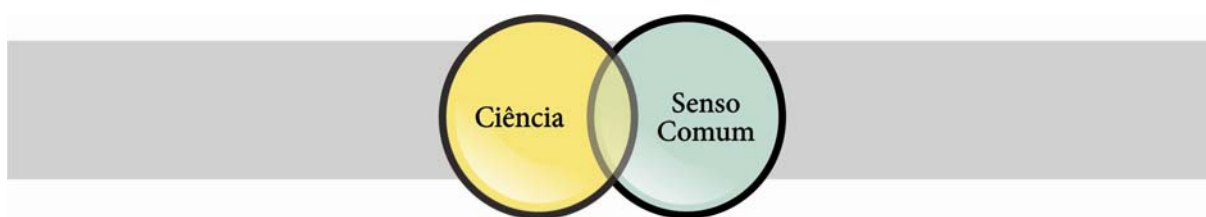
- **O Senso comum, a ciência e a Psicologia**

Ao iniciarmos um estudo sobre a Psicologia devemos identificar tudo que é habitualmente denominado Psicologia, mas que efetivamente não pertence a este campo do conhecimento. Isto por que de forma cotidiana as pessoas costumam misturar o conhecimento popular e as concepções que são legitimadas pelo saber científico.

Rossetti (2004) afirma que podemos optar por definir ciência por um processo de exclusão, neste sentido para alcançar uma compreensão do que pertence ao escopo da ciência delimitamos inicialmente o que não é ciência.

Assim, neste caminho para compreender a delimitação entre ciência e senso comum, este autor sugere que seja imaginado que entre senso comum, ciência e ideologia há um “espaço contínuo” que leva a concepção de que “os limites entre estas categorias não são estanques, pelo contrário, eles se superpõem nas orlas de contato.” (ROSSETTI, p.56).

Tomando por base esta proposta de Rossetti (2004), podemos tentar imaginar este espaço de interseção entre o saber do senso comum e a ciência, como ilustrado na imagem abaixo:



LEGENDA DA IMAGEM 70

Esta superposição parcial existente entre o conhecimento científico e outros saberes do ser humano, pode facilmente ser ilustrado sempre que um conhecimento ou tradição popular, como o uso de ervas medicinais por exemplo, é ratificado posteriormente por pesquisas científicas ou quando uma informação oriunda da ciência influi no comportamento cotidiano do homem, como temos visto acontecer com as mudanças nos hábitos alimentares das pessoas.

Entretanto, de acordo com as afirmações de Rossetti (2004), o que distingue o senso comum e a ciência é o fato de que cada verdade do senso comum se caracteriza por ser um “conhecimento acrítico, imediatista” (ROSSETTI, 2004, p.56), onde os indivíduos crêm na superficialidade do fenômeno. Diferente deste modelo, a construção do conhecimento científico parte de uma proposta de tratar um fenômeno estudado de forma crítica, ou seja com profundidade e rigor lógico.

Nesta perspectiva, vemos que de fato um mesmo fenômeno é analisado de forma completamente distinta, ao compararmos as hipóteses e teorias desenvolvidas pelo sujeito de forma cotidiana e as sistematizadas por cientistas. A história está repleta de interpretações que se baseiam na superficialidade apresentada pelos fenômenos, é provável que o mais conhecido seja sobre a forma do nosso planeta.

Durante séculos a humanidade acreditou que a terra fosse plana, em função do fato de que sem recursos tecnológicos, o homem interpretava a realidade do mesmo modo que sua percepção alcançava. Ou seja, vendo a linha do horizonte como uma reta, eles consideravam que após o horizonte seria o fim do mundo. Acreditava-se, inclusive, que após esta “linha”, os navios despencariam em um abismo. Galileu Galilei¹ foi o primeiro a afirmar a circularidade do planeta.



Durante séculos a humanidade acreditou que a terra fosse plana, em função do fato de que sem recursos tecnológicos, o homem interpretava a realidade do mesmo modo que sua percepção alcançava. Ou seja, vendo a linha do horizonte como uma reta, eles consideravam que após o horizonte seria o fim do mundo. Acreditava-se, inclusive, que após esta “linha”, os navios despencariam em um abismo. Galileu Galilei foi o primeiro a afirmar a circularidade do planeta.

Quando se discute esta questão em relação ao campo da Psicologia, efetivamente, é pertinente pensar que uma “mistura” entre o que pertence ao senso comum e o que é sistematizado pela Psicologia científica, favorece que um grande número de pessoas considere tudo como sendo uma expressão da “Psicologia”. Pensamos que a crença de que há verdade científica em um conhecimento do senso comum, está de certa forma atrelada à necessidade das pessoas de acreditar em fórmulas e manuais, especialmente quando estes nomeiam como científico, o que é usual em livros e publicações de auto-ajuda. Sobre a opção das pessoas por manter vivas as suas convicções, mesmo sem embasamento científico, Robinson apud Araújo, nos diz:

[...] poucas pessoas se dão ao trabalho de estudar a origem de suas próprias convicções. Gostamos de continuar a crer no que nos acostumamos a aceitar como verdade. Por isso, a maior parte de nosso raciocínio consiste em descobrir argumentos, para continuarmos a crer no que cremos. [...] (ROBINSON apud ARAÚJO, 1998, p. 13).

Em se tratando de equívocos comuns que entrelaçam a Psicologia científica e as idéias do senso comum, pode ser citado que por vezes, o costume de interpretar o saber popular, como se fosse uma verdade científica, acaba por criar a ilusão de que o indivíduo leigo que age com bom senso, ou que tem hábitos de ouvir os outros com atenção, tem uma boa “Psicologia”, chegando a ser visto como se fosse “quase um psicólogo”.

¹ O físico desenvolveu ainda vários instrumentos como a balança hidrostática, um tipo de compasso geométrico que permitia medir ângulos e áreas, o termômetro de Galileu e o precursor do relógio de pêndulo. O método empírico, defendido por Galileu, constitui um corte com o método aristotélico mais abstrato utilizado nessa época, devido a este Galileu é considerado como o "pai da ciência moderna".

Porém, há distinção entre o conhecimento produzido por teorias psicológicas e os mitos, lendas, tradições e (pré) conceitos criados pelo homem em seus grupos culturais. Também o saber e dogmas das religiões não devem ser confundidos com as idéias e explicações da Psicologia científica acerca do homem individualmente e, das relações que ele estabelece.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que o conhecimento do senso comum também tem grande importância para o homem em seus grupos sociais, ainda que não pertença ao campo da ciência. Por isso, o fato de não pertencer ao discurso científico não reduz necessariamente a influência dos demais saberes na vida do homem.

Neste sentido, se um conhecimento popular, mito ou tradição de uma sociedade não está legitimado por uma pesquisa científica, isto não faz com que este saber deixe de ser valorizado, apenas deve ficar claro que ele pertence a um campo não científico do saber humano e que usa métodos e objetos de estudo distintos daqueles que a ciência reconhece como passíveis de uso em uma investigação científica.

A Filosofia também não tem características de ciência, mas pode ser diferenciada do saber criado quotidianamente, pois ao sistematizar suas idéias, os filósofos desde os antigos gregos, empreendem esforços metodológicos ancorados na racionalidade para explicar a realidade em todos os seus aspectos.

- **As tradições**



Dizem respeito aos conhecimentos específicos, relacionados muitas vezes às questões práticas da vida cotidiana, construídos por todos os grupos sociais ao longo da história do homem. Percebe-se que em cada região e momento histórico, as tradições variam de forma infinita, e em grande parte das vezes, se comparamos as tradições entre os vários grupos sociais, percebemos que as formas de pensar, entender e interpretar a realidade são completamente divergentes e, inclusive excludentes.

Um exemplo interessante diz respeito à comparação entre tradições de culturas muito antigas como os indianos e os chineses, entre ocidentais e orientais, entre povos do hemisfério norte e do hemisfério sul. Obviamente, não devemos valorar se uma ou outra cultura está correta, ou se uma é mais coerente com a realidade contemporânea, inclusive por que o nosso olhar e

nossas opiniões sobre culturas distintas da nossa, tendem a ser influenciados por nossos paradigmas e crenças, os quais estão intimamente ligados à cultura em que estamos inseridos.

Embora as tradições sejam importantes para a construção do tecido social, bem como para estabelecer normas de convivência social, as tradições não estão fundamentadas por idéias cientificamente comprovadas e, em grande parte das vezes, carregam e consolidam preconceitos, alimentando desigualdades sociais e econômicas, podendo inclusive dificultar o avanço científico, tecnológico e social quando estão sobrecarregadas de dogmas resistentes à mudanças.

O conhecimento tradicional era sempre passado de geração à geração, o que ocorreu durante milhares de anos de forma apenas oral, sem registros escritos. Ou seja, contava com a memória e transmissão oral ou no máximo com a representação por desenhos.

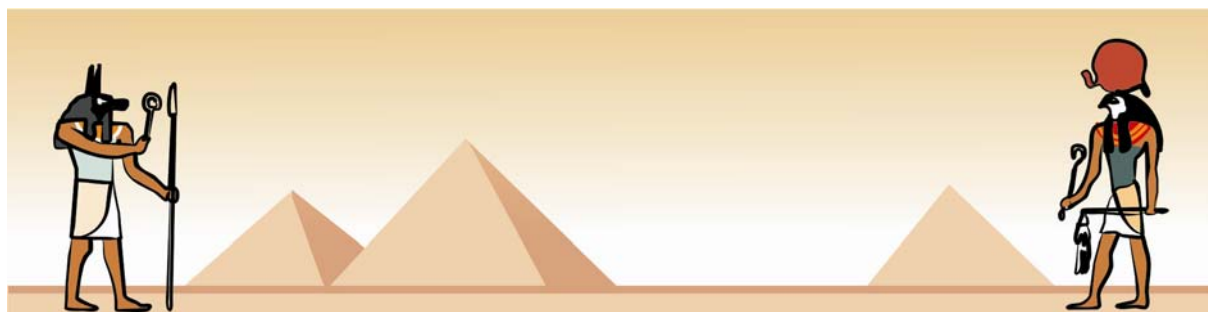
- **Os mitos**

É provável que não possamos estabelecer o momento preciso em que os mitos passaram a fazer parte da história da humanidade, mas há referência sobre mitos e lendas relativos a quase todos os povos sobre quais temos algum conhecimento.

Através de mitos o homem tentava explicar fenômenos que estavam acima da sua capacidade intelectual alcançar, o que os fazia criar histórias fantásticas, em muitas culturas acompanhadas por ritos e cerimônias.

Neste contexto, fenômenos simples como o nascer do sol, os raios, as estações das chuvas, dentre outros, eram interpretados como expressões de divindades com poderes ilimitados e mágicos.

Os egípcios cultuavam deuses que eram representados por figuras metade homem e metade animais. Acreditavam que acordariam um dia após a morte e que deveriam por isso levar sua riqueza para o túmulo.



OS DEUS S EGÍPCIOS SETH A ESQUERDA E RÉ A DIREITA

Mas, outras culturas também produziram mitos fabulosos. É provável que os gregos tenham os mitos mais conhecidos por outros povos, embora chineses, maias, japoneses e uma série de outros povos também tenham produzido histórias mitológicas ricas que até os dias de hoje encantam aqueles que têm a curiosidade e oportunidade de conhecer.

Através da sua fantástica mitologia, os gregos tentavam construir um conhecimento sobre o homem e suas relações, sobre a natureza e sobre o cosmo. Neste sentido, pode ser dito que os mitos gregos são imaginação, fantasia. Não se constitui em um tipo de verdade ou religião, uma forma de explicar o que constitui o cosmo e a essência do ser humano.

Neste sentido, o mito atrai em torno de si uma explicação fantasiosa e de certo modo não racional para tudo que escapa à **inteligência** humana, pode inclusive ser entendida como uma arte do ponto de vista da sua extensão criadora. Assim, a mitologia grega é também um meio de entendermos o pensamento na Grécia antiga, seus valores e a cultura daquela época.

Sendo este texto voltado ao estudo das teorias psicológicas que contribuem para a educação, é interessante saber que alguns teóricos deste campo utilizaram mitos gregos para sistematizar suas idéias, mas devemos ressaltar que nenhum deles propôs um retorno à crença nas fantasiosas histórias mitológicas.

Freud foi um dos estudiosos que ao sistematizar conceitos da **Psicanálise** em sua teorização sobre o psiquismo humano, recorreu aos mitos gregos como ponto de analogia. Vamos conhecer alguns dos Mitos gregos que são de algum modo, referidos em teorias da Psicologia.

- **O mito grego da deusa Psiquê e do deus Eros**



O "BEIJO DE EROS EM PSIQUÊ" DE ANTONIO CANOVA E "O NASCIMENTO DE VÊNUS" DE LEONARDO DA VINCI

O mito de Eros e Psiquê pertence ao panteão Grego e aborda temas como amor, inveja, maldade, traição e outras formas de paixão do homem.

Psiquê era a filha mais nova de um casal de rei e rainha. Embora suas irmãs fossem lindas, ela era de uma beleza incomparável, sendo considerada ainda mais bonita que a Deusa Afrodite (Vênus).

Ser superada em sua beleza, enfureceu Afrodite, que pediu a seu filho Eros (Cupido), que fizesse Psiquê se apaixonar pelo ser mais vil e baixo dos homens. Porém, antes de realizar o pedido da mãe Eros sentiu imensa piedade da jovem Psiquê e, acidentalmente, feriu a si mesmo em uma de suas flechas. Imediatamente, ele se apaixonou por ela e por isso, fugiu.

Como as irmãs de Psiquê casaram e não havia surgido pretendentes para Psiquê, o rei consultou o oráculo, o qual revelou que o destino da jovem era casar-se com um monstro i-

mortal que a esperava no alto de uma montanha. Consciente deste terrível ela resignou-se e seguiu para a montanha.

Ao chegar no alto, ela se sentiu ser transportada pelo vento. Era Zéfiro que a carregava, deixando-a em um majestoso palácio. Ao escurecer, um ser misterioso disse-lhe que era o seu marido, mas não deixou que ela visse seu rosto. Ele tinha voz macia e lhe falava com ternura. Assim, eles se casaram e permaneciam juntos somente após escurecer, pois a cada amanhecer, o marido desaparecia. Ele a fez prometer que ela jamais tentaria ver seu o rosto.

Após longo período de felicidade, Psiquê passou a sentir-se só e pediu permissão para ver as irmãs, que ao verem o palácio e a vida de Psiquê, sentiram imensa inveja e se empenharam em envenenar os pensamentos dela. Atormentaram-na com ideias de que somente um monstro horrível e vil não mostraria o rosto. Envolvida pelas ideias das irmãs, Psiquê passou a tentar ver o rosto do marido.

Ao conseguir vê-lo, surpreendeu-se com sua beleza e também por acidente se espetou numa das flechas do marido. Neste instante se apaixonou por ele, a quem ela já aceitava por saber que ele a amava. Ao acordar, recriminou a desobediência da esposa, dizendo enfurecido que o amor não poderia conviver com a desconfiança. Com isso, voou para longe.

Psiquê contou às irmãs, que passaram a tentar conquistá-lo, mesmo sendo repudiadas por ele. Abandonada, Psiquê saiu em busca do seu amor, sempre perseguida por Afrodite, que a fez passar por tarefas e castigos terríveis.

Emocionado com o arrependimento e incansável busca da esposa, Eros recorreu a Zeus pedindo permissão para desposar Psiquê. Aprovada a união, ela foi levada a assembléia no Olimpo, onde se tornou imortal e finalmente casou com Eros. Da união de Psiquê e Eros nasceu uma filha, chamada Prazer.

- **O mito grego de Édipo**

Os mitos gregos têm sido representados em filmes e peças de teatro, inclusive em produções voltadas ao público infantil, como vimos na versão da Disney sobre o mito de Hércules e em A Bela e a Fera, versão sobre mito de Eros e Psiquê. Estas apresentações permitem de forma divertida conhecer o mundo na visão dos gregos de uma determinada época, ainda que as representações alterem aspectos do Mito original.

Ao descrever a estruturação do psiquismo humano, Freud fez uma analogia entre a relação que as crianças estabelecem com os pais e o mito grego de Édipo, e a partir disso cunha inclusive a concepção de complexo de Édipo. Porém, ressalta-se aqui que Freud não faz uma proposta de retorno à crença dos Mitos gregos, eles utiliza este discurso para metaforizar as concepções que naquele momento ele construía, ou seja explicar de forma simbólica o processo de constituição do psiquismo humano.

- **O que nos conta o Mito de Édipo na Mitologia grega?**

Escrito por Sófocles por volta do ano 427 a.C., o mito de Édipo Rei consiste em uma peça de teatro grega que retrata a tragédia humana. Descrevemos aqui o este mito de forma resumida.

Rei de Tebas, Laio era casado com Jocasta. Tendo consultado um Oráculo de Delfos foi advertido para não gerar filhos, sob pena de ser morto pelo próprio filho, se o fizesse. Descrente do oráculo, Laio teve um filho - Édipo, mas ficou temeroso que a maldição se cumprisse e incumbiu Jocasta de entregar o bebê para ser abandonado e morresse.

Após ser entregue a vários pastores, a criança por fim foi entregue a um casal sem filhos. Ao chegar a idade adulta e, cumprindo o costume da época, Édipo foi consultar o Oráculo de Delfos, que lhe contou a antiga profecia que anunciava que ele mataria o próprio pai e desposaria sua mãe.

Horrorizado com esta profecia, Édipo deixou Corinto e seguiu para Tebas, capital do reino. Em seu percurso, deparou-se com um homem rico e importante, cercado por criados. Arrogante este homem ordenou que Édipo saísse da passagem. Agredido pelos criados do senhor, Édipo matou a todos, com exceção de um que fugiu. Sem saber que tinha matado o próprio pai, ele prosseguiu seu caminho.

Chegando à cidade, Édipo decifrou o enigma proposto pela Esfinge que a protegia, destruiu-a e foi coroado Rei. A pergunta da esfinge: Qual é o animal que pela manhã tem quatro pernas, ao meio dia tem duas e à tarde tem três? A resposta: o homem

Coroado rei, Édipo desposou Jocasta, sua mãe, com quem teve quatro filhos. Alguns anos depois, Tebas foi assolada por uma peste que dizimou parte da população. Em buscas de respostas que explicasse esta tal desgraça, Édipo consultou o Oráculo, que lhe disse: a peste não se findará enquanto o assassino de Laio não for encontrado.

Revelada a verdade, Édipo ficou inconformado com seu destino, ele cegou-se e deixou Tebas, partindo para um exílio na cidade de Colona. E, Jocasta suicidou-se.

- **Complexo de Édipo e Psicanálise**

Importante lembrar que a concepção de complexo de Édipo de Freud não pode ser compreendida apenas com a informação sobre o mito de Édipo. Necessário neste sentido, empreender esforços para apropriar-se dos conceitos e concepções da Psicanálise através do estudo e leitura dos textos de Freud e de outros psicanalistas. No corpo deste texto há um capítulo dedicado aos conceitos fundamentais de algumas teorias psicológicas, onde podem ser conhecidas algumas das principais concepções da Psicanálise, inclusive a do Complexo de Édipo.

Então, voltando à nossa reflexão acerca dos mitos criados pelo homem ao longo da sua história, percebemos que ao falarmos em mitologia, tendemos a acreditar que apenas os povos

antigos criaram mitos. Porém, a própria cultura brasileira é rica em mitos, os quais conhecemos como lendas folclóricas.

Hoje há também mitos modernos, os quais também comportam em algumas situações interpretações mágicas e fantasiosas para explicar fenômenos que as pessoas consideram que não estão suficientemente explicados pela ciência.

Neste contexto, podemos dizer que além de se manterem atuais algumas lendas antigas, as quais ainda conquistam a crença popular, a exemplo das crenças em fadas, duendes, bruxas, magos, seres da floresta, dentre outros, convivemos hoje com mitos que são urbanos e criados mais recentemente. Um exemplo interessante ocorre na cidade de Nova York, cidade americana caracterizada como uma metrópole desenvolvida cultural e economicamente. Nesta cidade, muitos acreditam que nos canais subterrâneos vivem crocodilos, o que, no entanto não se fundamenta em nenhuma evidência objetiva, nem científica.

- **Mitos em Educação**

Os mitos modernos não tratam apenas das crenças em seres mágicos ou imaginários. Há mitos que estão relacionados a temáticas inclusive educacionais. Estes mitos se constroem a partir da interpretação realizada por alunos, professores e demais atores da comunidade escolar e estão relacionados aos processos de aprendizagem. Muitos destes mitos não estão restritos à realidade brasileira e já fazem parte das discussões e pesquisas de mitos pesquisadores. Dentre os mitos mais comuns, podemos citar: o mito da Matemática e o mito associado às disciplinas de Geografia, Ciências naturais e História. Estes mitos estão discutidos no Tema 4 deste texto.

- **Lendas brasileiras**

Para falarmos das lendas populares, podemos imediatamente nos reportar à cultura brasileira, a qual está repleta de lendas antigas muito comuns nas zonas rurais e, de forma mais recente, também recheada de lendas urbanas, características dos grandes e populosos centros urbanos.

As lendas populares rurais foram muito bem retratadas por Monteiro Lobato que incluiu em suas histórias infantis personagens da mitologia grega como o Minotauro e outros da nossa própria mitologia: o Saci Pererê, o boitatá, a Iara, a cobra grande, a caipora – personagem metade homem metade, a mula sem cabeça, dentre outros.

- **As religiões**

Todos os povos têm ao menos uma forma de expressão de crença religiosa, com fenômenos de adoração a Deuses e rituais diversos.

Efetivamente as religiões têm grande importância para o ser humano em suas diversas culturais, em cada continente. Entretanto, a religião está relacionada à crença. Seus dogmas e

princípios alcançam o homem por via da fé, mas estão distantes do discurso científico, haja vista que o objeto divino ou místico de cada religião não é descoberto por métodos sistematizados de pesquisa, o que é uma condição prévia para que um conhecimento seja legitimado como científico.

A fé pode até ser considerada responsável por inúmeras vitórias do homem, porém cientificamente é discutido se os resultados alcançados pelos fiéis estão relacionados à divindade ou aos próprios fiéis influenciados pela certeza de estarem sendo protegidos ou ajudados, ou se estes resultados estariam relacionados a qualquer outra variável envolvida na em cada situação.

Assim, se por um lado as questões relativas à religião não estão comprovadas por pesquisas científicas, até o momento também não há como a comunidade científica provar a inexistência de seus princípios e fenômenos, muito menos é possível à ciência provar a existência ou inexistência de um Deus. Diante desta impossibilidade, a ciência não tem se ocupado em estudos com este foco, mantendo-se em geral distante desta discussão.

- **Os fenômenos místicos ou mágicos**

Vários fenômenos da natureza como a chuva, os raios e trovões, o nascer do sol foram explicados por povos de diferentes regiões, a partir de histórias repletas de idéias e associações mágicas. Algumas destas interpretações atribuíam significados a estes fenômenos que estavam relacionados aos comportamentos humanos. Assim, a ausência de chuvas por um período prolongado era entendida como uma punição dirigida a todo um grupo social, o que contribuiu em algumas culturas para a criação de rituais dedicados a reduzir a ira de deuses e monstros.

De forma mais drástica alguns povos chegaram a instituir rituais de sacrifício humano em sua tentativa de controlar os efeitos destes fenômenos. Algumas situações exemplificam a relação equívoca entre os fenômenos naturais e as interpretações e rituais criados por alguns povos, como os rituais de sacrifícios humanos para evitar períodos prolongados de seca ou para agradecer por uma colheita farta.

Embora este modelo de sociedade, em que vidas humanas são sacrificadas aos deuses, já não faça parte do mundo contemporâneo, esta tendência a atribuir significados e efeitos mágicos a eventos da natureza e à própria essência humana, perdura até hoje e convive, lado a lado, com os avanços científicos e tecnológicos.

Ressalta-se, no entanto, que o misticismo existe de forma isolada, ocorrendo rituais ainda nos dias de hoje que prevêem sacrifícios humanos. Porém, diferente dos povos antigos, estes procedimentos já não acontecem como cerimônias públicas e legítimas de um grupo social nem como práticas culturais de um povo específico e que sejam oficializadas por seus governantes. Rituais envolvendo sacrifícios humanos acontecem de forma isolada e sigilosa, estando na esfera de atos culturais, porém ilícitos e moralmente condenados pela maioria das pessoas.

Entretanto, há grupos sociais que mantêm uma interpretação mágica para fenômenos da natureza, bem como a crença em figuras místicas, com poderes de todo o tipo que povoando a imaginação popular, sendo inclusive oficialmente reconhecidas como a forma de expressão religiosa de determinados povos. Assim, algumas têm uma presença quase universal e outros são específicos de determinadas culturas. Assim, vemos dragões que voam e soltam fogo presentes nas culturais orientais e nas ocidentais. Encontramos também alusão a fadas, bruxas e bruxos, duendes, sacis e outros seres mágicos.

Podemos ainda citar um personagem mágico que permanece fortemente presente inclusive nas sociedades mais avançadas. Trata-se da figura do Papai Noel, que além de possuir renas que voam, tem uma fábrica de brinquedos.

E, como foi dito anteriormente, estas figuras mágicas da atualidade ratificam as palavras de Robinson apud Araújo (1998) de que “a maior parte de nosso raciocínio consiste em descobrir argumentos, para continuarmos a crer no que cremos.” (ROBINSON apud ARAÚJO, 1998, p.13).

Embora tenha sido a principal forma de construção de conhecimento do ser humano ao longo de milhares de anos, o saber do senso comum cedeu lugar a uma outra forma de sistematizar o conhecimento, conhecida hoje pelos escritos históricos dos filósofos gregos. Assim, dando um passo a frente em sua busca pelo conhecimento, o homem criou o método filosófico pautado na racionalidade.



GRÉCIA ANTIGA

- **O olhar filosófico acerca da realidade**

Conforme dissemos anteriormente, ao longo da sua história o homem criou vários métodos em sua tentativa de compreender a si e à realidade, dentre eles o método filosófico.

O surgimento deste método², que antecedeu ao sistemático processo inerente à atual metodologia científica, data aproximadamente do início do século VI antes de Cristo, período que marca os primeiros registros do pensamento Filosófico, marcando o seu nascimento.

² A palavra método deriva da palavra grega *methodos*, a qual é composta pelas palavras *meta* que significa “para”, e *hodos* que significa “caminho”. Então podemos entender que originalmente a palavra método teria por significação a expressão: “caminho para” ou “pesquisa para” (LAVILLE,1999)

Este conhecimento elaborado pelos sábios gregos decorria do seu esforço por encontrar explicações para todos os fenômenos que cercavam o ser humano. Porém, distinguindo-se do conhecimento mitológico e mágico construído no senso comum, estes pensadores criaram o método filosófico a partir da necessidade de compreender o mundo com explicações reais, não mais dentro de uma proposta de atribuir histórias fantasiosas acerca da realidade. Pode ser dito desse modo que os pré-socráticos romperam com o paradigma vigente até explicações sobre a realidade pautadas em mitos, lendas e crenças místicas.

Os primeiros filósofos são chamados pré-socráticos, e assim como Sócrates, não deixaram suas idéias sistematizadas de forma escrita, o conhecimento era construído e transmitido verbalmente. São conhecidos como pré-socráticos, os pensadores: Tales de Mileto (teria sido o primeiro), Anaximandro, Anaxímenes, Pitágoras, Parmênides, Heráclito e Demócrito.

A Filosofia deste período se dedicava especialmente em desvendar a essência do mundo e as causas das transformações na natureza. Por isso, os pensadores pré-socráticos são denominados também de naturalistas. Entre as contribuições deixadas pelos filósofos naturalistas, destacam-se a teoria atômica, a matemática pitagórica e o Teorema de Tales.

O termo Filosofia significa "amizade ao Saber" ou "amor à sabedoria" e é entendida como sendo uma forma de pensar e apreender a realidade a partir do pensamento racional. Dentre os filósofos mais proeminentes do início da Filosofia estão Sócrates (469-399 a.C.), Platão (427-347 a.C.) e Aristóteles (384-322 a.C.).

Assim, o pensamento filosófico dos antigos gregos representou um avanço na construção do conhecimento pelo homem, haja vista que neste discurso, os pensadores começaram o processo de distanciamento em relação ao pensamento mágico característico da mitologia e das tradições anteriores, e para isso priorizam a razão como instrumento para alcançar a verdade.

Ao refletir sobre os vários aspectos da natureza e da essência do homem (metafísica), os filósofos gregos sistematizaram as bases e os princípios fundamentais de conceitos utilizados até hoje, a exemplo das concepções sobre a razão, a ética, a moral, a política, a ciência, dentre outros.

Neste movimento, a Filosofia cunhou vários conceitos como a moral, a ética, a política, dentre outros. E, por isso faz parte da evolução histórica de várias ciências, desde a medicina à astronomia.

Assim como inúmeros outros aspectos da evolução da humanidade, não há como estabelecer precisamente o momento em surgiram o que poderíamos denominar de "primeiros filósofos". Ainda que como foi dito aqui, os pré-socráticos sejam reconhecidos como os primeiros da história da Filosofia e Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.) por sua vez, seja considerado um "divisor de águas" para o pensamento filosófico, pois antes dele, os filósofos não usavam o método contemplativo para discutir questões das ciências humanas e sociais.

Embora o conhecimento filosófico não estivesse no mesmo patamar do conhecimento produzido pelo senso comum, sua metodologia ainda não garantia o alcance de um conhecimento sobre a realidade e o homem prosseguiu aprimorando seus métodos de investigação para alcançar a verdade através da ciência.

Neste sentido, é importante ressaltar o papel do filósofo René Descartes para que a humanidade saltasse do modelo filosófico de investigação para o modelo da ciência moderna.

Assim, podemos dizer que ao longo da sua história, o homem tem utilizado vários métodos para conhecer a realidade que o cerca, os quais são identificados hoje como saberes não científicos, também denominados de senso comum, a saber: a tradição, as lendas e mitos, além do discurso filosófico que permanece oferecendo a sua contribuição para que o homem se aproprie das coisas que o cercam.

- **Construção do conhecimento na ciência**

Uma vez entendido que os saberes gerados no senso comum e na Filosofia não devem ser confundidos com o conhecimento produzido pela ciência, ainda que como foi dito haja interface entre as formas de construção de conhecimento do ser humano (ROSSETTI, 2004), é necessário também definir a ciência a partir de critérios de cientificidade.

Segundo Rossetti (2004), existem critérios internos e externos que permitem estabelecer como se dá a sistematização das ciências, sendo os últimos uma consequência do seu caráter histórico e social, bem como pela peculiaridade de o saber científico comportar verdades sempre inacabadas. Neste sentido, todo conhecimento gerado em qualquer das ciências, prima por uma característica evolutiva, que faz com que o produto das pesquisas e conclusões seja de forma infinita passível de discussão, sendo ainda premissa do processo científico a recusa de produções que encerrem afirmações dogmáticas.

Neste contexto, os critérios internos de cientificidade seriam: coerência, consistência, originalidade e objetivação. Enquanto os critérios nos externos estão os que são redutíveis à intersubjetividade: divulgação, comparação crítica e reconhecimento generalizado (ROSSETTI, 2004).



SAIBA MAIS

CRITÉRIOS DE CIENTIFICIDADE EM ROSSETTI (2004, P.56):

Coerência: “Argumentação estruturada, corpo não contraditório de enunciados, desdobramento do tema de forma estruturada, dedução lógica de conclusões”.

Consistência: “Capacidade de resistir a argumentações contrárias”

Originalidade: “produção não tautológica nem meramente repetitiva, representando uma contribuição ao conhecimento”.

Objetivação: “Tentativa de reproduzir a realidade assim como ela é, não como gostaríamos que fosse”.

Ressalta-se ainda outra importante contribuição de Rossetti (2004) ao afirmar que a ciência prima por um afastamento do dogmatismo tanto quanto do relativismo, que se aceitos inviabilizariam a fundamentação científica. Ao relativismo entende-se a possibilidade de que cada indivíduo afirmasse e aceitasse o que desejasse sem seguir os critérios de cientificidade. Acrescentando ainda que ter como premissa uma recusa ao relativismo significa entender a ciência como um fenômeno social e não individual.

A ciência experimental moderna propriamente dita teve marco fundante nas idéias de uma corrente de pensamento da qual Galileu Galilei foi a figura mais representativa.

- **Galileu Galilei**

Em sua busca por conhecer as coisas do mundo, ele criou um método de investigação experimental, mas que já tinha algumas das características necessárias hoje às pesquisas de muitos campos da ciência, a saber: observação dos fenômenos estudados, medição, quantificação e repetição dos experimentos para confirmação de resultados. Porém, os estudos de Galileu e seu método de pesquisa experimental eram restritos inicialmente às ciências naturais (ARAÚJO, 1998)

Apesar do impacto do trabalho e estudos de Galileu para a história da ciência, o desenvolvimento de algumas ciências é muito posterior a este pensador, mas e não faremos um aprofundamento neste percurso no presente texto.

No que diz respeito ao campo das ciências humanas, do qual a Psicologia faz parte, existem várias formas próprias de sistematizar esta área de conhecimento, sendo guardadas distinções em relação aos métodos utilizados pelas ciências naturais. Então, vamos conhecer o percurso da Psicologia em sua evolução histórica desde o discurso filosófico ao científico.

Os estudos da ciência contemporânea prevêm que os procedimentos científicos sigam obrigatoriamente uma metodologia precisa e sistemática, seguindo padrões rigorosos que permitam a validade dos resultados alcançados nas pesquisas. Neste sentido, os critérios a serem usados por pesquisadores são estabelecidos pela comunidade científica em paralelo ao avanço do conhecimento em cada ramo de conhecimento.

Assim, os resultados alcançados nas pesquisas de um campo do saber podem ser validados ou não, de acordo com o rigor utilizado durante a aplicação dos métodos de pesquisa. Diante disso, é possível afirmar que qualquer estudo científico deve estabelecer de forma precisa quais os procedimentos metodológicos serão utilizados para garantir a validade dos resultados.

Entretanto, na atualidade as ciências variam no que diz respeito a seus procedimentos metodológicos e a suas propostas de validação dos resultados, o que acaba por caracterizar diferenças marcantes entre as pesquisas realizadas nas ciências humanas e sociais e as pesquisas empreendidas nas ciências exatas e nas naturais.

Algumas características inerentes à natureza dos objetos de estudo de cada ciência são responsáveis por conduzir o que define a escolha dos métodos legitimados em campo científico.

Por isso, as investigações concernentes às ciências sociais e humanas exigem uma formação distinta de modo a de fato contribuir para que o cientista se aproprie da natureza do objeto estudo, fugindo de uma visão positivista que pretenda conhecer o homem e seus fenômenos psicológicos e sociais a partir dos mesmos fundamentos que norteiam as pesquisas nas ciências exatas e naturais.



PLATÃO, ARISTÓTELES, RENÉ DESCARTES E GALILEU GALILEI

1.1.2 CONTEÚDO 2. EVOLUÇÃO HISTÓRICO-FILOSÓFICA DA PSICOLOGIA

A Psicologia enquanto campo científico é relativamente nova e comporta em seu escopo inúmeras teorias, muitas inclusive excludentes entre si.

Entretanto, enquanto campo de reflexão do ser humano que busca construir um conhecimento sobre si, a Psicologia é praticada há centenas de anos. Inicialmente, a tentativa do homem de desvendar seu psiquismo, suas emoções e as relações sociais foi realizada de forma assistemática e o saber produzido fazia parte de um conjunto de conhecimentos que compunham os mitos, as lendas e tradições de cada grupamento humano. Poderíamos dizer que neste período havia uma “**Psicologia do senso comum**”, a qual era permeada pelas características e formas de pensar de cada grupo cultural.

Neste contexto não havia uma metodologia específica de investigação e o saber “psicológico” se misturava às crenças mágicas, aos dogmas religiosos, bem como a todo saber elaborado por um povo. Além disso, o objeto desta “Psicologia do senso comum” não era delimitado, de modo que havia interesse por desvendar tanto as características do pensamento humano, suas emoções, comportamentos e relações sociais, fenômenos que hoje também fazem parte do interesse da Psicologia científica, quanto questões relativas às crenças de cada

grupo, sendo criadas hipóteses sobre a alma do homem, e sobre a possibilidade de determinados indivíduos terem poderes mágicos e / ou sobrenaturais.

Algumas culturas chegaram a atribuir poderes divinos a pessoas portadoras de deficiências e doenças mentais, considerando como proféticas idéias que provavelmente eram resultantes de adoecimento psíquico.

Neste sentido, podemos dizer que a uma “Psicologia do senso comum” pode ser entendida como uma atividade natural do ser humano através dos tempos, sendo praticada de modo informal e assistemático por qualquer indivíduo, em várias situações e contextos.

Esta “psicologia do senso comum” era produzida como resultado das experiências das pessoas de forma geral. Diante disso, fica fácil imaginar que o saber proveniente desta “psicologia” era constituído de muitos erros, dogmas e afirmações fantasiosas baseadas em crenças mágicas, ainda que a sabedoria popular conseguisse de fato desvendar algumas características corretas acerca do psiquismo humano.

Em sentido contrário a este modo de investigação acerca da natureza humana, a atual Psicologia científica, a qual se interessa por construir um conhecimento que seja legitimado por investigações sistematizadas metodologicamente, busca compreender o processo evolutivo do homem ao longo da vida, seu comportamento, relações sociais e funcionamento.

Entretanto, é preciso pensar que a Psicologia científica tem sua origem associada às especulações mais remotas, emergidas do dia-a-dia do senso comum, para somente no século XIX instituir-se como uma atividade experimental sistemática e racional, livres dos dogmas culturais e religiosos, mas marcadamente influenciada em seus fundamentos pela Filosofia.

Neste sentido, a história da Psicologia evoluiu dos saberes construídos no senso comum ao passar a fazer parte do campo de reflexões da Filosofia, a qual instituiu o **racionalismo** como seu método de investigação por excelência.

Assim, as influências da Filosofia no processo de evolução da Psicologia são muitas e significativas e para conhecer os conceitos e teorias da Psicologia se faz importante que possamos identificar estas influências filosóficas.

Assim sendo, começaremos entendendo o surgimento do termo Psicologia, a partir da origem grega da palavra, a qual está diretamente relacionada à origem filosófica deste campo de saber.

- **Etimologia da palavra**

O termo “Psicologia” tem origem grega, sendo derivado da junção das palavras *Psyché* e *logos*. *Psyché* significa alma/mente e *logos* estudo. Assim, *Psyché* e *logos* significam estudo da mente ou da alma.

Como pode visto anteriormente neste texto, a palavra *Psyqué* é também o nome da Deusa e grande amor do Deus *Eros* da história mitológica descrita aqui.



CURIOSIDADE

O termo *Psiquê* significa ao mesmo tempo borboleta e alma.

Tendo esta palavra dois significados que comportam ambas uma metáfora à transformação, podemos divagar um pouco e refletir sobre esta comparação notável e bela, que traz em si uma alusão clara à natureza imortal da alma por via da transformação, haja vista que a borboleta após longo período enclausurada, se liberta e voa, sem no entanto perder sua essência.

Para os gregos da antiguidade, o termo *Psyqué* está relacionado a uma idéia de que a alma humana é purificada por sofrimentos e infortúnios, o que a prepara para gozar a pura e verdadeira felicidade.

Em algumas analogias *Eros* é comparado com o espírito e *Psiquê* à alma.

Porém, mais uma vez é importante ressaltar que apesar desta possibilidade de reflexão acerca da palavra *Psicologia*, e dos significados a ela atribuídos pelos pensadores gregos, a ciência psicológica não estuda fenômenos religiosos ou místicos ligados à alma, vida após a morte ou qualquer outro tema correlato.

Vemos assim que a *Psicologia* nasceu do discurso filosófico, mas distanciou-se deste campo principalmente, em função dos estudos filosóficos não garantirem conhecimentos reconhecidos como legítimos para a sistematização de conceitos científicos.

Enquanto pertenceu ao discurso filosófico, as reflexões psicológicas permaneceram dedicadas a uma ampla gama de objetos, além de não ter uma sistematização em seus métodos de pesquisa.

- **Do discurso filosófico ao discurso científico**

Como dito aqui, os antecedentes da *Psicologia* moderna apontam para uma forte tradição filosófica em sua origem. Muito antes da era Cristã, os filósofos já se ocupavam em desvendar a natureza humana que guardam muitas semelhanças com o que hoje marca os estudos científicos deste campo.

Estas reflexões e interpretações acerca do ser humano estão descritas aqui como “*Psicologia do senso comum*”. Isto por que como já sabemos, os questionamentos acerca da essência da natureza do homem, suas emoções, pensamentos e comportamentos já estavam presentes nos personagens mitológicos, tendo feito parte posteriormente das reflexões racionalistas empreendidas pelos filósofos.

É importante ressaltar que os filósofos ocidentais: Sócrates, Platão, e Aristóteles, tiveram papel significativo para a compreensão do comportamento humano e para o avanço das reflexões acerca da natureza da inteligência, do pensamento e das emoções humanas. Posterior a eles, os filósofos religiosos Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, também fizeram contribuições à Psicologia

A presença da Psicologia como integrante exclusivamente do campo filosófico não é tão distante quanto pode nos parecer, pois até o último quarto do século XIX, a Psicologia era constituída apenas pela Filosofia, sendo o método de investigação a especulação, a intuição e a generalização baseadas em na limitada experiência sensorial do ser humano.

Como já foi dito, Sócrates é considerado um "divisor de águas" na Filosofia antiga, e inclusive para o campo das ciências humanas, haja vista ter sido o primeiro pensador a fazer reflexões sobre o ser humano através do método racionalista usado, até então, pela Filosofia para conhecer apenas o mundo físico, relativo às ciências naturais.

Sócrates era ateniense, porém por não haver textos escritos pelo próprio, alguns pensadores consideram que só é possível fazer referência a ele como um personagem de Platão.

De grande importância para a Psicologia foi o fato de que Sócrates evidenciou a razão como a característica que distingue o homem dos animais.

Os ensinamentos de Sócrates demonstravam seu interesse pelas questões que hoje são objeto da Psicologia, muito que esta se tornasse uma ciência formal.

Ele foi o primeiro a propor que o conhecimento nasce totalmente da razão, o que atesta a sua posição marcadamente racionalista. Sócrates preocupava-se em especial por estabelecer qual era com o limite que separa o homem dos animais. Ao conseguir estabelecer esta distinção, ele acabou por ressaltar que a razão é a principal característica humana, bem como é a particularidade que permite ao homem sobrepor-se aos instintos observados entre os animais, os quais eram vistos como sendo a base da irracionalidade.

Em certo sentido, podemos pensar que as teorias que buscam explicar o ser humano por sua consciência sejam frutos dessa primeira sistematização na Filosofia.

Acusado de corromper os jovens com suas idéias, que questionavam a existência dos deuses de Atenas e, por não concordar com a moral religiosa de tal época, Sócrates foi condenado a morrer pelos governantes da época.

- **Platão**

Sendo posterior à Sócrates e conhecido por ser seu discípulo, Platão também evidenciou ter uma posição racionalista. Ele preocupava-se por estabelecer "lugar" para a razão no nosso próprio corpo. Segundo Platão o lugar da razão era a cabeça, local onde ele considerava que também se encontrava a alma do homem.

- **Aristóteles**

Discípulo de Platão, este filósofo teve uma dos papéis mais importantes da história da Filosofia. Inovou ao postular a indissociabilidade existente entre alma e corpo. Para Aristóteles, a *psyché* deveria ser entendida como sendo o princípio ativo da vida. Além disso, ele valorizava a razão ao identificá-la como responsável por controlar os sentidos e as paixões.

Ele se propôs a estudar as diferenças entre a razão, a percepção e as sensações, o que sistematizou em sua obra *ânima*, texto considerado inclusive como sendo o primeiro tratado em Psicologia, antes da sua mudança ao estatuto de ciência formal.

Contudo, a distinção significativa entre a Psicologia moderna e seus antecedentes filosóficos aponta para a abordagem metodológica e as técnicas empregadas, por uma e por outra, no estudo da natureza humana.

- **Psicologia na Idade Média**

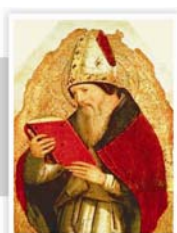
Na Idade Média a **interação** entre o saber da Psicologia e o conhecimento religioso era muito forte, haja vista que muitos estudiosos uma vinculação direta com a Igreja Católica, a qual além de poder econômico e político, também monopolizava a construção do saber e, obviamente, não foi diferente em relação ao estudo do psiquismo. Neste período os pensadores que se sobressaíram foram Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274).

1. Santo Agostinho

Um dos pensadores religiosos que tiveram papel de destaque para a história da Psicologia foi o Bispo e teólogo católico Santo Agostinho. Inspirado em Platão, pregava uma cisão entre alma e corpo, sendo a alma uma manifestação divina no homem, o elo de ligação entre o homem e Deus, e também a sede da razão e do pensamento, o que motivava os esforços no sentido de sua compreensão.

2. São Tomás de Aquino

São Tomás de Aquino foi buscar em Aristóteles a distinção entre essência e existência. Como o filósofo grego, considerava que o homem, tinha em sua essência a busca pela perfeição, o que era possível, através da sua própria existência. Considerava ainda que somente Deus seria capaz de reunir a essência e a existência, em termos de igualdade.



SANTO AGOSTINHO E SÃO TOMÁS DE AQUINO

Assim, distanciando-se neste ponto de Aristóteles, São Tomás de Aquino afirmava que ao buscar a perfeição o homem busca a Deus e que somente Ele seria capaz de unir a essência e a existência, em termos de igualdade. Neste sentido, podemos perceber que suas idéias foram marcadamente influenciadas por dogmas religiosos.

- **Concepções filosóficas que influenciaram o surgimento da Psicologia científica**

Ao final do Renascimento, a Filosofia tinha concepções marcadamente mecanicistas o que acabou por influenciar a Psicologia. As concepções mecanicistas propunham entender o universo como uma grande máquina, e todos os processos naturais poderiam ser explicados por leis da física, ciência que servia de modelo orientador para os estudos em Psicologia.

A ratificação do modelo mecanicista contou com estudos dos pensadores Robert Boyle (físico), Johannes Kepler (astrônomo) e René Descartes (filósofo). Este modelo mecanicista trazia em si a idéia do determinismo, que prevê que todo ato é determinado por eventos passados.

A concepção determinista permitia aceitar como possível a previsibilidade dos fenômenos, e em certo sentido, funcionava como uma autorização para que os cientistas adotassem o reducionismo como método de análise, o qual era tomado como característico de todas as ciências em desenvolvimento, inclusive a nova Psicologia.

Outro aspecto importante no processo de transição da Filosofia para a ciência feito pelo homem, diz respeito a adoção do **empirismo**, pois durante o processo histórico em que o discurso filosófico foi a fonte legítima do conhecimento ocidental, este saber esteve associado aos conceitos e dogmas filosóficos e teológicos vigentes. Com o evolução e gradual estabelecimento de **métodos científicos**, os conceitos e teorias sistematizados por estes dois campos, passaram a ser questionados, gerando um processo de mudança que deu lugar ao domínio da concepção empirista.

Neste sentido, ao contrário do racionalismo característico da Filosofia que havia sido evidenciado por Sócrates, Platão, entre outros, o empirismo se pautava na noção de que todo conhecimento é adquirido pelos sentidos, sendo reconhecida a experiência como única fonte legítima para produção de conhecimento.

Ainda que com contribuições da Filosofia, o desenvolvimento da ciência acontecia em paralelo com a sistematização dos métodos de pesquisa e aos avanços tecnológicos. A observação e a experimentação tornaram-se características deste novo método de apropriação científica da realidade, assim como a medição. Em outras palavras, o mundo se organizava em torno de novas concepções, novos valores e paradigmas distintos dos que até então foram hegemônicos.

Assim, vemos que, a partir do século XVII, a Filosofia ainda influenciava a ciência, porém ambas se distanciaram de forma gradual. Fácil perceber que uma nova Psicologia também estava sendo germinada, e seguindo os passos das demais ciências, seu reconhecimento neste campo estava atrelado à adoção de métodos similares aos usados nos estudos do universo físico.

Porém, é importante ressaltar que a história da Psicologia se confunde com a Filosofia até meados do século XIX e, mesmo tendo saído do campo filosófico, as construções teóricas de vários filósofos contribuíram na elaboração de sua mudança paradigmática rumo ao discurso científico.

- **René Descartes (1596-1659)**

Um destaque entre os filósofos importantes para a Psicologia deve ser atribuído à René Descartes, cujas ideias contribuíram diretamente para a sistematização da Psicologia Moderna, afastando-a de antigos e tradicionais dogmas teológicos tomados desde a época de Aristóteles, os quais eram entendido como verdades legítimas e inquestionáveis. Pode ser dito, que Descartes é efetivamente um símbolo da transição da Renascença para o período moderno da ciência.

Para a Psicologia especificamente, René Descartes (1596-1659) teve grande relevância ao postular o dualismo mente e corpo, propondo que fossem entendidos separadamente a mente (alma, espírito) e o corpo. Ele afirmava que o homem possuía uma substância material e uma substância pensante, e que o corpo, desprovido do espírito, seria apenas uma máquina.

Para tratar deste dualismo, este pensador apresentou a concepção do **interacionismo** mente-corpo, a partir da qual afirmou estas entidades (mente e corpo) se influenciavam mutuamente, ainda que fossem distintas. Outro aspecto importante em suas ideias refere-se à ênfase dada a racionalidade, pois para ele a razão seria mediadora de todas as relações do sujeito com o objeto, e permitiria ao homem alcançar a verdade sobre as coisas.

Assim, diante destas contribuições de Descartes podemos entender por que suas ideias favoreceram um significativo avanço de todas as ciências, inclusive no campo dos estudos psicológicos.

- **O materialismo e o positivismo**

Embora por muito tempo, a Psicologia tenha sido considerada puramente mecanicista. Posteriormente, o espírito materialista gerou idéias de que a consciência poderia ser explicada a partir do modelo, das descobertas e dos termos da Física e da Química, e os estudiosos do campo psicológico se concentraram na estrutura anatômica e fisiológica do cérebro.

Assim, além do citado empirismo, os alicerces filosóficos que ampararam de forma mais efetiva a sistematização de uma nova Psicologia foram o positivismo e o materialismo. Juntas estas três concepções formavam um panorama de idéias, onde se entendia que o conhecimento sobre os fenômenos psicológicos deveria ser constituído de provas factuais, observacionais e quantitativas, que obviamente deveriam ser sempre baseadas na experiência sensorial, conforme proposta empirista.

- **O positivismo de Augusto Comte**

Além dos filósofos já citados, as reflexões de Augusto Comte marcaram os vários campos de saber da ciência na 2ª metade do século XIX, ao estabelecer o Positivismo como um paradigma imprescindível para os métodos a serem utilizados em investigações que pretendessem alcançar legitimidade científica.

Com a Psicologia científica não foi diferente, e a concepção positivista teve uma colaboração decisiva para que ela se afastasse do discurso filosófico e alcançasse reconhecimento como ciência ao incluir um modelo de investigação científica em seus estudos. Desse modo, seguindo o novo paradigma científico, a partir do qual se entendia que todos os fenômenos poderiam ser descritos e definidos por um número, ou seja, eram quantificáveis, este modelo de investigação em Psicologia deveria garantir a observação, a experimentação e a medição.

Neste sentido, é possível afirmar que o positivismo, bem como o materialismo e empirismo foram as bases filosóficas que alicerçaram uma nova Psicologia, que somente se tornou ciência no século XIX.

Tendo partido das contribuições filosóficas e da influência das ciências em outros campos, a sistematização de uma Psicologia científica passou a ser concebida como um campo, cujos pressupostos e métodos deveriam prepará-la para investigações que lhe permitissem explorar, estudar e prever os processos e o comportamento humanos. Os métodos, considerados eficazes, eram experimentais e quantitativos.

- **A Psicologia científica**

Pertencente em sua origem aos campos da Filosofia, para chegar a se constituir como uma ciência reconhecida e legitimada pela comunidade científica do século XIX, os estudos em Psicologia tiveram que ser organizados seguindo parâmetros condizentes com os que balizavam as pesquisas das ciências naturais, além circunscrever com precisão o seu objeto de estudo.

Assim, se enquanto participava apenas do discurso filosófico a Psicologia refletia sobre questões como a alma, a vida após a morte e outros temas afins, em sua ascensão ao discurso científico, a Psicologia estabeleceu limites ao que pertenceria ao seu escopo de investigação,

restringindo seu objeto a fenômenos mais concretos, como o comportamento observável e outros fenômenos passíveis de estudos experimentais.

1.1.3

CONTEÚDO 3. PSICOLOGIA CIENTÍFICA: FUNDAMENTOS E DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA



REFLEXÃO

O que entendemos por Dimensão epistemológica?

A **epistemologia** é um ramo da Filosofia que discute especificamente a construção do conhecimento pelo homem, em todos os seus campos, desde o senso comum à ciência. Por isso, é chamada de “teoria do conhecimento” (WILLIAMS apud OLIVEIRA, 2009, p.1)

O termo epistemologia se originou das palavras gregas *episteme* (ciência, conhecimento) e *logos* (estudo). Neste sentido, este ramo da Filosofia estuda a origem, a natureza, os limites e a validade do conhecimento produzido pelo homem, independente se este o saber se encontra no âmbito do discurso do senso comum, da Filosofia ou no âmbito da ciência.

Assim, a epistemologia investiga a consistência a lógica e a coesão fatural de uma teoria, interessando-se por tentar compreender a real possibilidade do homem de construir um conhecimento acerca da realidade e sua possibilidade de alcançar a verdade.



IMPORTANTE

TRÊS TIPOS DE EPISTEMOLOGIA:

Epistemologia global ou geral: Interesse por todo tipo de saber, independente de ser especulativo ou científico;

Epistemologia particular: Investiga um campo do saber específico, que pode ser especulativo – como a Filosofia ou científico;

Epistemologia específica: Interesse voltado a uma disciplina ou unidade delimitada do saber, estudando-a de forma detalhada e técnica, o que favorece conhecer a organização, o funcionamento e as relações da disciplina estudada com as demais.

Assim, podemos dizer que a epistemologia se dedica a refletir sobre o que é o conhecimento e como alcançamos este conhecimento, havendo na história da Filosofia duas vertentes a este respeito, a saber: a empirista que considera que o conhecimento deve ser baseado na experiência, e a racionalista que afirma que a fonte do conhecimento se encontra na razão, e não na experiência.

Sabemos que o discurso filosófico baseava-se especialmente na vertente racionalista, enquanto as ciências que floresceram no século XIX buscavam a vertente empirista em função da possibilidade de legitimar o conhecimento construído através de pesquisas laboratoriais, cujas experiências “garantiam” o alcance da verdade.

Neste sentido, é possível afirmar que a Psicologia científica que nasceu neste período comportava em sua natureza as duas vertentes, ainda que os esforços dos teóricos convergiam para alcançar um modelo baseado exclusivamente no empirismo. Assim, a ciência psicológica que se consolidou a partir deste período acabou por se transformar em um campo repleto de teorias, cuja sistematização do conhecimento, em cada uma delas, seguiu caminhos distintos e as explicações sobre cada fenômeno humano se configuraram por vezes distantes entre elas, refletindo de forma distante a influência das vertentes racionalista e empirista em conceitos fundamentais de cada uma, ainda que seus teóricos convivessem em um mesmo período da História.

- **Contribuições de outras ciências para a Psicologia**

Algumas descobertas no campo da Fisiologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia foram relevantes cientificamente para a Psicologia. Dentre os mais significativos podemos citar os estudos da Psicofísica, através do qual ocorreu a descoberta do **reflexo**. Também relevante foi a formulação da Lei de Fechner-Weber, por volta de 1860, a qual estabeleceu a relação entre um estímulo e uma resposta. Neste período ainda foi estabelecida a possibilidade de mensuração do fenômeno psicológico, entendido até então como impossível.

- **O percurso da Psicologia no universo científico**

Influenciada por ideias filosóficas do positivismo, do materialismo e do empirismo, as quais embasavam também outras ciências, e favorecida também por descobertas realizadas em outros campos do conhecimento, a Psicologia acede ao estatuto da ciência. A partir deste ponto, Psicologia estabeleceu novos padrões para produção de conhecimento, a saber:



SAIBA MAIS

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PSICOLOGIA CIENTÍFICA

1. Delimitação do objeto de estudo (o comportamento, a vida psíquica, a consciência);
2. Delimitação do campo de estudos, separando-o das demais áreas do sa-ber, inclusive da Fisiologia;
3. Sistematização de métodos de estudo;
4. Formulação de teorias que compõem o consistente escopo deste ramo de conhecimento.

Efetivamente, o marco de nascimento da Psicologia moderna é a Alemanha ao final do século XIX, mais precisamente em Leipzig, através do trabalho de Wilhelm Wundt considerado inclusive Pai da Psicologia. Porém, além dele colaboraram para o nascimento desta ciência Fechner, Edward B. Tichner e William James.

Importante dizer que como as teorias psicológicas do período inicial se propunham a seguir os critérios da metodologia científica daquela época, foi necessário sistematizar métodos que levassem em consideração a neutralidade do conhecimento científico produzido, a possibilidade de comprovação dos dados, e a sistematização de um conhecimento passível de acumulação, de modo a que os resultados alcançados pudessem servir de parâmetro para outras investigações/estudos.

Embora a Psicologia científica tenha nascido na Alemanha, é nos Estados Unidos que ela encontra campo para um rápido crescimento, na vanguarda do sistema capitalista, surgindo as primeiras abordagens ou escolas em Psicologia, que são:



IMPORTANTE

- Escola estruturalista Edward Titchner (1867 – 1927).

Abordagem desenvolvida por Titchner, propõe uma compreensão da consciência em seus aspectos estruturais, onde os estados elementares da consciência são entendidos como estruturas do sistema nervoso central.

Nesta abordagem há uma prevalência por uso do método da observação para construção do conhecimento em Psicologia, o qual seria acessível a partir da experimentação e investigação em laboratórios.

- Escola funcionalista de William James (1842-1910).

Abordagem criada nos EUA, país marcado pelo pragmatismo, inclusive no desenvolvimento de ideias e paradigmas científicos. Criticava o Estruturalismo buscava construir um saber em relação ao comportamento humano, sendo resumidamente ilustrada nas questões: "o que fazem os homens" e "por que o fazem".

Além disso, um dos grandes interesses de seus teóricos era compreender a utilidade dos processos mentais para o organismo. Os teóricos funcionalistas tinham a consciência e sua dinâmica de funcionamento como foco dos seus estudos, por considerar que o homem usa a consciência para adaptar-se ao meio.

- Escola associacionista de Edward L. Thorndike (1877 – 1949).

O termo associacionismo refere-se ao fato de que esta abordagem originou-se da concepção da aprendizagem como sendo resultado de um processo de associação de ideias, as quais em um processo de evolução, tornam-se gradualmente mais complexas. Esta abor-

dagem é neste sentido considerada a primeira teoria de aprendizagem em Psicologia (Bock, 2003)

Neste sentido, a aprendizagem de um conteúdo complexo ocorreria por associação com outras ideias já aprendidas e que estivessem envolvidas ou ligadas ao conteúdo em questão

- **Wilhelm Wundt**

Wilhelm Wundt exerceu posição diferenciada na história da Psicologia, haja vista os avanços alcançados a partir de seus estudos, dentre eles: o desenvolvimento da noção do paralelismo psicofísico, a criação do método do introspeccionismo, além da estruturação do 1º laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig, Alemanha.



WILHELM WUNDT

Podemos dizer então que é mérito de Wundt a sistematização de um método de pesquisa em Psicologia dentro das exigências do campo científico de sua época, bem como a primeira delimitação do objeto de estudo da Psicologia. Ele preconizou também a sistematização de uma Psicologia "sem alma".

Gradualmente, os estudiosos deste campo organizaram concepções distintas que favoreceram o surgimento das primeiras abordagens teóricas ou **escolas em Psicologia**, denominadas: estruturalismo, funcionalismo e associacionismo, as quais estão brevemente descritas no quadro acima.

Importante destacar que Edward L. Thorndike é tido como sendo o principal representante da abordagem associacionista e responsável por sistematizar a primeira Teoria de aprendizagem na Psicologia, denominada Lei do Efeito. A concepção presente nesta Lei foi importante a sistematização das ideias comportamentalistas e afirmava que o comportamento de uma pessoa, ou até mesmo de um animal, pode se repetir se o indivíduo for recompensado (efeito) assim que emitir o comportamento. Porém, se o indivíduo apresentar um comportamento e for castigado, haverá uma tendência para que o comportamento não volte a acontecer.

Os conceitos e princípios destas abordagens acabaram por se constituir em matrizes para o desenvolvimento posterior de outras abordagens teóricas, dentre as quais as que têm maior contribuição o campo educacional são: o **Behaviorismo**, as Teorias Cognitivistas e a Psicanálise.

Entretanto, embora não sejam alvo da nossa discussão, é importante referir que há outras teorias com grande relevância ao aporte teórico do campo da Psicologia, dentre as quais podemos citar: o Humanismo e a Teoria analítica de Jung.

- **A Psicologia e seu objeto de estudo**

Ainda que haja uma gama variada de teorias e de campos de atuação, a Psicologia pode ser definida como a ciência que estuda o comportamento, a estrutura cognitiva, o desenvolvimento, os processos psíquicos e a subjetividade, além das relações sociais do ser humano.

A disciplina Psicológica se dedica a construir conhecimentos sobre a realidade do ser humano, bem como sobre todos os fenômenos sociais dos quais o ser humano tem feito parte, desde o início dos tempos. A sistematização do conhecimento na Psicologia é hoje proposto de forma, ordenada e orientada pelo uso da razão e de métodos legitimados pela comunidade científica, o que tem por pretensão garantir o estabelecimento de corpo coerente de informações sobre o ser humano.

Assim, embora as teorias psicológicas tenham hoje variadas formas de pensar a construção de um conhecimento científico aceito acerca do homem, individualmente ou em relação aos seus fenômenos sociais, é certo que a Psicologia permanece influenciada pela Filosofia, mas não se confunde com esta.

Porém, a proposta original da Psicologia científica, baseada no empirismo, positivismo e no materialismo, já não alcança os estudiosos deste campo tão marcadamente, sendo possível com isso encontrarmos teorias, a exemplo da Psicanálise, que não sistematizam seus conceitos a partir de parâmetros empiristas, por isso não realizam pesquisas experimentais, mas que têm suas explicações e concepções reconhecidas e legitimadas, tanto no campo da Psicologia como entre cientistas de outros ramos do saber como a administração, a medicina, pedagogia, dentre outras.

Hoje, é possível afirmar que o do fundamento da Psicologia, enquanto campo legítimo de conhecimento científico, relaciona-se ao seu afastamento dos dogmas religiosos, bem como das práticas místicas. Além disso, a clara delimitação do seu objeto que não comporta retorno à discussões sobre a imortalidade da alma ou sobre a existência do espírito.

Além disso, os estudos deste campo seguem critérios e métodos de estudos dentro dos padrões estabelecidos pela comunidade científica, havendo grande aproximação com algumas propostas metodológicas adotadas em outras ciências sociais e humanas, podendo ser citada

como exemplo os estudos baseados em análise de discurso e nas representações sociais, as quais permitem conhecer a rede simbólica de representação dos grupos sociais estudados.

Neste sentido, a Psicologia se fundamenta por realizar pesquisas dentro de parâmetros científicos, ainda que não necessariamente parâmetros positivistas. Seu objeto de estudo é em última **instância** o homem e todos os fenômenos do quais ele faz parte.

Posto isto, não há como negar a característica de amplitude do objeto de estudo da Psicologia, o que se justifica por sua própria natureza e essência, bem como pela complexidade das ciências humanas e sociais que distintamente das ciências naturais e das exatas, não se prestam a um modelo único de construção de conhecimento como proposto pela vertente empirista, quando a Psicologia nascia como saber científico.

- **Objeto de estudo**

Diante do que vimos até agora, é possível dizer que tendo o homem no centro do seu foco de estudo, a Psicologia, em suas diversas vertentes teóricas, toma por objeto de estudo os seguintes fenômenos:

1. As funções cognitivas (aprendizagem, memória, linguagem, pensamento, percepção);
2. Comportamento e suas motivações;
3. As questões sociais, e das formas de vida social do ser humano;
4. Os ciclos de vida e os aspectos do processo de desenvolvimento do ser humano;
5. A saúde e as patologias psíquicas apresentadas pelo homem e por todas as organizações e grupos.

1.1.4 CONTEÚDO 4. REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

- **Evolução histórica: breves considerações**

A história da Psicologia da Educação, no que diz respeito a sua origem, confunde-se com a história da Psicologia científica e com a evolução do pensamento educativo.

Até o final do século XIX era a Filosofia que mediava as relações entre Psicologia e Educação. Se analisarmos este período, não será viável falar de uma Psicologia da Educação. Até aproximadamente 1890, a Teoria educativa hegemônica era a das faculdades ou funções cognitivas dos alunos, dentre as quais: inteligência, memória, raciocínio, atenção, concentração, imaginação.

Assim como ocorreu com a Psicologia, no século XIX, as teorias educativas passaram a se distanciar da Filosofia, ganhando com isso mais autonomia. Assim, neste movimento de

busca por maior autonomia em relação à Filosofia, o campo educacional buscava legitimação no campo científico e a Psicologia, que neste período, vivenciava processo semelhante, passou a servir de fundamentação para a elaboração de uma teoria educativa científica.

Neste contexto, entre o movimento de sistematização de uma Psicologia Geral, cujos objetos de estudos incluíam o comportamento, a cognição e a subjetividade humana, e o movimento de empreender estudos científicos do campo educativo, se desenvolveu o que entendemos por Psicologia da Educação, aproximadamente no início do século XX, sendo caracterizada como uma área de interesse e questionamentos sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e à problemática educativa e escolar.

Assim, nas primeiras décadas do século XX, todas as abordagens investigativas da Psicologia foram consideradas potencialmente úteis para a educação. Contudo, três campos de interesse se sobressaíram e se constituíram como núcleo inicial da Psicologia da Educação:

1. O estudo e a mensuração das diferenças individuais e a elaboração de testes psicológicos;
2. A análise dos processos de aprendizagem;
3. A psicologia infantil.

Assim, o conhecimento elaborado pela Psicologia, ao voltar-se para a teoria e as práticas educativas, define uma especialidade que assim se intitula Psicologia da Educação. Esta tem se evidenciado de grande importância, por ser um dos veículos que podem potencializar o desenvolvimento e a eficiência do processo educativo.

- **Concepção acerca da Psicologia da Educação na literatura**

Quando iniciamos um estudo acerca da Psicologia da Educação, nos deparamos imediatamente com uma questão: este campo se caracteriza por ser meramente uma área de aplicação da Psicologia na prática? Alguns podem até considerar que sim, mas estudiosos da Psicologia da Educação têm pensado de forma diferente.

Segundo César Coll (2004), a Psicologia da Educação encontra-se efetivamente estabelecendo uma ponte de ligação entre a Psicologia e a Educação, tendo por foco de estudo “(...) os processos de mudança (...) que ocorrem nas pessoas em consequência de sua participação em uma ampla gama de situações ou atividades educacionais.” (COLL, 2004, p.vii)

Neste sentido, pode ser dito que gradualmente a Psicologia da Educação tem delimitado um objeto de estudo próprio, bem como tem sido útil ao campo das práticas educativas, especialmente para o trabalho de psicólogos, pedagogos e docentes, a partir da aplicação de conceitos e concepções da Psicologia geral às situações educativas no âmbito escolar.

É importante não perder de vista a aplicabilidade dos princípios e do conhecimento construídos pela Psicologia da Educação, pois eles têm ofertado explicações para os problemas vivenciados no dia-a-dia por educadores, confirmando-se como da mais alta valia para a educação e o ensino.

Segundo Sheurman (apud COLL, 2004) há três formas de conceber a Psicologia da Educação, pois alguns autores entendem a Psicologia da Educação como uma “especialização dentro da Psicologia” (p.21). Um outro grupo de estudiosos a considera como sendo uma disciplina que se presta a aplicação das teorias e princípios da Psicologia para entender os comportamentos relacionados com o ensino e a aprendizagem. E, por fim ele diz que uma parcela dos estudiosos entendem a Psicologia da Educação como sendo “uma disciplina com suas próprias bases teóricas, relacionadas com a Psicologia, mas independentes dela” (SHEURMAN apud COLL, 2004, p.21)

Ao argumentar sobre como devemos entender a Psicologia da Educação, César Coll (2004) apresenta algumas definições encontradas na literatura científica, e transcrevemos algumas no presente texto, de modo ampliar nossa reflexão:

- **Definições³ acadêmicas acerca da Psicologia da Educação (Coll, 2004)**



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

ALGUMAS DEFINIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

[...]O termo “Psicologia da Educação” será interpretado, para nossos propósitos, em um sentido amplo que cobre todas as fases do estudo da vida mental relacionadas com a educação. Deste modo, considerar-se-á que a psicologia da educação incluiu não apenas o conhecido campo coberto pelo livro-texto habitual – a psicologia da sensação, do instinto, da atenção, do hábito, da memória, da técnica e da economia da aprendizagem, os processos conceituais, etc.-, mas também temos de desenvolvimento mental – herança, adolescência e o inesgotável campo de estudo da criança -, o estudo das diferenças individuais, dos atrasos de desenvolvimento e de desenvolvimento precoce, a psicologia da “classe especial”, a natureza dos dotes mentais, a medida da capacidade mental, a psicologia dos testes mentais, a correção das habilidades mentais, a psicologia dos métodos especiais nas diversas matérias escolares, os importantes problemas de higiene mental; todos eles, quer sejam tratados de um ponto de vista experimental ou literário, são temas e problemas que

³ Importante: Quadro encontrado no texto de César Cool (COOL, 2004, p. 22 –23) , mas transcrito no presente texto apenas **parcialmente**. O quadro apresentado por César Coll é mais amplo.

nos parecem apropriados considerar em um *Journal of Educational Psychology*. (W.C. Bagley, J.C. Bell, C.E. Seashore e G.M. Whipple [1910]. Editorial do primeiro número do *Journal of Educational Psychology* , citado em Glover e Ronning,1987,p.5)[...]

[...] A psicologia da educação é a aplicação dos métodos e dos fatos conhecidos pela Psicologia às questões que surgem na Pedagogia. (K. Gordon, (1917). *Educational Psychology*. Nova York: Holt. Citado em Glover e Ronning,1987,p.5) [...]

[...] A psicologia da educação é o campo apropriado para unir a pesquisa e a teoria psicológica ao estudo científico de educação. (...) a ciência é a profissão da psicologia da educação, é o ramo da psicologia comprometido com o desenvolvimento, a avaliação e a aplicação de: (a) teorias e princípios da aprendizagem humana. Do ensino e da instrução, e (b) materiais, programas, estratégias e técnicas baseadas nestas teorias e nos princípios que podem contribuir para melhorar as atividades. E os processos educacionais ao longo da vida (...) a psicologia da educação tem um papel recíproco em psicologia e em educação, visto que contribuiu para o desenvolvimento da teoria, da pesquisa e do conhecimento dos campos.[...] (M.C.Wittrock e F.Farley (1989). “Toward a blueprint for educational psychology”. Em M.C.Wittrock e F.Farley (Eds.), *The future of educational psychology*(p.193-199).Hillsdale, N.J.: L.Eribaum.)[...]

[...] A psicologia da educação é algo mais que sua prudente definição convencional como “a aplicação de todos os campos da psicologia à educação”. A psicologia da educação é “o estudo científico da psicologia na educação “[...] A principal razão para conceber a psicologia da educação como “ o estudo científico da Psicologia na educação “reside nas acentuadas vantagens dessa concepção para concentrar a pesquisa dos problemas significativos da educação. [...] A psicologia da educação distingue-se de outros campos da psicologia porque seu objetivo principal é a compreensão e a melhoria da educação. Mas a psicologia da educação também se distingue das outras áreas da pesquisa educacional por causa de sua fundamentação psicológica, de sua ênfase nos alunos e nos professores e da responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e da teoria em psicologia. (Wittrock, M.C.(1992). “An empowering Conception of Educational Psychology”. *Educational Psychology*, 27, 129-141. Extraído do original.) [...]

Além de realizar um levantamento sobre as definições acerca da Psicologia da Educação, no texto de Coll (2004) ele destaca as análises feitas por Mayer (apud COOL, 2004, p.24) acerca da Psicologia da Educação, e que Coll apresenta como sendo concepções extremas entre si sobre este campo, mas que ainda são vigentes entre os estudiosos. Como já mencionado no presente texto a primeira entende a Psicologia da Educação como sendo um campo de aplica-

ção do conhecimento psicológico e a segunda concepção aponta a Psicologia da Educação como uma disciplina ponte de natureza aplicada.

Ainda em seu texto, este autor fornece o que considera serem os “traços característicos” de cada uma destas concepções. Dada a relevância que atribuímos a discussão realizada por este autor, apresentamos na íntegra o **quadro**⁴ criado por ele.



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

Duas visões nitidamente contrastantes da psicologia da educação

1. A psicologia da educação entendida como um âmbito de aplicação da psicologia

Conhecimento psicológico é o único que permite abordar e resolver de maneira científica as questões e os problemas educacionais.

O comportamento humano responde a leis universais que, uma vez estabelecidas pela pesquisa psicológica, podem ser utilizadas para compreender e explicar o comportamento humano em qualquer ambiente, incluídos os ambientes educacionais.

A psicologia da educação não se distingue das outras especialidades da psicologia pela natureza dos conhecimentos que proporciona - que são conhecimentos psicológicos e, portanto, próprios da psicologia científica -, mas pela área ao qual se aplicam tais conhecimentos: a educação.

A principal tarefa da psicologia da educação consiste em selecionar, entre os conhecimentos proporcionados pela psicologia científica, aqueles que em princípio podem ser mais úteis e relevantes para explicar e compreender o comportamento humano nos ambientes educacionais e poder intervir neles.

A psicologia da educação não é uma disciplina ou subdisciplina em sentido estrito - visto que não tem um objeto de estudo próprio e nem pretende gerar conhecimentos novos -, mas simplesmente um campo de aplicação da psicologia.

2. A psicologia da educação entendida como uma disciplina ponte entre a psicologia e a educação

A abordagem e o tratamento das questões e dos problemas educacionais exige uma aproximação multidisciplinar.

O estudo e a explicação do comportamento humano nos ambientes educacionais deve ser feito nesses ambientes e devem levar em conta suas características próprias e específicas.

⁴ Importante: Quadro transcrito na íntegra do texto de César Coll (COLL, 2004, p. 24.)

A psicologia da educação distingue-se das outras especialidades da psicologia, porque proporciona conhecimentos específicos sobre o comportamento humano em situações educacionais.

A principal tarefa da psicologia da educação consiste em elaborar, tomando como ponto de partida as contribuições da psicologia científica, instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos úteis e relevantes, para explicar e compreender o comportamento humano nos ambientes educacionais e poder intervir neles.

A psicologia da educação é uma disciplina ou subdisciplina em sentido estrito – visto que tem um objeto de estudo próprio e aspira à geração de conhecimentos novos sobre ele – que se encontra no meio do caminho entre os âmbitos disciplinares da psicologia e das ciências da educação.

Importa dizer que embora haja concordância com as ideias de Coll, acerca da relevância de entender a Psicologia da educação de forma ampla e não apenas enquanto campo de aplicação da psicologia, a ideia de que esta disciplina se configura em uma ciência com objeto próprio e distinto da Psicologia, não nos parece pertinente.

Considera-se, pois que de fato para se constituir enquanto campo específico de saber, a exemplo da Biologia, da medicina, da neurologia, e etc., a Psicologia da educação precisaria apresentar um objeto de estudo próprio cuja delimitação o distanciasse do objeto de estudo da Psicologia, o que consideramos que não acontece. Neste sentido, ainda que possamos pensar a Psicologia da Educação como sendo uma disciplina ponte, que entrelaça a Psicologia e a educação enquanto campos distintos da ciência, os quais buscam ambos construir um conhecimento sobre a realidade escolar e sobre todas as variáveis individuais e coletivas com impacto nos processos de ensino e de aprendizagem, consideramos que a Psicologia da Educação não tem um objeto de estudo que justifique pensá-la como um campo independente da psicologia.

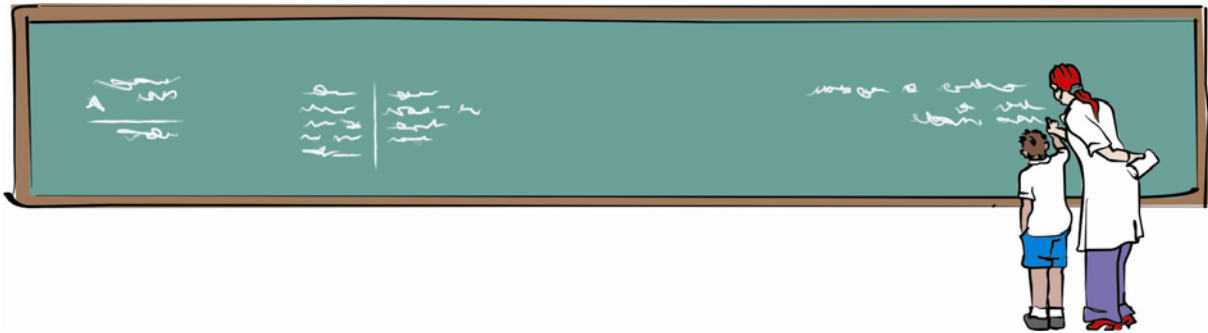
Neste sentido, consideramos que a Psicologia da educação se caracteriza como um ramo da Psicologia que busca apropriar-se dos conceitos construídos nas teorias psicológicas para benefício dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que através de pesquisas sobre a prática educacional viabiliza o avanço das teorias psicológicas de forma geral.

Assim, podemos afirmar que os conceitos, concepções e explicações teóricas das teorias psicológicas se propõem a compreender o desenvolvimento, comportamento, cognição e psiquismo do homem em todas as situações e culturas em que ele está inserido, o que inclui investigações acerca dos ambientes educativos e dos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, concordando mais uma vez com Coll (2004) considera-se que de fato a abordagem e tratamento das questões educacionais exige tratamento multidisciplinar e que o processo de construção do conhecimento da Psicologia é influenciado pelo campo educacional tanto quanto o influencia.

Sendo tratada como um campo disciplinar independente ou não, é consenso que a Psicologia da educação se ocupa por estudar os aspectos envolvidos no processo de ensino e no processo de aprendizagem. Assim sendo, é interessante que possamos ampliar nosso entendimento sobre estas questões antes que possamos discutir os conceitos e concepções das teorias discutidas no presente texto.

- **Ensino e aprendizagem**



Ao nos questionarmos sobre o escopo de estudos da Psicologia da Educação devemos nos reportar ao fato de que os processos educacionais, ocorram no âmbito escolar ou em outros agrupamentos sociais como a Família e a comunidade, sendo influenciados por inúmeras variáveis desde as relativas ao aprendiz, às que estão associadas ao professor e à família do aprendiz, bem como ao contexto histórico, social e econômico em que estão todos incluídos.

Neste sentido, a Psicologia da Educação enquanto campo de estudos sobre as questões que perpassam os processos pedagógicos, também é denominada de Psicologia escolar, o que circunscreve seu interesse por investigar prioritariamente os processos educacionais específicos do ambiente escolar, ainda que permaneça pertinente que os estudos deste ramo do saber considerem todo o contexto histórico, social, econômico e familiar relacionados à aprendizagem.

Ao estudar os aspectos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem há peculiaridades que são relativas à docência de determinados campo de saber e que os profissionais da educação devem estar atentos às exigências particulares que estas distinções impõem à prática em sala de aula, o que demanda do professor um conhecimento que extrapola o domínio dos conteúdos que das matérias

Ou seja, pois independente de atuar mediando a aprendizagem dos alunos quanto à matemática, História, Geografia ou qualquer outro campo de saber, deverá o professor ter consciência de que este processo educacional perpassa e é perpassado por questões que vão da filosofia, à sociologia e à Psicologia, bem como são impactados por questões afetivas e subjetivas de todos os atores envolvidos, a saber: alunos, professores, pais e outros).

Neste sentido, se nos preparamos para uma atuação docente considerando a inter-relação entre todas as esferas do fazer humano, além de entender como cognitivamente um

indivíduo aprende e como ocorre seu desenvolvimento, devemos também nos ocupar por conhecer o impacto de várias outras questões para seu processo de aprendizagem e que também têm influência sobre como o docente poderá conduzir o seu processo de ensino.

Neste texto não esgotaremos todas as questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem, mas abordaremos algumas questões cuja relevância é inquestionável, mas que durante muito tempo foram ignoradas pela comunidade de profissionais da educação, a saber: a subjetividade no processo de aprendizagem, os mitos em educação, o prazer na construção do conhecimento.

Isto se torna relevante quando pensamos que diante das peculiaridades e dificuldades identificadas no processo de ensino, é importante ao professor poder identificar como a Psicologia, bem como outras ciências, pode contribuir para o estabelecimento de estratégias eficientes que otimizem o processo de escolarização e socialização dos alunos na escola.

- **Contribuições da Psicologia da Educação para a prática docente**

As contribuições da Psicologia da Educação abrangem dois aspectos principais: a primeira diz respeito a uma compreensão acerca do aluno, entendendo-o a partir das esferas social e individual, a segunda está relacionada a uma compreensão do processo ensino-aprendizagem propriamente dito.

a) Compreensão sobre o aluno

Para efetivar um verdadeiro processo educacional, é pressuposto empreender esforço por parte dos educadores para compreender as características subjetivas e as diferenças individuais de cada aluno, seu processo de construção de laços afetivos e sua dinâmica de participação em grupos, bem como estar atento aos aspectos cognitivos e psíquico, ao longo de processo de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e psicossocial em cada faixa etária.

b) A Compreensão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem

Se considerarmos a complexidade dos componentes psicológicos – do aluno e do professor, e dos componentes educativos nos problemas da educação e do ensino, temos a ratificação quanto à importância ratificamos a importância da Psicologia da Educação, enquanto disciplina que contribui com as práticas educativas e com o avanço científico das teorias psicológicas e pedagógicas.

Educar envolve, além do conhecimento sobre o aluno, a análise e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário refletir sobre os fatores que podem interferir nos resultados. Neste sentido, é imperativo trabalhar em prol da contínua melhoria das

propostas metodológicas, de modo a alcançar a eficiência ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem.

As teorias psicológicas que estão apresentadas nos temas 2 e 3 deste texto sistematizam conceitos que contribuem para que possamos construir um arcabouço teórico com concepções da Psicologia da Educação, permitindo aos educadores estabelecer suas propostas didáticas a partir do conhecimento sistematizado acerca do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem, inclusive a partir de várias referências e explicações teóricas distintas.

Assim, ao entendermos o processo evolutivo do ser humano, as formas como seu aparelho psíquico interpreta o mundo, como são construídas as percepções, bem como as características do desenvolvimento da sua cognição, ampliamos as nossas chances de alcançar êxito nos processos educacionais propostos.

O site do ministério da Educação⁵ permite pesquisar termos relativos à educação, dentre os quais encontramos definições sobre a Psicologia da Educação, processo de ensino e aprendizagem, ensino, dentre outros. A partir de uma introdução sobre o que é relativo ao escopo da Psicologia da Educação e ao da Psicologia da Aprendizagem poderemos traçar uma distinção entre estas duas áreas de estudo da Psicologia.

Assim, para que possamos neste texto abordar tanto a Psicologia da Educação quanto algumas teorias a respeito dos processos humanos de aprendizagem, consideramos interessante trazer na íntegra a definição encontrada no site do ministério da educação sobre alguns dos temas que são alvo do presente texto, haja vista ser o MEC o órgão responsável por estabelecer as diretrizes educacionais em nosso país, as quais devem ser seguidas por instituições de ensino tanto da rede pública e quanto da rede privada:

Psicologia da Educação

[...] “Chamada também de psicologia escolar, é um ramo da psicologia aplicada que consiste na exploração dos princípios e técnicas psicológicas à compreensão e orientação do educando, objetivando seu encaminhamento adequado para a vida adulta. Seu modelo corresponde mais à tradição da psicopedagogia francesa do que à orientação educacional de inspiração americana (cf. Jadoule, A. La psychologie scolaire. Paris, PUF, 1965). 2. Ramo da Psicologia que lida com a aplicação de princípios, técnicas e outros recursos da Psicologia aos problemas enfrentados pelo professor em sua ação educativa. Interessa-se

⁵ <http://www.inep.gov.br>

pela compreensão dos seguintes problemas: i) a criança e o adolescente: seu desenvolvimento, suas necessidades e suas peculiaridades individuais; ii) a situação de aprendizagem: inclusive a dinâmica de grupo, na medida em que esta influencia a aprendizagem; iii) os processos; através dos quais a aprendizagem pode tornar-se mais eficiente (cf. Mouly, G.J. Psicologia educacional S.Paulo, Pioneira, 1966). 3. Campo especial da psicologia que estuda o comportamento do educando. Ela tem como áreas focais: i) o aprendiz ("the learner"): desenvolvimento e maturidade; o aprendiz e sua família; o aprendiz e seu grupo; o desenvolvimento afetivo e problemas de conduta; os excepcionais; ii) O processo de aprendizagem: a natureza desse processo; fatores que interferem no processo de aprendizagem; iii) A situação de aprendizagem: técnicas centradas no professor; técnicas centradas no aluno; disciplina, métodos didáticos; papéis do professor e do aluno na situação de aprendizagem (cf. Lindgren, H. C. Educational psychology in the classroom. N. York, J.Wiley e Sons Inc., 1962). Nota: A Psicologia da Educação tem por finalidade o estudo do comportamento humano em situação educativa. Compreende especialmente: o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo, a aprendizagem, a personalidade e seu ajustamento, a avaliação e relativas medidas, a orientação (cf. Skinner, C. E. Educational Psychology. N.Jersey, Prentice Hall, 1957)."[...] (Fonte: MEC 01, 2009)

Entendendo que a Psicologia da Educação trabalha com o estudo dos processos de ensino e aprendizagem, mais uma vez consideramos importante registrar no corpo deste texto a definição do ministério para alguns dos termos que usaremos ao longo da nossa discussão, dentre os quais: aprendizagem e processo de ensino e aprendizagem.

Processo de ensino e aprendizagem:

Conjunto de ações e estratégias que o sujeito/educando, considerado individual ou coletivamente, realiza, contando para tal, com a gestão facilitadora e orientadora do professor, para atingir os objetivos propostos pelo plano e formação. Notas: 1. O Processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se de maneira presencial, não presencial ou mista, utilizando para esse fim ambientes educacionais como escolas, centros de formação, empresas e comunidades urbanas e rurais. 2. O Processo de ensino-aprendizagem está centrado no educando e dá ênfase tanto ao método quanto ao conteúdo. 3. O Processo de ensino-aprendizagem compreende a organização do ambiente educativo, a motivação dos participantes, a definição do plano de formação, o desenvolvimento das atividades de aprendizagem e a avaliação do processo e do produto. (cf. DB - Mercosul) 4. O Processo de ensino-aprendizagem constitui essencialmente o trabalho escolar, cujo produto são os conhecimentos construídos, os conhecimentos dominados e as habilidades. (cf. CATAPAN, A. Hack. O processo do trabalho escolar, In: Perspectiva, jul/dez, 1996)" [...] (Fonte: MEC 02, 2009)

Aprendizagem:

[...] “Aspectos físicos e psicológicos do aluno que repercutem em sua aprendizagem e que estão ligados a determinantes hereditários (carga genética) e nutricionais, estes considerados desde o período de gestação.” (cf. DUARTE, S.G. DBE, 1986)[...] (MEC 03, 2009)

É possível verificar que há uma distinção entre a Psicologia da Educação e a Psicologia da Aprendizagem, a qual não deve ser entendida de forma estanque, haja vista a ampla margem de interface entre elas, pois ao estudar as dificuldades que se interpõem ao processo de ensino, o professor precisará se apropriar das concepções psicológicas que abordam os processos humanos de aprendizagem.

Assim, esta distinção Psicologia da educação e Psicologia da aprendizagem é de certo modo sutil, haja vista que a Psicologia da educação também se ocupa das dificuldades que se interpõem aos processos de aprendizagem, bem como as possibilidades de intervenção dos educadores neste processo.

- **Conteúdos em Psicologia da Educação**

Os conteúdos estudados na Psicologia da Educação podem ser classificados em duas grandes categorias:

1. Relativos ao processo de mudança do aprendiz em função dos processos de aprendizagem, desenvolvimento e socialização;
2. Relativos aos fatores ou variáveis que interferem nas situações educativas (direta ou indiretamente).



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

Os fatores a que se referem o item 2, podem ser subdivididos em dois grupos:

Fatores Intrapessoais ou Internos ao aluno

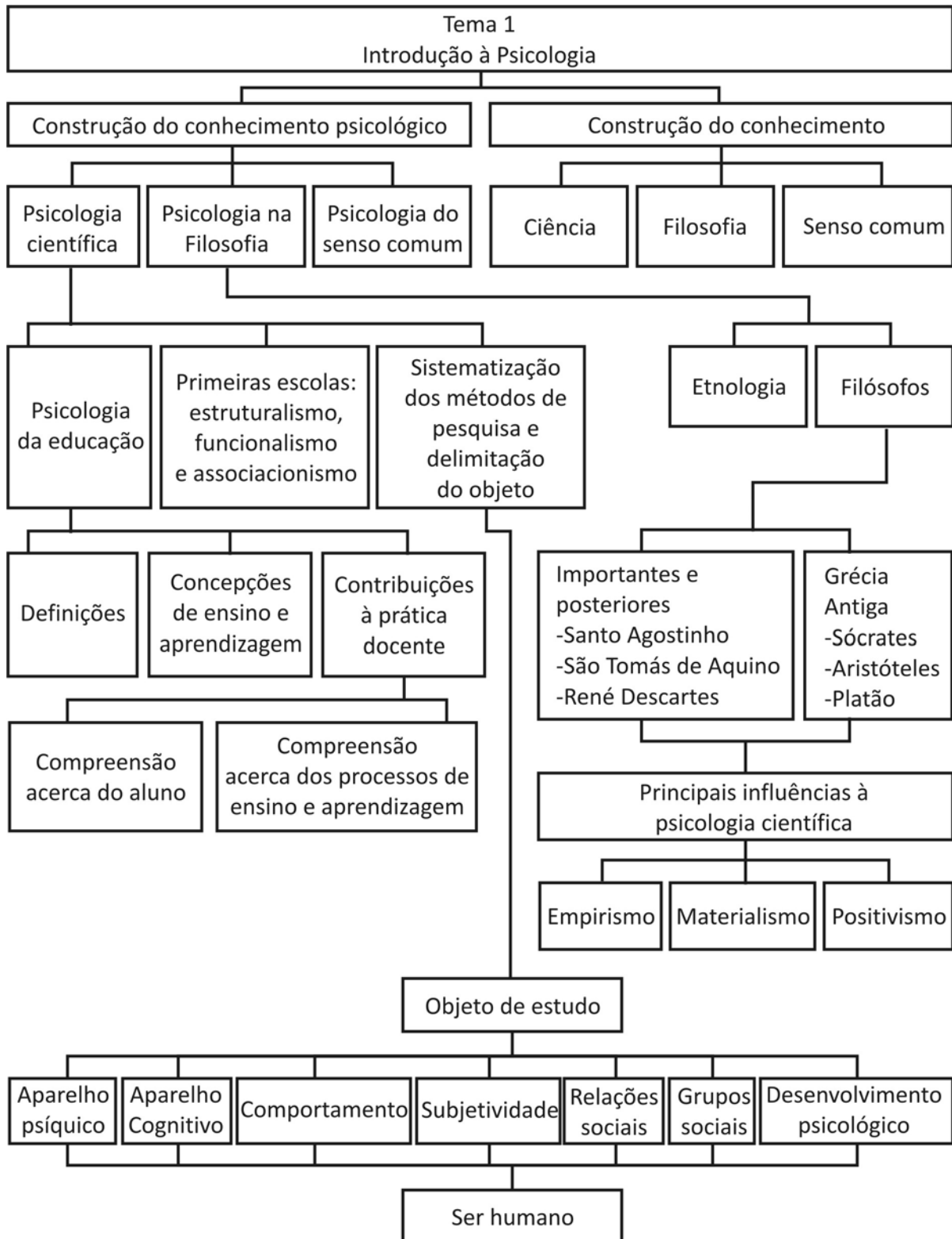
- Maturidade física e psicomotora;
- Mecanismos de aprendizagem;
- Nível e estrutura dos conhecimentos prévios;
- Nível de desenvolvimento evolutivo;
- Características das aptidões afetivas (motivação e atitudes) e de personalidade.

Fatores Ambientais ou Situacionais

- Características do professor (capacidade intelectual, conhecimento da matéria, capacidade pedagógica, traços de personalidade, características afetivas);
- Fatores de grupos e sociais (relações interpessoais);
- Condições materiais (recursos didáticos e meio de ensino em geral);
- Natureza das intervenções pedagógicas (metodologia de ensino)

Para ampliar seu conhecimento sobre as questões que perpassam o cotidiano do trabalho em sala de aula, é interessante aprofundar a leitura sobre esta temática, inclusive entre os autores citados nas referências do presente texto.

MAPA CONCEITUAL



ESTUDOS DE CASO

Em uma Escola da rede privada em uma capital no Brasil, um grupo de alunos do ensino fundamental assistia à 1ª aula no Laboratório de práticas de Ciências. 05 minutos após o início da aula, entraram alguns alunos atrasados, dentre eles Juquinha que passou na frente da pia e bateu na torneira (temporizada), fazendo jorrar água, sem que ele a utilizasse. A professora olhava em silêncio. O aluno voltou, abriu novamente a torneira, e sentou, enquanto os colegas tentavam segurar o riso.

A professora comentou com Juquinha, e com toda a turma, o fato de ter havido desperdício de água, chamando a atenção para a importância da água. Juquinha sorriu e disse que não conhecia a campanha, mas que sabia da importância da água. A professora então, solicitou que ele fizesse uma pesquisa escrita sobre o tema para ser entregue na aula seguinte.

Na mesma semana, a professora foi chamada à sala da supervisão da Escola, onde a mãe do aluno a acusou de ter exposto Juquinha diante dos colegas. E apesar de ter sido explicado que a intervenção teve uma proposta educativa e respeitosa, a mãe foi até a direção da Escola e solicitou a demissão da professora.

A partir das teorias e conteúdos estudados em nossa disciplina, elabore uma análise sobre:

1. Outras possibilidades de atuação da professora viáveis nesta situação;
2. As dificuldades encontradas pelos professores na relação com alunos e com seus familiares
3. Considerando a postura adotada pela família do aluno (na figura da mãe), quais reflexões podemos fazer sobre a relação família – escola?
4. Como a Psicologia contribui para compreender o papel da educação e o papel do educador, tendo em vista o caso descrito?

EXERCÍCIOS PROPOSTOS

Agora que pudemos conhecer um pouco sobre o percurso existente entre o saber construído no senso comum e a Psicologia da Educação, sistematize seu conhecimento com as questões a seguir.

Bom trabalho!

QUESTÃO 1

Durante as duas primeiras décadas do século XX, todas as abordagens investigativas da Psicologia são consideradas potencialmente úteis para a educação. Contudo, três campos de interesse se sobressaem, constituindo-se no núcleo da Psicologia da Educação. Elabore um texto argumentativo, com no máximo 20 linhas, refletindo sobre as principais contribuições da Psicologia para a educação.

QUESTÃO 2

O filme Gattaca retrata nossa civilização em um período futuro e mostra uma realidade de exclusão que já vivenciamos em nossa sociedade. O modelo social retratado no filme nos mostra uma manipulação genética que define diferentes grupos sociais, cuja divisão é estabelecida cientificamente e de acordo com o nível de perfeição genética de cada um.

Relacione o tema do filme com o papel da educação e do educador – enquanto agente ativo na formação cidadã e ética do alunos, no que diz respeito aos rótulos e preconceitos sociais, bem como em relação ao modelo de sociedade que exclui grande parte da população em todos os continentes.

QUESTÃO 3

Leia atentamente o fragmento da música “Estudo errado” de **Gabriel o pensador** que apresentamos neste texto e, em seguida, registre seus comentários sobre as reflexões que podemos estabelecer entre a temática apresentada na música e a Psicologia da Educação.



ESTUDO ERRADO

Composição: Gabriel, O Pensador.

“Eu tô aqui Pra quê? Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater
Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever
A professora já tá de marcação porque sempre me pega
Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas
E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo
E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo
Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude
Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!"
Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi (...)

Refrão

Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância, a exploração, e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado
Assim vocês vão criar uma geração de revoltados
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...
Juquinha você tá falando demais assim eu vou ter que lhe deixar sem recreio!
Mas é só a verdade professora!
Eu sei, mas colabora se não eu perco o meu emprego.”

QUESTÃO 4

[...] Conceber a psicologia da Educação como disciplina ponte implica mudanças profundas na maneira tradicional de entender as relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacionais. Por um lado tais relações já não podem ser consideradas em uma única direção; o conhecimento psicológico pode contribuir para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educacionais, mas o estudo destes pode, por sua vez, contribuir também para ampliar e aprofundar os conhecimentos psicológicos.

Por outro lado, para que possa haver essa reciprocidade nas contribuições, será necessário levar em conta as características próprias das situações educacionais muito mais do que se acostumava fazer no passado. Os fenômenos educacionais deixam de ser unicamente um campo de aplicação do conhecimento psicológico para se tornar um âmbito da atividade humana suscetível de ser estudado com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da psicologia. A psicologia como disciplina-ponte significa, em suma, uma renúncia expressa ao reducionismo psicológico que caracteriza as formulações de psicologia aplicada á educação. [...] (COLL, 2004, p.26)

Considerando as idéias explicitadas por César Coll nos parágrafos acima, registre seu entendimento acerca da a distinção estabelecida por ele em relação à Psicologia da Educação.

QUESTÃO 5

Com base nos estudos realizados sobre a evolução história da Psicologia, construa uma linha do tempo representando os principais acontecimentos de deste processo que vai do conhecimento conhecido como “Psicologia do senso comum” à Psicologia científica.

1.2

TEMA 2.

VISÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM HUMANA EM DIVERSAS TEORIAS PSICOLÓGICAS

1.2.1

CONTEÚDO 1.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: CONCEITOS BÁSICOS, ASPECTOS FÍSICOS, COGNITIVOS E PSICOSSOCIAIS

Uma vez que fizemos uma breve introdução sobre a história da Psicologia e uma reflexão acerca da Psicologia da Educação, conheceremos a partir deste ponto algumas das principais teorias da Psicologia.

Inicialmente, vamos a estudar conceitos fundamentais para que se possa compreender o desenvolvimento humano fazendo um breve passeio histórico por esse campo de reflexão da ciência psicológica, como também pela atuação dos profissionais de educação.

O estudo do desenvolvimento humano é fascinante e complexo, sendo influenciado por muitas variáveis psicológicas, psíquicas e sociais. Seu estudo é necessário e oferece interesse prático e acadêmico, pois é essencial para uma compreensão quanto aos processos da aprendizagem humana.

Os estudos desenvolvimentistas realizados por algumas correntes da Psicologia levaram a descrição sobre o desenvolvimento psicológico a partir de processos evolucionários que ocorrem em períodos ou ciclos de vida, os quais referem-se a divisões aproximadas e arbitrárias do ciclo de vida humano, com a caracterização de acontecimentos e preocupações específicas a cada um deles, e que são denominadas de fases/períodos de acordo com o autor ou teoria.

Entender este processo evolutivo a partir de olhares distintos encontrados nas teorias psicológicas tem importância para vários campos do conhecimento, mas em especial, no trabalho em sala de aula, haja vista que toda a sistematização do trabalho está diretamente atrelada a um conhecimento acerca das características cognitivas, comportamentais e psíquicas características em cada faixa etária.

Essa noção de períodos do ciclo de vida também acarreta a noção de idade média para a ocorrência de certos fenômenos, ou seja a idéia de períodos de tempo (idade) onde são comuns determinados comportamentos. Por exemplo: É comum, mas não obrigatório, que o

período denominado de adolescência⁶ seja caracterizado por comportamento de resistência em aceitar regras, por instabilidade de humor e por crises de identidade.

Importante ressaltar que os ciclos de vida e a idade média são simplesmente médias encontradas no contexto geral das pessoas. As diferenças individuais é que fazem essa média deslizar, para mais ou para menos, no que diz respeito ao ritmo e aos resultados do desenvolvimento. Entretanto quando há um desvio extremo, existe a possibilidade de haver um distúrbio no desenvolvimento, o que somente poderá ser afirmado com avaliação diagnóstica a ser realizada por profissional capacitado para esta tarefa, pois não fazem parte do que entendemos como um “fazer pedagógico”.

Assim, mesmo que um indivíduo não apresente todas as características descritas para sua idade, não há necessariamente que se pensar em um distúrbio de desenvolvimento, haja vista que as descrições das fases ou períodos permitem entender que há muita variação no ritmo com que cada indivíduo se desenvolve.

Neste sentido, em um processo de constituição do sujeito e de sua identidade, podemos afirmar que ocorre desde o nascimento um processo de **maturação**, que é explicado de distintas formas pelas teorias psicológicas.

Então, para compreender a concepção que perpassa as teorias do desenvolvimento, devemos entender a noção de maturação e os aspectos inerentes à concepção de desenvolvimento.

- **Maturação**

Por **maturação** entenda o desdobramento de uma seqüência definida de mudanças físicas, comportamentais e psíquicas, envolvendo prontidão para dominar novas habilidades.

- **Aspectos do desenvolvimento**

Entendidos como sendo as diferentes esferas da vida humana que são entrelaçadas e influentes entre si, e que podem ser divididas em quatro grandes grupos:



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

1. **Desenvolvimento Físico:** todas as mudanças que envolvam aspectos biológicos;
2. **Desenvolvimento Cognitivo:** mudanças na capacidade mental (aprendizagem, memória, raciocínio, pensamento e linguagem);

⁶ Importante ressaltar que a concepção de adolescência é uma construção social, característica das sociedades ocidentais.

3. **Desenvolvimento Psicossocial:** mudanças na personalidade, ou seja, no modo particular do sujeito de sentir, reagir, se comportar, e se relacionar.

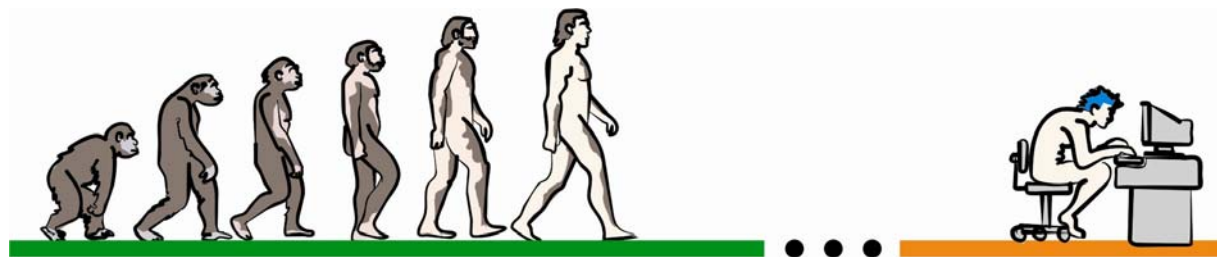
4. **Desenvolvimento Moral:** evolução da capacidade de julgar sobre o certo e o errado e de considerar as regras sociais para balizar a própria conduta.

É importante considerar ainda as influências de fatores multideterminados sobre o desenvolvimento humano, que podem ser internas, quando decorrentes de fatores hereditários, ou externas quando os fatores influentes são provenientes do meio externo, do ambiente.

É a partir deste contexto de multiplicidade de fatores e influências que se deve proceder ao estudo do desenvolvimento individual de cada pessoa.



REFLEXÃO



Maturação, crescimento e desenvolvimento se correlacionam?

Em Psicologia, o termo desenvolvimento, em sentido amplo, faz referência às mudanças que ocorrem no ser vivo entre a concepção e a morte, de modo ordenado e que se mantêm por um período de tempo razoavelmente longo. Além disso, estão atrelados a ideia de que resultam em comportamentos mais adaptativos, organizados, complexos e eficazes no sentido da sobrevivência do indivíduo.

Diante disso, as teorias psicológicas que estudam o desenvolvimento se dedicam a estudar todos os tipos de mudanças observadas nos seres humanos. Porém, ao estudar o processo evolutivo, estas teorias acabaram por agrupar as mudanças por categorias.

1. As mudanças exigem da criança um espaço para se processar, e este espaço assume duas características:
 - a. Interna (espaço físico, psicológico e afetivo)
 - b. Externa (toda a realidade objetiva na qual a criança está inserida) e é o corpo o meio de comunicação entre esses dois espaços experimentados pela criança.

2. As mudanças ao longo do desenvolvimento podem ser de dois tipos:
 - a. Quantitativa – diz-se daquela mudança que se refere a número ou quantidade, como, por exemplo, aumento de peso, de estatura, de n.º de palavras no vocabulário, etc.
 - b. Qualitativa - é aquela mudança marcada pelo aparecimento de novos fenômenos na vida do indivíduo e imprevisíveis em relação ao seu funcionamento anterior. São mudanças de tipo, estrutura ou organização. Ex. aprendizado de uma língua.

Entretanto, ainda que as mudanças ao longo da vida sejam esperadas e, inclusive, desejadas, o indivíduo apresenta o que se entende por **consistência básica na personalidade e no comportamento**. Este conceito diz respeito aos traços de personalidade ou comportamentos que persistem moderadamente durante um determinado momento de vida, a despeito das mudanças de desenvolvimento que ocorrem nesse período.



Por fim, devemos assinalar que as teorias psicológicas do desenvolvimento têm por objetivo favorecer a descrição, explicação, previsão dos comportamentos humanos, o que pode contribuir para estabelecimento de estratégias que permitam intervenções quando se faz necessário tratar adoecimentos psíquicos ou se deseja adequação de comportamentos.

- **A Construção Social do Sujeito**

A noção de uma construção social do sujeito encontra-se implícita no termo psicossocial. O ambiente social⁷ onde está inserida a criança exerce papel significativo na constituição da sua personalidade, uma vez que a interação pressupõe trocas e há um sistema de retroalimentação envolvido neste contexto.

Os papéis sociais têm uma significativa influência no processo de desenvolvimento do eu, e são, por seu lado, forte e decisivamente influenciados pela cultura – sistema de valores e crenças produzido e produtor das relações interpessoais num determinado contexto e tempo.

Embora se evidencie que na sociedade moderna, as crianças despendem menos tempo na relação direta com os pais, o papel da família permanece preponderante e decisivo, en-

⁷ Por ambiente social devem ser entendidos todos os grupos dos quais a criança faz parte, especialmente a família.

quanto fator interferente no processo de desenvolvimento psicossocial da criança e em sua constituição enquanto sujeito.

Obviamente, não podemos negar que todas as mudanças estruturais que hoje observamos na constituição familiar afetam diretamente as crianças, inclusive as que são geradas por vicissitudes da vida moderna ocidental – ausência do par parental por longos períodos, excesso de influência da mídia, processos agressivos de separação parental, violência urbana, crises econômicas, mudanças nos valores sociais, dentre outros.

Também assume papel relevante no processo de desenvolvimento psicossocial do ser humano o grupo social exterior à família, o que ocorre normalmente no ambiente escolar, onde são constituídos os grupos de amigos. A escolha dos primeiros pares sociais, aqui denominados amigos, se vincula em um primeiro momento por relações de semelhança quanto a sexo, idade, etnia, condição socioeconômica e proximidade geográfica de residência. Estes fatores são facilitadores da empreitada pessoal de desbravar o desconhecido ambiente social para além das relações familiares.

Assim, o grupo social tem grande significado no desenvolvimento psicossocial da criança, pois por propiciar relações saudáveis e positivas, impulsiona a aprendizagem de habilidades sociais, o sentimento de pertença a um determinado grupo, o que fortalece o autoconceito e a auto-estima.

Por isso, o nível de popularidade e aceitação social tem influência direta e significativa na auto imagem do indivíduo, e em contrapartida a rejeição social contribui para o surgimento de problemas emocionais e comportamentais. O que chamamos de amizade da infância e da adolescência, acabam por se constituir em referenciais importantes para a construção da identidade do sujeito, tendo repercussão ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento.

De outro lado, contemporaneamente temos observado que mudanças relativas ao sistema de trabalho ocidental, impondo aos adultos uma elevada carga de trabalho e um crescente afastamento da dinâmica familiar, associados a algumas situações características de um mundo informatizado, tem gerado um modelo de vida que traz impactos ao desenvolvimento infantil. Neste âmbito, podemos citar uma exposição das crianças em relação à: mídia e ao ciberespaço (internet), às pressões sociais por êxito, status e perfeição, à uma excessiva mobilidade e instabilidade papéis sociais, à uma demanda por responsabilidade, ao convite por consumismo, ao medo crescentes em relação à segurança, etc.

Essa realidade que se descortina quotidianamente aumenta dia a dia, e na maioria das vezes é no seio das relações escolares que se apresentam às particularidades e conseqüências deste cenário. Diante disso, a prática educativa, escolar ou familiar, deve se fazer atenta e sensível a estas questões e aos seus impactos.

- **Concepção de maturação do sujeito**

A maturidade tem a ver com a condição de estar pronto para desenvolver certos comportamentos, em razão de ter vivido de maneira satisfatória e no tempo usual a seqüência de mudanças físicas, cognitivas e psicossociais necessárias para a aquisição e domínio das habilidades específicas que se correlacionam com os comportamentos.

O amadurecimento do ser humano é espontâneo, uma vez que este tem uma tendência natural para desenvolver-se. Além disso, o ritmo e a integração nesse processo de maturação são fenômenos individuais, e isso explica porque não devemos, principalmente nós, educadores, criar expectativas rígidas em torno das conquistas das crianças – exatamente porque o momento de realizar a aprendizagem é individual e subjetivo. Isto nos permite concluir que existe uma relação direta entre maturação e desenvolvimento: a criança incorpora determinadas aprendizagens no momento em que está basicamente “madura” para fazê-lo.

Retomando a afirmação anterior, você precisa entender que, no que se refere às mudanças de desenvolvimento, antes de se falar em distúrbio de desenvolvimento quando nos deparamos com uma manifestação diferente, é preciso considerar as diferenças individuais, as quais podem, no caso específico, ser explicadas apenas por uma questão de imaturidade do indivíduo, no tocante ao comportamento especificamente em discussão.



SAIBA MAIS

Princípios Gerais do Desenvolvimento, adotados por quase todos os teóricos desta área da Psicologia:

- I. as pessoas se desenvolvem em ritmos diferentes;
- II. o desenvolvimento é relativamente ordenado (certas habilidades são desenvolvidas antes de outras, funcionando quase como ‘pré-requisito’ para essas últimas);
- III. o desenvolvimento acontece de forma gradual.

Até aqui vimos de forma breve alguns conceitos que você precisa conhecer suficientemente para compreender como a Psicologia vê e explica o desenvolvimento humano, e qual a importância disso para o educador.

- **Desenvolvimento e aprendizagem**

Ao longo do processo de desenvolvimento da ciência psicológica e, mais especificamente do campo da psicologia da educação, diferentes perspectivas teóricas com seus pressupostos e distintas concepções de homem, têm se proposto a responder questões centrais acerca de

todos os aspectos envolvidos na disposição humana por aprender, ou em outras palavras, em seu processo de aprendizagem.

Então, é fundamental que todo professor entenda os mecanismos subjacentes ao processo de aprendizagem, ou seja, busque compreender o que se passa na mente do aluno quando ele está aprendendo. Como afirma Dewey (1979, p.53): “O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria”.

Citando Dewey, Falcão (2002) comenta que “se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou; se o aluno não aprendeu, o esforço do professor foi uma tentativa de ensinar, mas não ensinou.”

Sabe-se que ainda há muito que pesquisar sobre o homem, seu psiquismo, suas funções cerebrais e cognitivas e que, não há consenso no âmbito geral da psicologia sobre o modo como o indivíduo aprende. O estado da arte nesta temática, entretanto, apresenta um corpo teórico bastante consistente e, são estas abordagens teóricas da psicologia, as que mais têm contribuído para compreensão dos processos de aprendizagem, que abordaremos ao longo deste capítulo.

A Psicologia, em seus vários aportes teóricos, se ocupa em explicar os fenômenos e o processo de aprendizagem e, embora não haja um consenso sobre como este processo ocorre, as teorias psicológicas convergem para um ponto em comum, em torno da concepção básica de que: Os processos de aprendizagem desempenham um papel central no desenvolvimento do ser humano.

A conceituação de aprendizagem também não se constitui em tarefa simples, não sendo encontrada uma única definição para este processo, que seja aceita unanimemente. Os Psicólogos que estudam a aprendizagem costumam concebê-la como uma “modificação relativamente duradoura do comportamento, através do treino, experiência, observação” Falcão (2002) e, ao longo de suas investigações e estudos foram formulando leis e princípios explicativos e reguladores dos processos de aprendizagem.

A aprendizagem caracteriza-se como sendo um processo pessoal, contínuo e gradual, não sendo hereditária, ou seja, não é transmitida geneticamente de pai para filho, antes é um processo que depende do envolvimento de cada indivíduo, do esforço pessoal, de suas capacidades, além de fatores externos como o ambiente, o contexto da aprendizagem, as interações sociais, dentre outros que teremos oportunidade de discutir adiante.

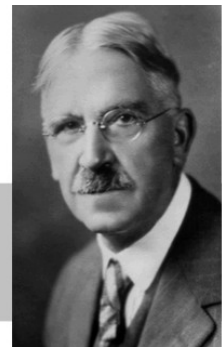
Costuma-se dizer que ocorreu aprendizagem quando o indivíduo evidencia mudança de hábitos, de comportamentos, de percepção, insights ou ainda quando se evidencia uma combinação de todos esses fatores. Neste sentido, a aprendizagem influencia decisivamente as nossas vidas a todo o momento, podendo ser inclusive responsável por nossos atos.

Embora a aprendizagem seja pensada muitas vezes como um processo escolar, a sua abrangência é muito mais ampla, pois a aprendizagem está presente em praticamente tudo que fazemos na vida.

Na Antiguidade Clássica já encontramos nos pressupostos filosóficos aristotélicos a noção de que aprendemos através de associações e, fundamentados em Aristóteles, filósofos como John Locke e David Hume há mais de 200 anos atrás ratificaram a ideia de que “nossas mentes naturalmente ligam eventos que ocorrem em seqüencia: nós os associamos” (Myers, 1999)

A maioria das teorias explicativas da aprendizagem inicialmente formuladas, fundamentaram-se em pressupostos filosóficos associacionistas, e em pesquisas objetivas, onde se buscou ressaltar fundamentalmente os processos de aprendizagem como resultantes do aumento da incidência futura de determinadas respostas.

O cenário teórico e bibliográfico das teorias da aprendizagem configura-se, em verdade muito amplo, requerendo um estudo histórico-comparativo para uma compreensão mais profunda dessa construção. Contudo, é visível que muitas polêmicas evidenciaram-se irrelevantes para a prática educativa, muitas teorias desapareceram, enquanto outras permanecem ao longo dos anos, a despeito das correntes, como também novas contribuições delineiam-se neste horizonte.



JOHN DEWEY

1.2.2

CONTEÚDO 2.

A ABORDAGEM DO BEHAVIORISMO ACERCA DA APRENDIZAGEM

O termo behaviorismo derivado da palavra de origem inglesa *behavior*, que significa comportamento, foi utilizado pela primeira vez em 1913, pelo psicólogo John Watson em um artigo intitulado “**Psicologia: como os behavioristas a vêem**”. Imbuído do propósito de fazer da Psicologia uma “ciência respeitável” e sob forte influência positivista, Watson propôs em seu artigo a construção de uma ciência psicológica livre de conceitos mentalistas e subjetivos e tendo como único objeto de estudo, o comportamento, pois somente este seria observável,

mensurável e passível de experimentação. Propôs ainda a adoção de métodos objetivos, tais como a observação e experimentação.

Assim, Watson sistematiza o Behaviorismo – termo também traduzido como **comportamentalismo**, apresenta uma Psicologia sem o conceito de mente e com a intenção de prever e controlar o comportamento. Ele se baseia nos estudos de Ivan Pavlov sobre reflexos condicionados, admitindo que o comportamento deve ser estudado em função de certas variáveis do ambiente que levam os organismos a darem determinadas respostas. Por isso, o Behaviorismo de Watson ficou conhecido como teoria do estímulo e resposta (S→ R).

O comportamento, tomado como objeto de estudo da teoria behaviorista, é concebido como sendo toda ação observável realizada pelo **organismo** em resposta aos estímulos externos e que, opera de alguma forma uma alteração no ambiente.

O ambiente assume um papel fundamental na perspectiva behaviorista como modelador e, portanto determinante do comportamento. O ambiente, anteriormente considerado como o simples espaço onde os seres vivem e se comportam, começa a ganhar uma nova dimensão e a assumir tempos depois um papel determinante do comportamento quando, a partir do século XVII Descartes antecipou a noção de reflexo e, no sec. XIX os reflexos são isolados e estudados.

A unidade básica de descrição do comportamento humano, de acordo com a teoria behaviorista toma como ponto de partida o eixo Estímulo – Resposta, considerando-se estímulo tudo aquilo que vem do ambiente e é registrado por um órgão sensorial, enquanto que resposta é considerada como sendo todas as manifestações comportamentais.

O comportamento humano (ou resposta) foi estudado e descrito pelos behavioristas da seguinte forma:



IMPORTANTE

- a. comportamento reflexo ou respondente – involuntário e produzido como resposta a modificações ambientais. Ex.: contração da pupila sob a incidência de luz forte.
- b. comportamento operante – ação do homem operando sobre o meio ambiental (mundo) Ex: Ler um livro, escrever, etc.

Ao realizar experimentos científicos em animais e também em humanos os teóricos da corrente behaviorista demonstraram que a aprendizagem ocorre através de um processo de condicionamento, ou seja, através de associações. Embora a noção de aprendizagem por associação remeta ao pensamento aristotélico, foi somente no início do séc. XX que este pressuposto pode ser confirmado através do experimento do médico russo Ivan Pavlov.

O experimento de Pavlov, no qual ele observava a resposta de salivção de um cachorro diante da presença do estímulo – comida e, posteriormente a mesma resposta foi obtida após a associação deste estímulo a um estímulo neutro – som de uma campainha, lhe permitiu chegar à conclusão de que a aprendizagem ocorre através da associação de um estímulo incondicionado a um estímulo neutro produzindo uma resposta condicionada. A este processo Pavlov deu o nome de **condicionamento clássico ou condicionamento reflexo**.



SAIBA MAIS

O FAMOSO EXPERIMENTO DE PAVLOV:

1. Os cães salivam naturalmente por comida; assim, Pavlov chamou a correlação entre o estímulo incondicionado (comida) e a resposta incondicionada (salivção) de reflexo incondicionado.
2. Por outro lado, quando um estímulo não provoca qualquer tipo de resposta, denomina-se de estímulo neutro (som da campainha).
3. A experiência de Pavlov consistiu em associar um estímulo não condicionado (comida) com a apresentação de um estímulo neutro (som de uma campainha).
4. Após a repetição desta associação de estímulos verificou que o cão aprendeu a salivar perante o estímulo que antes não provocava qualquer resposta (neutro) mesmo na ausência do estímulo incondicionado (comida).
5. Ao comportamento do cão de salivar ao ouvir o sino, Pavlov chamou de resposta condicionada (aprendida).

Com o seu experimento Pavlov demonstrou que, através do condicionamento clássico, um organismo aprende a associar diferentes estímulos, aos quais não tem controle. O organismo aprende a associar estímulos neutros com importantes estímulos que produzem respostas freqüentemente automáticas.

Outro teórico behaviorista de destaque é o psicólogo Burrhus Frederic Skinner. Influenciado pelos trabalhos de Pavlov e Watson, Skinner passa a estudar o **comportamento operante**, realizando diversos experimentos em laboratório com pombos e ratos. Foi responsável pela invenção de um aparelho, presente e muito utilizado atualmente em todos os laboratórios de psicologia experimental, conhecido como “caixa de Skinner”.

Através dos seus experimentos Skinner chegou a conclusão que todo comportamento pode ser modelado por meio do **condicionamento operante**, através do qual o organismo aprende a associar o seu comportamento com as conseqüências que este provoca no ambiente. Os comportamentos seguidos por reforços tendem a voltar a ocorrer, enquanto que os que são punidos tendem a serem extintos.

Mediante a apresentação de estímulos reforçadores da aquisição do comportamento desejado, reforços estes cuja eleição deve estar associada às necessidades e interesses do sujeito aprendiz, o comportamento será aprendido e mantido pelo efeito que o estímulo reforçador produziu.

O comportamento pode ser modelado, portanto, através da administração de reforços positivos e negativos, o que implica também numa relação causal entre **reforço** (causa) e comportamento (efeito).

Os reforços são positivos, quando fortalecem a probabilidade do comportamento pretendido através da presença (positividade) de uma recompensa; ou negativos quando fortalecem o comportamento pretendido através da remoção (retirada) de um estímulo que cause desprazer. Ambos incidem após a ocorrência de um comportamento desejado e atuam fortalecendo o comportamento aprendido.

Os comportamentos indesejáveis, por sua vez, podem ser extintos através da punição. Skinner sinaliza, entretanto, a existência de diversas deficiências no ensino e ressalta o caráter anti-pedagógico da punição ao afirmar:

[...] Um dos grandes problemas do ensino, é o uso do controle aversivo. Embora algumas escolas ainda usem punição física, em geral houve mudanças para medidas não corporais como ridículo, repreensão, sarcasmo, crítica, lição de casa adicional, trabalho forçado, e retirada de privilégios. Exames são usados como ameaça e são destinados principalmente a mostrar o que o estudante não sabe e coagi-lo a estudar.

O estudante passa grande parte do seu dia fazendo coisas que não deseja fazer e para as quais não há reforços positivos. Em consequência, ele trabalha principalmente para fugir de estimulação aversiva. Faz o que tem a fazer porque o professor detém o poder e autoridade, mas, com o tempo o estudante descobre outros meios de fugir. Ele chega atrasado ou falta, não presta atenção (retirando assim reforçadores do professor), devaneia ou fica se mexendo, esquece o que aprendeu, pode tornar-se agressivo e recusar a obedecer, pode abandonar os estudos quando adquire o direito legal de fazê-lo.

Os Professores, em sua maioria não desejam usar controles aversivos, mas técnicas aversivas continuam sendo usadas, provavelmente por não terem sido desenvolvidas alternativas eficazes.

As crianças aprendem sem ser ensinadas, porque estão naturalmente interessadas em algumas atividades e aprendem sozinhas. Por esta razão, alguns educadores preconizam o emprego do método de descoberta. Mas descoberta não é solução para o problema de educação. Para ser forte uma cultura precisa transmitir-se; precisa dar as crianças seu acúmulo de conhecimento, aptidões e práticas sociais e éticas.

A instituição de educação foi estabelecida para servir a esse propósito. Certamente estudantes devem ser encorajados a explorar, a fazer perguntas a trabalhar e estudar independentemente para serem criativos. Não se segue daí que essas coisas só possam ser obtidas através de um método de descoberta.

Estudantes não aprendem simplesmente fazendo. Nem aprendem simplesmente por exercício ou prática. A partir apenas de experiência, um estudante provavelmente nada aprende. Simplesmente estar em contato com o ambiente não significa que ele o perceberá.. Para ocorrer a aprendizagem devemos reconhecer a resposta, a ocasião em que ocorrem as respostas e as conseqüências da resposta. Ensinar é simplesmente o arranjo de contingências de reforço sob as quais estudantes aprendem.

Tecnicamente falando, o que está faltando na sala de aula é o reforço positivo. Estudantes não aprendem simplesmente quando alguma coisa lhes é mostrada ou contada. Em suas vidas cotidianas, eles se comportam e aprendem por causa das conseqüências de seus atos. As crianças lembram, porque foram reforçadas para lembrar o que viram ou ouviram[...] (Skinner, 1972, p.43-44)

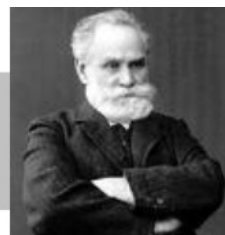
As técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem derivadas dos princípios **do condicionamento operante** behaviorista e da análise experimental do comportamento tiveram sua origem nos trabalhos de Skinner (1950) e geraram dois campos de aplicação educacional: as bases para os *Processos de Programação Educativa e as Técnicas de Modificação da Conduta*.

A aprendizagem é, portanto, definida pelos behavioristas como sendo a modificação do comportamento ou a aquisição de novas respostas ou reações através de um processo de condicionamento.

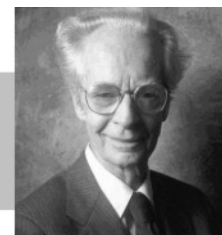
Skinner em sua teoria deu maior ênfase aos comportamentos operantes, que seriam os comportamentos voluntários, através dos quais operamos sobre o mundo. Os comportamentos operantes seriam aprendidos através do condicionamento operante. O condicionamento operante pode ser realizado voluntariamente através do controle das conseqüências que seguem imediatamente os comportamentos. Tais conseqüências podem ser punitivas ou reforçadoras, como vimos acima.



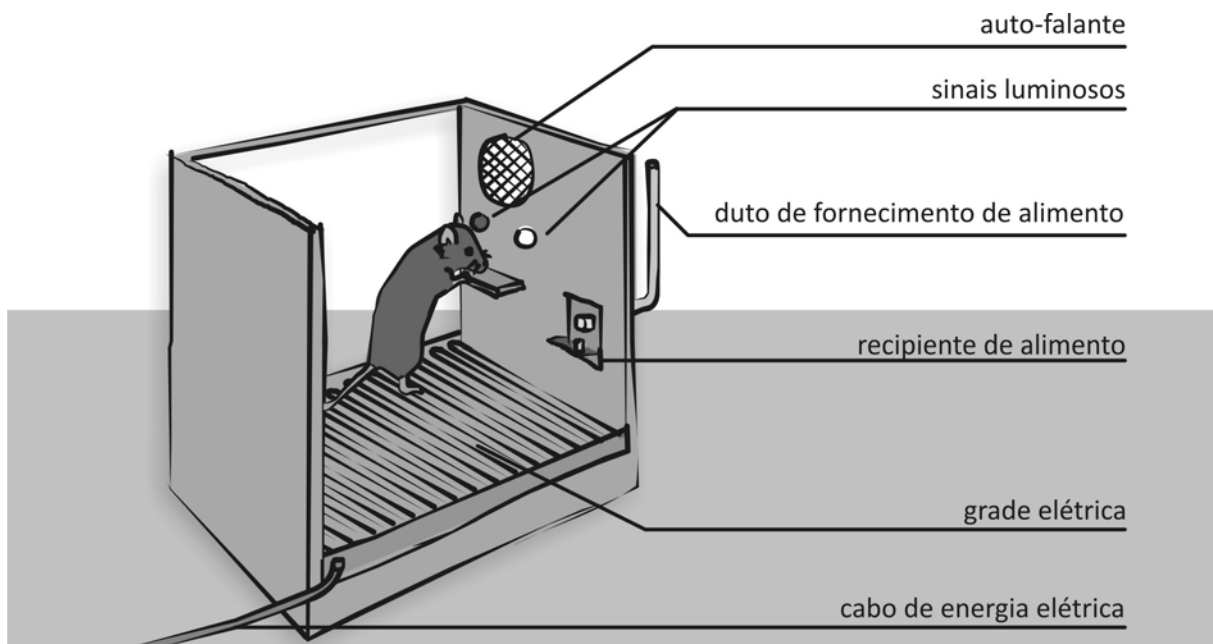
WATSON



PAVLOV



SKINNER



CAIXA DE SKINNER

- **Conseqüências reforçadoras**

Como visto acima, reforço é tudo aquilo que, ao seguir imediatamente um comportamento, aumenta a probabilidade de ele voltar a acontecer. As conseqüências reforçadoras são uma espécie de recompensa que, como o próprio nome já diz, reforça o comportamento.

Mas, atenção!!!

Nem tudo que é reforçador para um indivíduo é para os outros também. Por exemplo, ao ler um livro cuja história lhe parece muito interessante, um indivíduo tem reforçado o seu comportamento de ler este livro. No entanto, outro indivíduo pode não gostar da mesma história e sentir-se punido ao ler o mesmo livro.



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

O reforço pode acontecer de duas formas:

1. Por apresentação (adição) de estímulo agradável
2. Por remoção (subtração) de estímulo desagradável

Afinal, tanto receber algo bom quanto se livrar de algo ruim pode ser recompensador.

Vejamos se ficou clara a noção de reforço:

Quando o reforço se dá por adição (+) de um estímulo agradável podemos chamá-lo de **reforço positivo**. Exemplo: um elogio recebido por um aluno que apresentou bem um traba-

lho reforça o comportamento dele de se empenhar na apresentação de trabalhos. Ou mesmo, uma boa receptividade do professor às perguntas feitas em sala de aula reforça a participação dos alunos com questionamentos durante as aulas.

Quando o reforço se dá por subtração (-) de um estímulo desagradável podemos chamá-lo de **reforço negativo**. Ex: Quando um indivíduo pisa na sombra após correr descalço pelo chão muito quente tem aliviada a sensação de dor e conseqüentemente reforçado o comportamento de procurar uma sombra sempre que estiver descalço no chão quente.

Observamos que tanto ganhar um elogio ou ter seus questionamentos bem recebidos pelo professor durante as aulas (adição de estímulos agradáveis), quanto se livrar do chão quente (subtração de estímulo desagradável), podem ser considerados recompensas e por isso têm função de fortalecer (reforçar) o comportamento que os precede.

- **Conseqüências punitivas**

A punição, por sua vez, diminui a probabilidade de um comportamento voltar a acontecer. Skinner garante, no entanto, que apesar de muito difundida no modelo tradicional de educação, a punição é muito menos eficaz do que o reforço na modificação do comportamento em direção ao comportamento desejável para o aluno e na modificação do comportamento dos indivíduos de forma geral. Isto se dá porque o indivíduo punido por um determinado comportamento indesejável provavelmente não repetirá tal comportamento apenas para evitar a punição, voltando a apresentar o mesmo comportamento se considerar a punição leve ou se o executor da punição não estiver presente.

Portanto, é muito mais eficaz incentivar cada avanço de um aluno do que enfatizar o que ele ainda não conseguiu na tentativa de modificar seu comportamento para um maior comprometimento com os estudos. O reconhecimento do professor aumentará a autoconfiança do aluno fará com que ele queira ser cada vez mais reconhecido. Já a punição, fará com que ele estude desmotivado apenas com intuito de evitar a punição.

Além disso, é considerado nesta teoria que a repetição constante do fracasso e da falta de reconhecimento pode causar conseqüências desastrosas no desempenho do aluno.

Mais uma vez, fique atento!!!

Dizer que o reforço é mais eficaz que a punição, não significa que não haja a necessidade de estabelecer limites e regras que norteiam o comportamento e as relações sociais. Trabalhar a possibilidade do aluno de suportar e reagir adequadamente a frustração também é necessária à educação, porém o ambiente educacional deve ser predominantemente reforçador.

Neste sentido, para o behaviorismo, no processo de ensino-aprendizagem os comportamentos dos alunos são mantidos por condicionamentos e reforços tais como: elogios, graus, notas, reconhecimento do professor e colegas, prestígio etc. A educação tem como objetivo

básico promover mudanças desejáveis no sujeito. Essas mudanças implicariam na aquisição de novos comportamentos e também na modificação de comportamentos já existentes.

O professor tem uma função de arranjar as contingências de reforço de maneira a possibilitar o aumento da probabilidade de ocorrência de uma resposta desejável (comportamento a ser aprendido).

1.2.3

CONTEÚDO 3.

DESENVOLVIMENTO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA TEORIA COGNITIVISTA DE JEAN PIAGET

Antes de iniciarmos a refletir sobre as perspectivas de Jean Piaget e Lev Vygotsky sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, gostaria de tecer algumas considerações, a iniciar pelo termo **cognitivo**, que tem origem no latim *cognitus*, particípio de *cognoscere*, conhecer; conhecimento; *cognotione*: ato de aprender a conhecer... Conhecimento adquirido. Ato ou processo de conhecer.



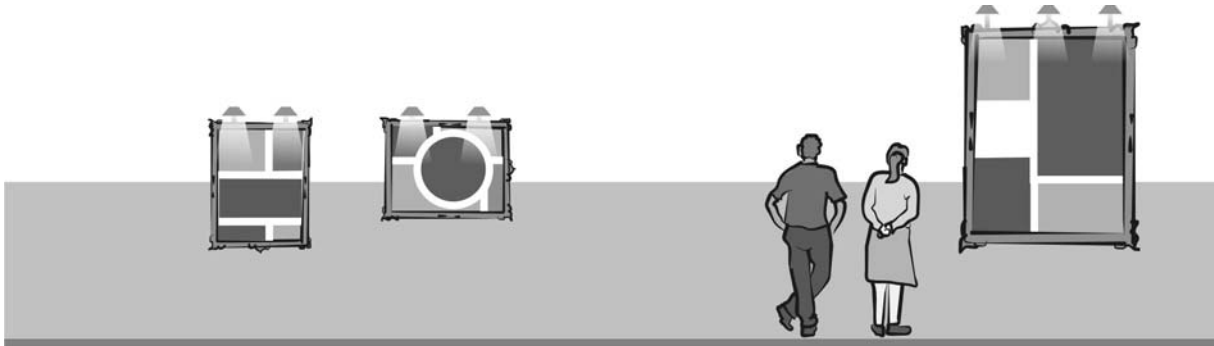
REFLEXÃO

“Conhecer significa penetrar através da superfície, a fim de chegar às raízes e, por conseguinte, às causas; conhecer significa "ver" a realidade em sua nudez" (FROMM, 1979, pág.56)

Partindo da concepção de que cognitivo significa conhecimento e que, cognição é o processo através do qual o mundo de significados tem origem, a psicologia cognitiva envolve o estudo das bases do conhecimento humano. Preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações no plano da cognição, envolvendo muitos assuntos relevantes para a educação, tais como a aprendizagem, a linguagem, o raciocínio, a memória, a percepção, o pensamento, dentre outros.

As pesquisas no campo da psicologia cognitiva têm demonstrado que a visão tradicional de conhecimento como conteúdo a ser adquirido não corresponde aos dados empíricos, os quais corroboram a noção de que o conhecimento é construído ativamente na nossa vida cotidiana. Quando, por exemplo, lemos um livro, assistimos a um filme ou apreciamos uma pintura em tela, os significados por nós atribuídos a estas obras dependem das nossas experiências prévias, dos nossos interesses, das nossas capacidades. Neste sentido, podemos afirmar que o conhecimento que temos sobre o filme, o livro ou a pintura correspondem à nossa maneira de representá-los e interpretá-los e não ao livro, ao filme ou a pintura em si. Nas palavras de Carraher:

[...] O conhecimento que temos em nossas cabeças sobre as coisas é diferente do conhecimento, por exemplo, num mapa ou num livro. Nosso conhecimento é personalizado; é posto em nossos termos.[...](CARRAHER, D.W., 1986. p.20)



Vejamos algumas idéias importantes sobre a abordagem cognitiva da aprendizagem, apresentadas por CARRAHER (1986) em seu texto: Educação Tradicional e Educação Moderna:



SAIBA MAIS

“O modelo cognitivo de aprendizagem salienta a importância do raciocínio e do pensamento por parte do aluno (cognição refere-se a conhecimento, raciocínio e pensamento)”. O conhecimento mais importante é aquele com que o aluno raciocina.

O conhecimento da criança não equivale ao conhecimento de livros. As crianças têm o seu próprio modo de pensar. Suas idéias são representações mentais.

“Nosso ensino é bom na medida em que incentiva a criança a pensar e raciocinar ao invés de imitar”.

“A Aprendizagem ocorre através de descobertas realizadas pela criança”
(CARRAHER,1986, p.37)

A partir dessa perspectiva conceitual, as propostas de práticas pedagógicas baseadas nos pressupostos cognitivistas são orientadas no sentido de promover uma relação dialógica entre professor e aluno, este último concebido como sujeito ativo e participante do seu processo de aprendizagem, envolvido em um ambiente interessante, construído a partir da proposição de atividades diversificadas, e do incentivo e estímulo ao questionamento, à introdução de novidades, num clima democrático e propício às descobertas e à reflexão.

Vejamos a seguir os pressupostos e contribuições para a prática pedagógica de um dos mais expressivos teóricos da psicologia cognitiva, Jean Piaget:

- **A epistemologia genética de Jean Piaget**

Jean Piaget, biólogo de formação, torna-se psicólogo, segundo COLL, 2004, motivado pelo desejo de investigar e responder questões epistemológicas, tais como:

- a. O que é o conhecimento?
- b. O que conhecemos?
- c. Como conseguimos aprender o que conhecemos?
- d. Como alcançamos o conhecimento válido?

Considerado um dos teóricos expoentes e mais expressivos no campo da psicologia, Piaget inicia na década de 1920 seu projeto de elaboração de uma teoria psicológica que pudesse fornecer elementos teóricos e empíricos para fundamentar uma epistemologia. Dedicou-se, então, no período entre 1921 e 1925 a coletar dados que lhe permitisse a elaboração de uma epistemologia ampla e sistêmica.

Autor de uma vasta obra composta de mais de 70 livros e muitos artigos, Piaget alcançou grande repercussão desde a publicação dos seus primeiros cinco livros:

1. A Linguagem e o Pensamento na criança – 1923
2. O julgamento e o Raciocínio na Criança – 1924
3. A Representação do Mundo na Criança – 1926
4. La Causalité Physique Chez L'enfant – 1927
5. O Julgamento Moral na Criança – 1932

Segundo César Coll, Piaget concebia a sua teoria - denominada Epistemologia Genética, como sendo:

[...]a disciplina que estuda os mecanismos e os processos mediante os quais se passa 'dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais avançados', sendo critério para julgar se um estado de conhecimento é mais ou menos avançado, o de sua maior ou menor proximidade com o conhecimento científico [...].(COLL,2004,p.83)

Neste sentido, a teoria de Piaget é denominada genética, em função da sua concepção sobre o conhecimento como sendo um processo e, como tal, requer o estudo a partir da sua gênese e no seu percurso histórico.

Considera-se, de acordo com Azenha, 2003, que a obra de Piaget possa ser dividida em três subgrupos, sendo o primeiro grupo referente à pesquisa da gênese das noções, o segundo referente ao desenvolvimento da percepção e o terceiro de elaboração de modelos formais.

O estudo das percepções, referente ao segundo grupo temático abordado por Piaget e iniciado na década de 1940, tem como característica principal o rigor metodológico e como objetivo não só prever as reações perceptivas em condições específicas, mas também estabele-

cer analogias entre as estruturas perceptivas e as intelectuais. Os resultados destes estudos encontram-se publicados em cerca de 40 artigos e no livro *Les mecanismes perceptifs* de 1961.

O terceiro grupo temático reúne resultados empíricos e sistematizações teóricas sobre a **epistemologia genética**. Publicados em 1950, três volumes são dedicados à Introdução à epistemologia genética e enfocam as implicações que os dados decorrentes da análise do desenvolvimento teriam para os problemas relativos aos campos matemático; físico; biológico, psicológico e sociológico no 1º, 2º e 3º volumes respectivamente. (AZENHA, 2003)

Em 1955, com a fundação do Centro Internacional de Epistemologia Genética, Piaget passou a se dedicar a esta temática, elaborando um programa de pesquisas seguindo uma sistemática interdisciplinar e reunindo uma ampla variedade de cientistas para pesquisarem questões epistemológicas. A partir da década de 70, dedicou-se exclusivamente às pesquisas no Centro e em especial à investigação dos “mecanismos de transição que explicam a evolução do **desenvolvimento cognitivo** de um estado de equilíbrio a outro que o segue”. (AZENHA, 2003)

O desenvolvimento cognitivo, segundo COLL (2004) é descrito por Piaget como uma sucessão de estágios e subestágios, os quais se caracterizam pelo modo particular em que os esquemas, sejam eles de ação ou conceituais, se organizam e se combinam entre si formando estruturas.

[...] O nível de competência intelectual de uma pessoa em um determinado momento de seu desenvolvimento depende da natureza de seus esquemas, do número deles e da maneira como se combinam e se coordenam entre si. [...] (COLL, 1985, p.35)

O processo de desenvolvimento cognitivo faz-se, portanto, segundo Piaget, por etapas sucessivas em que as estruturas intelectuais se constroem progressivamente. Piaget identificou três grandes estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo cada estágio diferente do outro do ponto de vista qualitativo, caracterizando-se, cada um, por dispor de formas próprias de adaptação ao meio. O desenvolvimento, portanto, vai no sentido de uma melhor adaptação do sujeito ao meio.



JEAN PIAGET

Os estágios do desenvolvimento descritos por Piaget caracterizam-se por apresentarem estruturas com características próprias (**esquemas mentais**), seguirem uma ordem invariante, de sucessão constante, apresentarem uma evolução integrativa, ou seja, as estruturas adquiridas são integradas no estágio seguinte. Assim, as estruturas vão sendo hierarquicamente superiores às precedentes e, as trocas entre o sujeito e o mundo estabelecidas em todos os estágios, vão sendo operadas pelos mecanismos constantes de assimilação, **acomodação** e **equilíbrio**.

As características acima descritas corroboram a idéia de que os estágios não são completamente estanques e que assim se poderá encontrar em uns, algumas características dos estágios anteriores. Desse modo, as idades médias de início de cada estágio de desenvolvimento servem apenas de referência, ou seja são apenas orientações teóricas. Os estágios do desenvolvimento humano descritos por Piaget são:

1º) ESTÁGIO SENSÓRIO-MOTOR (0 a 2 anos)

Este estágio é caracterizado por uma inteligência prática, isto é, a resolução de problemas é baseada na ação, no movimento e nas percepções. A atividade intelectual da criança neste período é de natureza sensorial e motora, marcada por reflexos de fundo hereditário que vão sendo melhorados com o treino. Por volta dos 5 meses, a criança consegue coordenar os movimentos das mãos e olhos e pegar objetos, aumentando sua capacidade de adquirir hábitos novos. No final do período, a criança já utiliza a inteligência prática ou sensório-motora, envolvendo as percepções e os movimentos organizados em esquemas de ação. O desenvolvimento físico acelerado facilita o aparecimento de novas habilidades.

É neste período que as aquisições são mais rápidas e mais numerosas. No início desta fase, a criança encontra-se num estado de indiferenciação entre ela e o mundo, não se distinguindo, por conseguinte, dos objetos que a rodeiam, nem compreendendo as relações entre os objetos independentemente dela. Ocorre uma diferenciação progressiva entre o seu Eu e o mundo exterior.

A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos.

2º) ESTÁGIO PRÉ-OPERATÓRIO (2 aos 7 anos)

Este estágio é caracterizado pelo rápido desenvolvimento da linguagem e da função simbólica. Observa-se uma mudança tanto nos aspectos intelectuais, afetivos e sociais, quanto em uma maior interação e comunicação entre os indivíduos. A criança substitui a ação pela representação, ou seja, o momento em que se utiliza de símbolos marca o início do pensamento. Em uma brincadeira, por exemplo, já tem a possibilidade de utilizar dois bonecos ou duas peças de lego para representar duas pessoas.

Observa-se grande dificuldade do trabalho em grupo, haja vista que a criança ainda está centrada em si mesma. O pensamento incipiente é visivelmente egocêntrico, uma vez que, assimilando o mundo exterior aos seus desejos, ao seu próprio mundo interior, a criança ainda não consegue colocar-se no lugar do outro. Outra característica do pensamento nesta faixa etária é o **animismo**, que está relacionado ao fato de que a criança presume que os objetos (como as bonecas) têm vida, sentimento e pensamentos.

O começo da aquisição da linguagem é característico deste período, abrindo um novo mundo para a criança em que os símbolos (as palavras) podem ser usados para substituir os objetos e as situações. O esquema de ação cede lugar, então, ao da representação.

O pensamento simbólico se configura como uma rica aquisição que vai possibilitar a ampliação das ações do sujeito sobre o mundo. A criança expressa grande curiosidade por tudo que a rodeia, formulando uma série de perguntas acerca dos “por quês” das coisas, passando a procurar a razão causal e finalista de tudo.

Completa-se a maturação neurofisiológica, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina.

3º) ESTÁGIO OPERATÓRIO (Concreto e Formal)

Piaget subdivide este estágio em operatório concreto e operatório formal, principalmente em função da construção do raciocínio operacional dar-se inicialmente a partir de objetos concretos e, apenas por volta dos 15 anos, o sujeito tem a possibilidade de construção de raciocínio por meio de hipóteses, o chamado raciocínio hipotético-dedutivo.

OPERAÇÕES CONCRETAS

Este período é caracterizado pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança em estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Consegue coordenar esses pontos de vista e integrá-los de modo lógico e coerente. A criança já tem possibilidades cognitivas de interação, de troca, possibilidades de perceber o outro e colocar-se no lugar do outro. É capaz de cooperar com os outros e de trabalhar em grupo. Começa também a ter autonomia pessoal.

No plano intelectual, surge uma nova capacidade mental: as OPERAÇÕES, isto é, a criança consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início. Consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos.

Inicia-se a capacidade de reflexão. A criança pensa antes de agir, considera os vários pontos de vista simultaneamente, tem a possibilidade de recuperar o passado e antecipar o futuro.

OPERAÇÕES FORMAIS

Este período é caracterizado pela passagem do pensamento concreto para o pensamento formal e abstrato, no qual a realização das operações passa a acontecer no plano das ideias. É a partir deste período que se desenvolvem as capacidades lógicas e de representação simbólica tal como são usadas pelos adultos. A criança quando resolve problemas aprende a considerar um leque de alternativas e a confrontá-las com a realidade. O adolescente aprende a raciocinar por meio de uma lógica intuitiva e a considerar, na resolução de um problema, várias alternativas possíveis decidindo, então, qual a adequada.

O indivíduo adquire a capacidade de reflexão espontânea, deslocada do real. Cria teorias sobre o mundo, principalmente sobre aspectos que gostaria de reformular. É capaz de tirar conclusões de puras hipóteses. O livre exercício da reflexão vai se atenuando de forma crescente, aproximando-se da realidade. Com o tempo, o adolescente percebe que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência.

Em conexão estreita com o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem, por sua vez, é abordada no final dos anos 1950 por Piaget e seus colaboradores do Centro Internacional de Epistemologia Genética, passando a ser estudada de uma perspectiva epistemológica.

Para uma melhor compreensão da Epistemologia Genética de Piaget, vejamos alguns conceitos fundamentais. Primeiramente é preciso ficar claro o conceito de **esquema**:

[...] **Os esquemas** são estruturas complexas de dados que representam os conceitos genéricos armazenados na memória. Por exemplo, o esquema de COMPRAR inclui uma série de **personagens** (COMPRADOR, VENDEDOR), **de objetos** (DINHEIRO, MERCADORIA, ESTABELECIMENTO), **de ações** (VENDER, PAGAR, COBRAR) e **de metas** (OBTER BENEFÍCIOS, SERVIR O COMPRADOR) [...] (RODRIGO e CORREA, 2004, p.82).

Os nossos esquemas são responsáveis pela representação da grande maioria de conhecimentos que armazenamos ao longo de nossas vidas na nossa memória semântica. Neste sentido, nossos esquemas podem ser classificados de diversas formas, como visto a seguir:



IMPORTANTE

CLASSIFICAÇÃO DOS ESQUEMAS POR RODRIGO E CORREA (2004):

1. Esquemas visuais ou cenários físicos (ex: esquema de uma casa, de um jardim, de uma cidade etc.)
2. Esquemas situacionais ou roteiro (ex: esquema de ir às comprar, de estudar, ir ao restaurante)

3. Esquemas sociais de pessoas (ex: esquema de boa mãe, de papéis como o de professora, de instituições como a família ou de relações interpessoais como a amizade)

4. Esquemas de autoconceito (sobre o conhecimento sobre si mesmo, personalidade, habilidades e capacidades)

5. Esquemas de gênero

Fonte: RODRIGO e CORREA (2004, p.82)

A construção dos esquemas começa muito cedo, por volta dos três anos de idade e, acontece ao longo de toda a vida. Na medida em que somos submetidos a uma infinidade de experiências e acontecimentos do mundo físico e social, detectamos e processamos, muitas vezes inconscientemente, informações as mais diversas sobre circunstâncias, características, acontecimentos do mundo ao nosso redor. Este mecanismo de processamento das informações circundantes, o qual opera seguindo os princípios da aprendizagem implícita, é responsável pela construção dos esquemas.

[...] Os esquemas são imprescindíveis, pois graças a eles os estímulos físicos e sociais transformam-se em experiências significativas que nos ajudam a conferir sentido, aparência de racionalidade e possibilidade ao mundo que nos rodeia. Geram o que se pode esperar e prever das pessoas e das situações, configurando o mundo do normativo e do pactuado [...] (RODRIGO e CORREA, 2004, p.83).

Os esquemas desempenham papel fundamental nos processos cognitivos tipicamente construtivos como a aprendizagem, a compreensão e a memória. Observa-se que a compreensão de um determinado conteúdo é facilitada quando o indivíduo conta com esquemas prévios relativos ao conteúdo em questão. A memória, concebida como um processo reconstrutivo, é potencializada quando a informação é respaldada “por esquemas ricos e bem-articulados de conhecimento”, haja vista que estes funcionam como um marco organizador de informações novas.

[...] contar com bons esquemas de conhecimento relaciona-se a uma melhor produção e mais acertada utilização de estratégias de compreensão e de memória, capazes de tornar mais eficientes os processos com conteúdos familiares [...] Em suma, os esquemas apóiam todos os processos construtivos e reconstrutivos de nossa mente [...] (RODRIGO e CORREA, 2004, p.83).

A aplicação da teoria dos esquemas no âmbito escolar ganha significativas proporções na medida em que as teses construtivistas sobre a construção do conhecimento escolar, segundo Coll (2004), corroboram a noção de que a aprendizagem consiste essencialmente em

uma construção esquemática. A aprendizagem escolar implicaria, portanto, em uma mudança dos esquemas cotidianos aos esquemas escolares.

Como consequência da adoção da teoria dos esquemas na prática escolar, observa-se a valorização dada por muitos modelos de ensino à noção de que o professor deve considerar os conhecimentos prévios do aluno de modo a relacioná-los ao conhecimento escolar.

Compreendido o conceito de esquema, central na teoria de Piaget, vejamos outros conceitos básicos da sua obra, quais sejam: as invariantes funcionais – organização, **adaptação**, assimilação, acomodação e equilíbrio. Estas características invariantes, através das quais o conhecimento é construído, definem a essência do funcionamento intelectual e, portanto, a essência da inteligência, sendo também as características presentes no funcionamento biológico em geral.

Adaptação

Momento de intercâmbio, da relação entre o organismo e o meio, ocorrendo uma modificação do organismo, de modo que os intercâmbios posteriores, favoráveis à sua conservação, são intensificados.

Assimilação

Invariante funcional definida como um processo cognitivo, que integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual, aos esquemas já existentes. Este processo faz uso de estruturas já presentes, procurando ajustar, modificar os elementos do meio de modo a incorporá-los à estrutura do organismo.

Acomodação

Constitui-se no segundo aspecto de ajustamento ao objeto do conhecimento, quando são criados novos esquemas ou modificados os pré-existentes. Este processo ocorre em função da necessidade do organismo em acomodar seu funcionamento às características específicas do objeto que está tentando assimilar. Este processo resulta na modificação da estrutura cognitiva (esquemas) e, por conseguinte, no desenvolvimento do indivíduo.

É importante ressaltar que **assimilação** e acomodação são processos indissociáveis e que juntos são responsáveis pela modificação dos esquemas. Como citado anteriormente, o processo de assimilação implica no uso de estruturas já presentes procurando ajustar os objetos a essa estrutura. Nesse processo acontece que alguns esquemas já presentes ou se aplicam ou não se aplicam à situação. O modo que a pessoas encontram para se ajustar a uma situação incompatível é modificando os seus esquemas para acomodar-se à resistência do objeto.

A partir do momento em que há a adaptação do organismo, ou seja, do novo conhecimento, há uma **organização** mental do indivíduo para assimilar os novos dados. A organização é inseparável da adaptação, a organização é o aspecto interno do ciclo, do qual a adaptação constitui o aspecto externo.

Equilibração

Constitui-se em um fator endógeno, porém não geneticamente programado, o qual estabelece uma regulação entre assimilação e acomodação, ou seja, uma série de compensações é ativada no indivíduo em reação a perturbações externas, permitindo que a experiência externa seja incorporada à estrutura interna (esquemas). O processo de equilibração configura-se, portanto, como

[...] uma propriedade intrínseca constitutiva da vida orgânica e mental: todos os organismos vivos mantêm um certo estado de equilíbrio nas trocas com o meio, tendo em vista a conservação de sua organização interna dentro dos limites que marcam a fronteira entre a vida e a morte [...] (COLL, 2004, p.47).

Estes processos interativos permitem ao sujeito integrar os dados do meio e estes serem assimilados, fazendo com que os esquemas evoluam e que, portanto, os indivíduos sejam mais capazes de responder aos problemas e superar desafios. Neste sentido, “o processo de **equilibração** atua, segundo Piaget, como verdadeiro motor do desenvolvimento” (COLL, 2004, p.48).

A partir dos estudos realizados por Piaget e seus colaboradores no Centro Internacional de Epistemologia Genética, chegou-se à conclusão de que para haver aprendizagem faz-se necessária a intervenção de “mecanismos reguladores endógenos – a equilibração –, derrubando, desta forma, a posição ‘apriorística’ que defende a ideia de que o aparecimento de estruturas lógicas é resultante da atualização sem o aporte da experiência de estruturas herdadas”.

Na tentativa de desconstruir as inúmeras interpretações equivocadas sobre a teoria piagetiana, especificamente em relação ao atributo endógeno com o qual Piaget qualificou o processo de construção da competência lógico-pragmática do sujeito, Lajonquière (1992) ressalta que esta construção só se dá em resposta às demandas da vida social e das diferentes formas de atuação no mundo.

[...] Nenhum conhecimento é produto de uma invenção aleatória, nem de uma descoberta de essências pré-formadas, mas, pelo contrário, de um processo endógeno (autorregulado) de re-elaboração construtiva do conhecimento socialmente compartilhado [...] (LAJONQUIÈRE, 1992, p.27).

Outro dado importante a ser considerado, resultante das pesquisas de Piaget e colaboradores, refere-se à tese de que a aprendizagem ocorrerá a depender do nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito, ou seja, somente aqueles sujeitos que se encontram em um nível próximo ao da aquisição da noção que vão aprender têm a possibilidade de avançar, estando, portanto, a aprendizagem limitada pelo nível de competência cognitiva do sujeito (COLL, 2004, p51).

Para Piaget, portanto, a aprendizagem acontece quando se provoca o desequilíbrio na estrutura cognitiva do aluno e ele tenta restabelecer o equilíbrio através dos processos de assimilação e acomodação. O que caracteriza a aprendizagem, para Piaget, é o movimento de um saber fazer a um saber, o que não ocorre naturalmente, mas por uma abstração reflexiva, processo pelo qual o indivíduo pensa o processo que executa e constrói algum tipo de teoria que justifique os resultados obtidos.

[...] Em suma, à medida que mostram que a aprendizagem depende do nível cognitivo dos sujeitos, esses resultados apóiam a tese fundamental de Piaget, segundo a qual a aprendizagem faz com que intervenham elementos lógicos que provêm dos mecanismos gerais do desenvolvimento e que não foram aprendidos apenas em função da experiência [...] (COLL, 2004, p52).

Carraher (1986) destaca algumas implicações que a adoção do modelo cognitivo na prática educacional traz, a saber:



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

1. “A educação precisa começar onde a criança se encontra. Como a criança pensa sobre o problema? A constatação disto é mais importante que a resposta do problema”.
2. “O educador moderno trata os erros da criança como hipóteses, tem prazer em discutir-los”.
3. “Ele seleciona problemas que estimulam o raciocínio ao invés de sobrecarregar a memória”.

[...] O modelo cognitivo da educação sugere que o professor comece a repensar o seu papel como educador. Ao invés de ser transmissor de ideias e informações o educador se torna, dentro do modelo proposto, agente do desenvolvimento dos alunos [...] (CARRAHER, 1986, p.34).

Neste sentido, é fundamental que o professor analise os conteúdos da aprendizagem escolar, de modo a identificar as competências cognitivas necessárias à sua assimilação e promover a sua adequação às competências cognitivas dos seus alunos, assegurando, assim, a possibilidade de aprendizagem efetiva.

1.2.4

CONTEÚDO 4. DESENVOLVIMENTO E PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA TEORIA DE VYGOTSKY



LEV VYGOTSKY

A perspectiva sócio-cultural do desenvolvimento humano e da aprendizagem tem em Lev Semenovitch Vygotsky um dos seus representantes mais expoentes. Brillhante intelectualmente, o professor de psicologia na Escola de Magistério de uma pequena cidade da Rússia propôs uma teoria revolucionária para a época, na qual a constituição do sujeito humano seria entendida como resultante de um processo de interiorização, socialmente conduzida, da experiência cultural transmitida através das gerações.

Contagiado pelo entusiasmo e a efervescência cultural vivenciados no período da revolução soviética de 1917, Vygotsky imbuu-se ativamente de um propósito de transformação e construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, uma nova ciência e, também, um novo homem.

Sua proposição teórica apóia-se na aplicação da análise materialista-dialética às funções psicológicas humanas e às produções artísticas e culturais, emergindo, daí, segundo Cubero e Luque (2004), as temáticas de suas pesquisas, a saber:



SAIBA MAIS

1. A necessidade de encontrar um método (o método genético experimental) e uma unidade de análise (a atividade instrumental e a interação) para o estudo científico da psicologia;
2. A origem sócio-histórica das funções psicológicas superiores;
3. A importância dos instrumentos de medição na gênese e na variabilidade cultural da consciência;
4. As relações entre aprendizagem e desenvolvimento;
5. A organização semiótica do pensamento, dentre outros.

Algumas ideias são centrais no pensamento de Vygotsky e servem de sustentação para sua teoria. Uma delas é a ideia de que a síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo NOVO anteriormente inexistente. Esse componente NOVO não estava presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos.

A partir dessa nova abordagem, surgem 3 ideias centrais, que são os pilares básicos do pensamento de Vygotsky, como vemos abaixo:



SAIBA MAIS

1. As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade central;
2. O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;
3. A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

A concepção de homem de Vygotsky não é a de um ser passivo, fruto das relações, mas a de um ser ativo, que age sobre o mundo através das relações sociais.

Vygotsky estudou o desenvolvimento infantil vinculado à história, a cultura e à sociedade. “Estudar algo do ponto de vista histórico, não consiste em analisar acontecimentos passados, mas significa estudá-lo em seu processo de mudança” (VYGOTSKY, 1979). Este estudo teve como grande tarefa, a criação de um modelo que reunisse os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico junto ao desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico. Baseava-se na ideia do ser humano imerso num contexto histórico, com ênfase nos processos de transformação social.

Este jovem pesquisador dedicou-se à construção da crítica à concepção de que as propriedades intelectuais humanas são resultantes da maturação do organismo, como se o desenvolvimento estivesse pré-determinado e o seu afloramento vinculado apenas a uma questão de tempo.

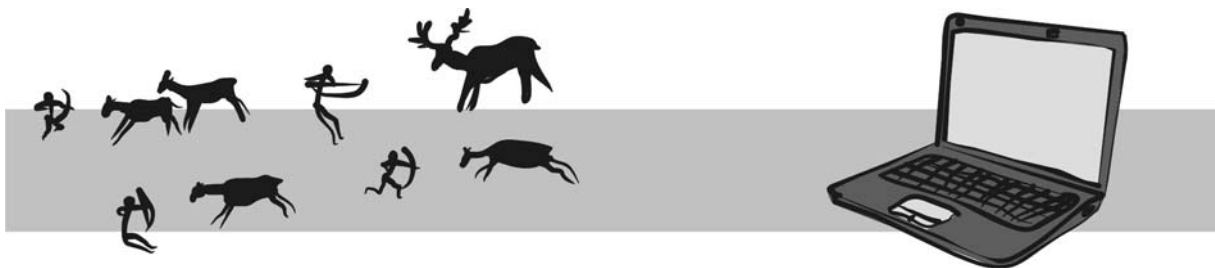
Vygotsky posicionou-se, inicialmente, contrário ao fato de os fenômenos psíquicos serem estudados de forma simplista, ou seja, como meros objetos e não como processos complexos, formulando diversas críticas ao método experimental que dominava a psicologia da época, apropriado, segundo ele, ao estudo de processos elementares.

Dedicou-se ao estudo da gênese dos processos psicológicos superiores, tomando por base alguns aspectos, tais como o instrumental, cultural e histórico.

O instrumental diz respeito à natureza mediadora das funções psicológicas superiores, introduzindo um elo a mais nas relações organismo/meio. Nas teorias S-R há o predomínio

das relações diretas. Já Vygotsky defende que a relação do homem com o meio é uma relação mediada, ou, na interpretação de Bock (1993, p. 92) “não apenas respondemos aos estímulos do meio, mas os alteramos e usamos suas modificações como um instrumento do nosso comportamento”. Vygotsky distingue dois tipos de mediadores: os instrumentos e os signos. Esses, no sentido de regular as ações sobre os objetos, e aqueles para regular as ações sobre o psiquismo.

O cultural envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os instrumentos, tanto físicos quanto simbólicos, necessários ao desenvolvimento do ser humano. E o “elemento histórico funde-se com o cultural” (MACEDO, 2002). Além disso, a cultura deve ser entendida como algo dinâmico, mutável e nunca como algo pronto, rígido



O instrumento simboliza a atividade humana, bem como a possibilidade do homem de transformar a natureza, o que ao mesmo tempo implica que, ao transformar a natureza, o homem transforma a si mesmo.

Segundo Oliveira (1993, p.30), “os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, e os signos são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo”. Apesar dessa diferenciação, podemos afirmar que ambos são utilizados para um mesmo fim, ou seja, como meios de intervenção na realidade.

Fica patente na obra de Vygotsky a ênfase na função mediadora dos instrumentos e signos (escrita, sistema numérico, linguagem etc.), os quais são fornecidos pelas relações entre os homens.

É através da mediação que os processos psicológicos mais complexos se iniciam e tomam forma, primeiro no plano interpessoal (partilhado entre pessoas), e depois no plano intrapessoal (no interior das pessoas), resultando no que Vygotsky denominou de processo de internalização.

Sendo a linguagem o sistema da humanidade que desempenha um papel básico na comunicação entre as pessoas, já que constitui um sistema de códigos socialmente estruturados, e por consequência essencial para a apreensão do conhecimento, Vygotsky deu bastante ênfase a esse sistema, estabelecendo uma unidade dialética com o pensamento. Dessa forma, os seus fundamentos são construídos a partir das relações sociais, que, por conseguinte,

são constitutivas da função psicológica do indivíduo (MACEDO, 2002, p. 02).

Perceber a origem sociocultural dos fenômenos psicológicos superiores é perceber que o desenvolvimento individual consiste em boa parte do acesso progressivo a esses signos, ou seja, a aprendizagem progressiva de signos.

Aprendizagem e desenvolvimento, na perspectiva de Vygotsky, estão inter-relacionados. A aprendizagem antecede o desenvolvimento, ou melhor, o objetivo da aprendizagem é prever o desenvolvimento potencial, e interferir na zona de desenvolvimento proximal, promovendo o desenvolvimento do sujeito.

O aprendizado humano, segundo Vygotsky (1979), pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam.

Vygotsky enfatiza o papel do outro, da escola, como conjunto de mediadores da cultura, que possibilita o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky, a relação do indivíduo com o mundo é sempre mediada pelo outro. O outro é quem dá o significado aos objetos, às experiências, é quem interpreta o mundo para a criança.

A mediação simbólica é considerada uma função psicológica superior, ou seja, faz parte de um conjunto de mecanismos psicológicos mais sofisticados, que envolvem controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação ao tempo e espaço. É considerada superior, pois se diferencia de mecanismos elementares como as ações reflexas, reações automatizadas ou associações simples.

Estas funções mentais, descritas acima, não poderiam surgir e constituir-se no processo de desenvolvimento sem a contribuição construtora das interações sociais. As atividades psicológicas mais sofisticadas são frutos de um processo de desenvolvimento que envolve a interação entre o sujeito e o meio físico e social em que vive.

É importante salientar que as mudanças que ocorrem em cada um de nós têm suas raízes na sociedade, na cultura. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados, que nos permitem pensar o mundo à nossa volta.

Na perspectiva do ensino-aprendizagem é importante ressaltar que o uso de signos melhora as possibilidades de armazenamento de informações – controle das ações psicológicas. Os signos funcionam como elementos mediadores e provocam um maior controle no comportamento e uma ação psicológica mais sofisticada. O uso de mediadores aumenta a capacidade de atenção e memória e maior controle por parte do sujeito. O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dentre os processos superiores, as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo. Ao longo da história da espécie humana, os signos deixam de ser símbolos usados por indivíduos particulares e passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social promovendo a sua interação.

O grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo, funcionando como um “filtro”. A interação social fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. “Os grupos culturais em que as crianças nascem e se desenvolvem, funcionam no sentido de produzir adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, de acordo com os modos culturalmente construídos” (VYGOTSKY, 1979).

Um dos mediadores simbólicos que merece bastante atenção é a linguagem.

Para Vygotsky, a linguagem possui duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. É para se comunicar que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. A **Linguagem** é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. O desenvolvimento da linguagem, portanto, e suas relações com o pensamento, ocupam um lugar central na obra de Vygotsky.

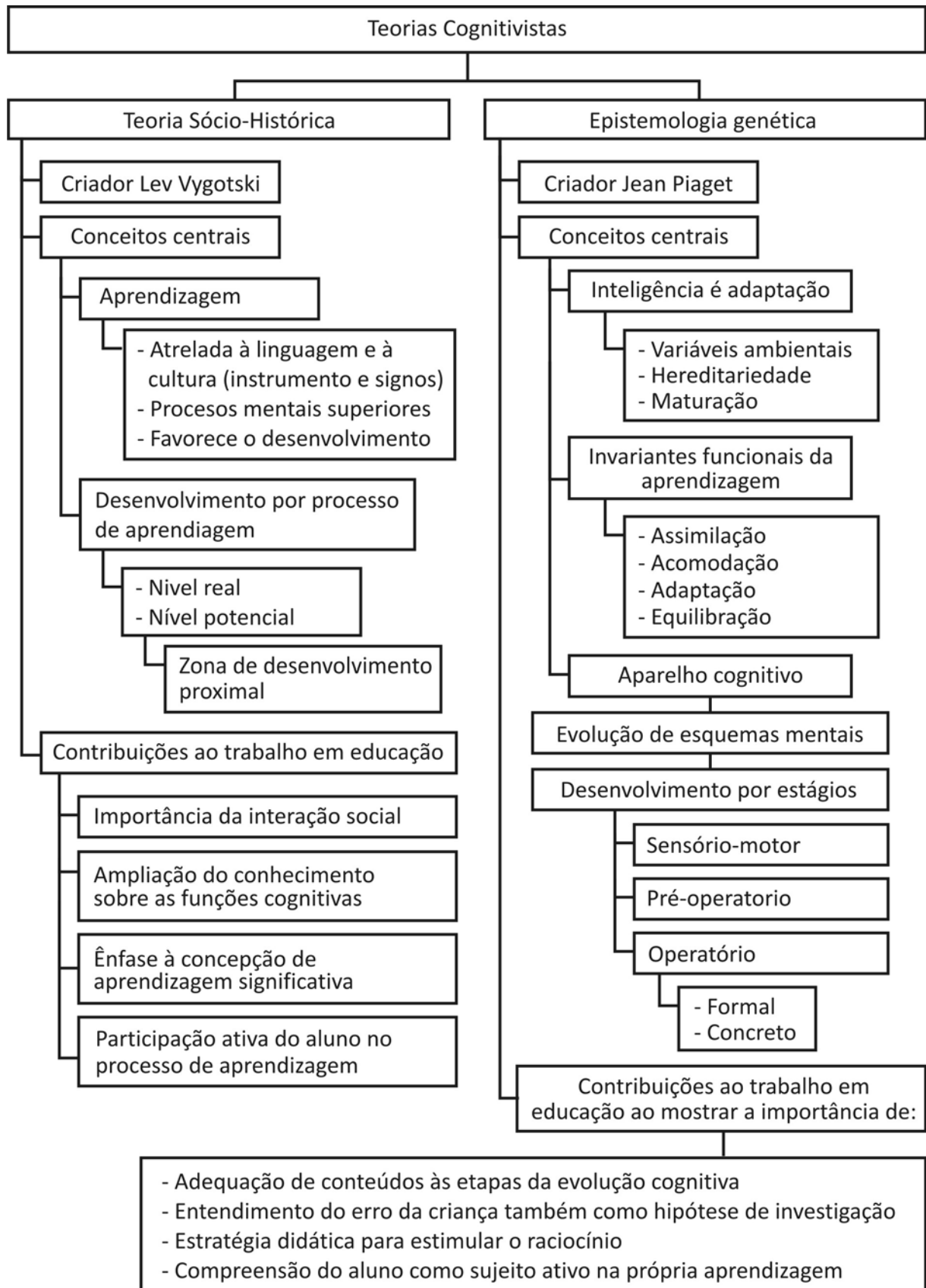
Os sistemas simbólicos e, particularmente, a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

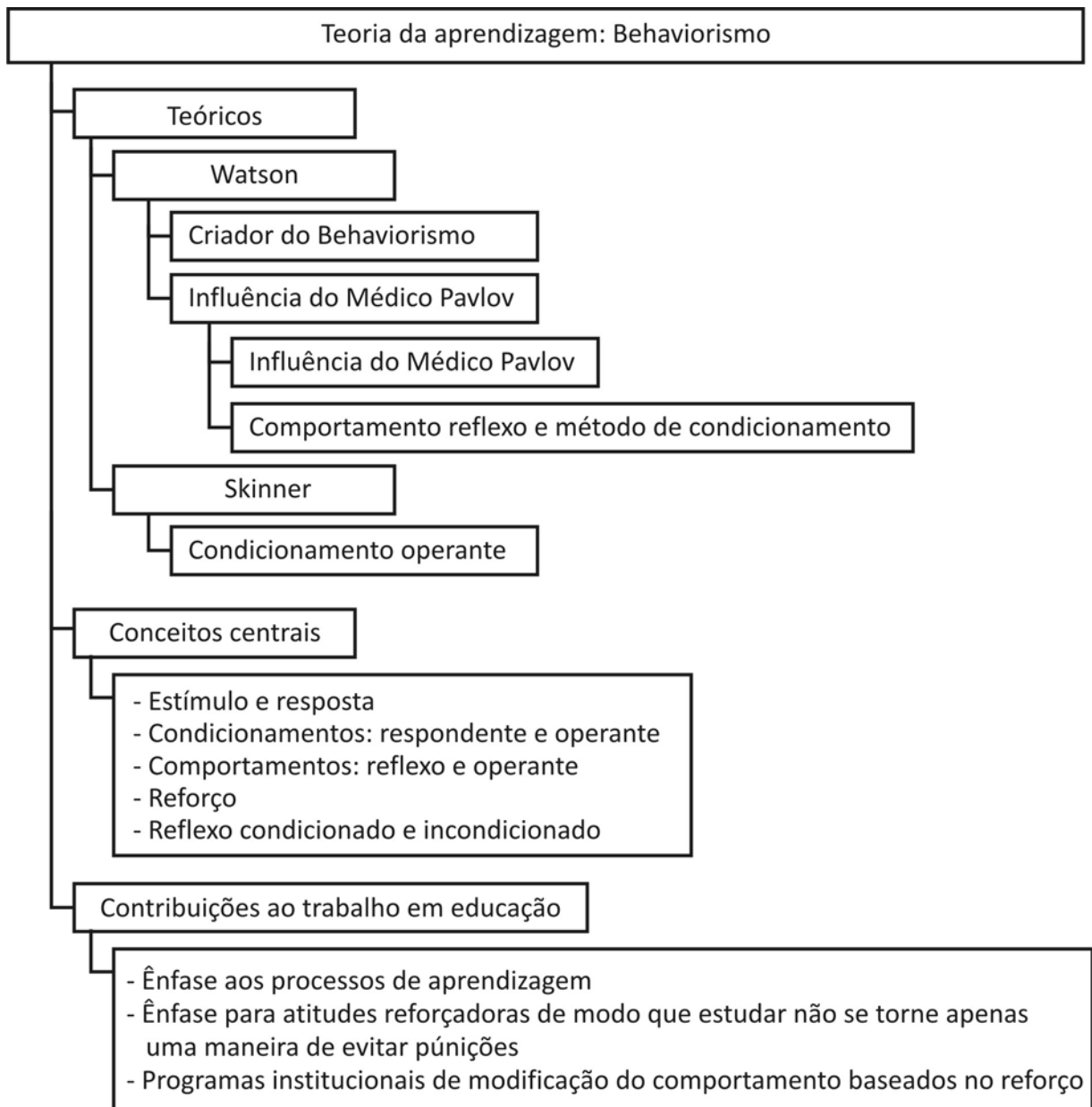
No âmbito da educação escolar, a teoria sociocultural traz significativas contribuições ao propor que a construção do conhecimento no espaço da sala de aula não é um processo individual, mas sim um processo de construção coletiva e compartilhado.

Neste sentido, a teoria sociocultural entende a aprendizagem como sendo

[...] um processo distribuído, interativo, contextual e que é resultado da participação dos alunos em uma comunidade de prática. Aprender, de acordo com essa concepção, não significa interiorizar um conjunto de fatos ou entidades objetivas, mas sim participar de uma série de atividades humanas que implicam processos em contínua mudança [...] (LAVE apud CUBERO e LUQUE, 2004, p.105).

MAPA CONCEITUAL





ESTUDO DE CASO

Em uma escola do ensino infantil, após o intervalo do lanche um aluno costumava não voltar para sala de aula, ficando no pátio mesmo após retomados os trabalhos em sala de aula. Então, os professores passaram a deixá-lo sem recreio. Ou seja, puniam o aluno, tentando inibir o comportamento indesejado (ficar fora da sala).

Uma nova professora começou a trabalhar com o grupo e, diante do comportamento do aluno, passou a realizar uma brincadeira em sala todos os dias, logo após o recreio. Com o tempo, o aluno voltava do intervalo incentivado pela brincadeira que ocorria em sala, e gradu-

almente deixou de apresentar o comportamento inadequado anterior de permanecer no pátio no horário de aula.



REFLEXÃO

Considerando os conceitos que você estudou na Teoria Behaviorista, elabore um comentário analisando a situação descrita a partir desta Teoria.

EXERCÍCIOS PROPOSTOS

Buscando estruturar o conhecimento que você já adquiriu, responda as questões a seguir. Bom trabalho!

QUESTÃO 01

De acordo com as concepções de Vygotsky, o cérebro, com suas funções cognitivas, é a base biológica do funcionamento de todas as características e comportamentos do indivíduo, e define limites e possibilidades para o desenvolvimento psicológico. Essas concepções fundamentam a ideia de que as funções psicológicas superiores (por ex. conhecimento, imaginação, criatividade, consciência, simbolização, conceituação, memória, linguagem) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Respalda nessa afirmativa, e inspirado na representação das imagens abaixo, diferencie o ser humano dos macacos, enfatizando o papel da linguagem no que diz respeito às diferenças cognitivas entre nossa espécie e outros primatas, tendo como referência para seus argumentos a Teoria de Vygotsky.



QUESTÃO 02

(INEP- MEC, 2000, QUESTÃO 27)

Toda e qualquer pesquisa empírica utiliza a:

- (A) experimentação.
- (B) observação de eventos.
- (C) correlação de variáveis.
- (D) manipulação de variáveis.
- (E) participação.

QUESTÃO 03

(INEP- MEC, 2002, QUESTÃO 1)

Segundo Jean Piaget, o sujeito epistêmico é

- (A) o sujeito em si, independente do objeto.
- (B) determinado pelo objeto, no decorrer do desenvolvimento.
- (C) o que é comum a todos os sujeitos do conhecimento.
- (D) idêntico ao sujeito transcendental kantiano.
- (E) cada sujeito do conhecimento, tomado individualmente.

QUESTÃO 04

Com relação à fundação da Teoria behaviorista, pode ser afirmado:

I. São considerados pais do Behaviorismo: Watson, Pavlov e Skinner. Entretanto, Pavlov, após descrever o **condicionamento respondente**, afastou-se dos estudos deste campo;

II. Pavlov influenciou o Behaviorismo ao descrever o condicionamento respondente, embora ele próprio não seja identificado como um teórico behaviorista;

III. Watson é o fundador do Behaviorismo. Porém, posterior a ele, Skinner marcou a história do Behaviorismo ao sistematizar a concepção de condicionamento operante;

IV. Com relação ao Behaviorismo, ainda é difícil identificar seu criador, haja vista que Pavlov descreveu o condicionamento operante, mas não era exatamente um behaviorista.

Dentre estas afirmações estão corretas:

- (A) I, III e IV (B) II, III e IV (C) I e II (D) II e III (E) I e IV

QUESTÃO 05

A Teoria Behaviorista traz alguns conceitos fundamentais, que a distinguem de outras teorias psicológicas, dentre os quais estão:

- a) Consciente, condicionamento operante e cognição
- b) Comportamento, condicionamento e reforço
- c) Reforço, esquemas mentais e **insight**
- d) Punição, acomodação e pré-consciente
- e) Estímulo, mente e condicionamento respondente

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FACE DA APRENDIZAGEM HUMANA

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESTUDOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM FACE DA APRENDIZAGEM HUMANA

2.1 VISÃO PSICOLÓGICA DA APRENDIZAGEM HUMANA EM DIFERENTES CONCEPÇÕES TEÓRICAS

2.1.1 CONSTITUIÇÃO DO APARELHO PSÍQUICO E CONSTRUÇÃO DO SABER

Múltiplas e variadas são as teorias psicológicas que se encarregaram de explicar os fenômenos e o processo de aprendizagem. Contudo, todas elas convergem para um ponto em comum, em torno da concepção básica de que os processos de aprendizagem desempenham um papel central no desenvolvimento do ser humano. Porém, há inúmeras definições e concepções acerca da aprendizagem no campo da Psicologia.

As teorias que se dedicam a estudar os processos de aprendizagem buscam entender as mudanças daí decorrentes, bem como todas as questões que têm participação neste processo, o que inclui, além dos aspectos relativos aos alunos, as questões que estão atreladas ao professor, seus posicionamentos e sua subjetividade. Tanto do ponto de vista do aluno quanto do ponto de vista que ocorrem como resultado da experiência” e, ao longo de suas investigações e estudos foram formulando leis e princípios explicativos e reguladores dos processos de aprendizagem.

Assim, a literatura acerca dos processos de ensino e aprendizagem configura-se, em verdade, em um campo muito amplo. Neste sentido, além das explicações sobre a aprendizagem apresentadas pelas teorias Behaviorista e cognitivista, de Jean Piaget e Vygotsky, outros apor-

tes teóricos da Psicologia oferecem outras formas de conceber os processos de construção do conhecimento de cada indivíduo, a exemplo da Psicanálise e da Teoria cognitivista da **Gestalt**.

- **História**



SIGMUND FREUD

Teoria criada por Sigmund Freud (1856-1939), é marcada por conceber o psiquismo humano a partir do inconsciente. Ao elaborar os conceitos desta teoria, Freud acabou por sistematizar também uma técnica de análise e tratamento do psiquismo.

A construção dos fundamentos e conceitos da Psicanálise foi realizada por Freud em seu trabalho na clínica médica com pacientes que apresentavam algum adoecimento, mas que a medicina da época não encontrava a gênese orgânica dos sintomas. Neste sentido, gradualmente ele tornou possível tratar adoecimentos psíquicos e histerias, considerados por muitos como um “capricho” das pacientes que os apresentavam.

Assim, esta nova disciplina tinha em seus primórdios a proposta de investigar e explicitar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) do sujeito.

- **Psicanálise e ciência**

A Psicanálise permanece indiferente às críticas de que seus conceitos não seguem um rigor científico dentro dos padrões positivistas nem empiristas, e esta teoria alcançou legitimidade no campo científico por resultados alcançados nos tratamentos de transtornos e adoecimentos mentais.

Seu reconhecimento por vários outros campos acadêmicos acontece em função da sua sistematização teórica estar pautada na lógica e em resultados alcançados nos processos de análise da clínica psicanalítica.

Importante ressaltar que, ao sistematizar a concepção do inconsciente, Freud quebrou um paradigma dos estudos psicológicos da época, ao trazer de volta à discussão acadêmica a interioridade do homem como problema científico e a importância da afetividade para o desenvolvimento humano. Ao fazer isso, ele acabou por romper com a tradição da Psicologia,

que até este período estava definida como a ciência da consciência e da razão, e que para a escola behaviorista deveria ter por objeto de estudos apenas o comportamento. Ao longo do seu trabalho com a clínica médica, Freud realizou estudos cruciais sobre as questões emocionais/psíquicas do indivíduo.

- **Teorias e estudiosos que influenciaram a Psicanálise**



LEIBNIZ (1646-1716)

Filosoficamente, a Psicanálise foi influenciada pelas ideias dos pensadores Herbart e Leibniz (século XVIII), os quais acreditavam que os eventos mentais tinham diferentes graus de consciência.

O ambiente europeu da década de 1880, época em que Freud iniciava sua prática clínica, debatia a questão da mente humana, do ponto de vista da consciência, mas também se interessava por desvendar o que escapava à explicação das ideias que permeavam o pensamento e a racionalidade do homem, tendo, desse modo, a noção de inconsciente como um assunto da moda. E, neste sentido, Freud não foi o primeiro a discutir a ideia de mente **inconsciente**, e, de acordo com ele próprio, o que ele descobriu foi um modo de estudar o inconsciente (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Entretanto, embora não tenha sido o primeiro a fazer alusão ao termo inconsciente, Freud é responsável por sistematizar o conceito como ele é compreendido hoje por psicanalistas e por sistematizar efetivamente uma técnica de estudo e tratamento do psiquismo, tendo por ponto de partida a concepção de inconsciente.



IMPORTANTE

Embora não esteja embasada nos pressupostos empiristas, a Psicanálise se confunde com a Filosofia, pois seus postulados têm sido comprovados através da práxis tanto na clínica quanto em trabalhos em instituições de saúde.

- **A Psicanálise influenciada por estudos do campo da Medicina**

Além de ser médico neurologista de formação, Freud foi fortemente influenciado por médicos com os quais trabalhou, interessando-se, enquanto neurologista, por embates que se

passavam em torno da psicopatologia do século XIX. Nesta época, a psiquiatria se dividia em duas principais escolas de pensamento:



IMPORTANTE

Escola somática:

Defendia que os comportamentos anormais tinham causas físicas.

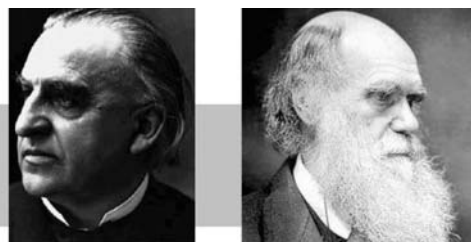
Escola psíquica:

Recorria a explicações psicológicas para os comportamentos anormais.

Neste contexto, a hipnose teve um papel importante no tratamento de adoecimentos sem uma explicação médica satisfatória e alcançou aceitação profissional com o trabalho do médico francês Jean Martin Charcot (1825-1893).

Charcot enfatizava os sintomas físicos dos quadros anormais, chamados então de histeria, e, até 1889, os médicos continuavam a atribuir à histeria causas somáticas. A partir deste período, Pierre Janet (1859-1947), então discípulo de Charcot, propôs entender a histeria como um distúrbio mental e não físico, passando a enfatizar os sintomas psíquicos. Adotou, então, a hipnose como método de tratamento (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Outra influência importante no trabalho de Freud deve ser atribuída a Charles Darwin (1809-1882), que havia levantado questões que Freud, mais tarde, transformou em temas centrais da psicanálise, como os processos inconscientes, a significação dos sonhos e o simbolismo dos sintomas. Segundo Schultz, as teorias de Darwin também influenciaram o pensamento freudiano sobre o desenvolvimento infantil (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).



CHARCOT E CHARLES DARWIN

Tendo formação médica, Sigmund Freud pesquisou biologia e fisiologia, tendo, inclusive, realizado estudos sobre os benefícios da cocaína – interrompidos com a descoberta de malefícios decorrentes do seu uso continuado (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992). Graduado médico, Freud passou a praticar neurologia clínica, tendo no médico Josef Breuer (1842-1925) um parceiro com quem discutia os casos clínicos.



Em 1938, graças a uma intervenção do diplomata americano William Bullitt e o pagamento de um resgate por Marie Bonaparte, Freud – que era judeu – e sua família fugiram da ocupação alemã e foram para Londres.

A obra de Freud sobre psicanálise é extensa e foi traduzida para mais de 30 línguas. Graduado médico em 1881, trabalhou na Universidade de Viena (1886). Estudou inicialmente sobre histologia e anatomia do cérebro e sobre temas clínicos de neuropatologia. Em 1897, passou ao estudo das psiconeuroses e, especialmente, da histeria, discutindo o significado etiológico da vida sexual nas neuroses.

Muitos estudiosos fizeram parte da sistematização da Psicanálise em seus primeiros anos, a exemplo de W. Reich e Carl G. Jung, que criaram, respectivamente, a teoria Reichiana e a Psicologia Analítica. Outros cientistas, dentre os quais Alfred Adler e Carl Gustav Jung, também tiveram papel de destaque no início da teorização de Freud, mas, em função de discordâncias teóricas, se distanciaram definitivamente da teoria.

Assim, a evolução da Psicanálise foi marcada por muitas dissidências entre os teóricos, o que contribuiu para a criação de outras abordagens, ainda que guardassem pressupostos comuns à Psicanálise. Dentre as dissidências é importante citar Jung e Reich.

Freud faleceu em 1939, e outros estudiosos deram continuidade ao campo psicanalítico. Desde então, importantes autores, como Jacques Lacan, Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, entre outros, deram prosseguimento ao desenvolvimento e difusão da Psicanálise.

- **A sistematização da Psicanálise a partir da prática clínica**

Influenciado por Dr. Josef Breuer, por algum tempo Freud atendeu seus pacientes usando os métodos da hipnose e da catarse, mas, gradualmente, observou que os resultados eram insatisfatórios, pois verificou que a hipnose aliviava os sintomas, sem, de fato, curar, haja vista muitos pacientes voltarem a se queixar com novos sintomas.

Diante destas constatações, ele se fixou no método catártico, a partir do qual desenvolveu o método da associação livre-técnica em que o paciente era convidado a falar livremente durante o tratamento sem selecionar os conteúdos que lhe viessem à mente. Segundo Freud, o material trazido pelo paciente durante a livre associação não estava sujeito à escolha consciente do paciente, e sim inconsciente, sendo assim, este conteúdo refletiria a natureza dos seus conflitos (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Considerando que esta nova técnica trazia significativa mudança à proposta do tratamento, e tendo produzido resultados surpreendentes, Freud entendeu ser este método distinto do método catártico. Este método de tratamento, Freud passou a chamar de Psicanálise.



SAIBA MAIS

ANNA O:

UM CASO CLÍNICO MARCANTE PARA O SURGIMENTO DA PSICANÁLISE

Anna O. era paciente do Dr. Breuer, que a tratava com o método hipnótico. Nestas consultas ela relatava sua vivência cotidiana e informava ao Dr. Breuer que estes relatos sob hipnose a deixavam aliviada. Breuer observou que a continuidade deste tratamento contribuiu para que os sintomas desta paciente fossem reduzidos ou eliminados. A este tratamento a própria paciente deu o nome de “cura falada” (SCHULTZ & SCHULTZ, 1992).

Posteriormente, Breuer se considerou impossibilitado de dar continuidade ao tratamento de Anna O, encaminhando-a para atendimento com Freud.

Através da técnica da associação livre, Freud descobriu que as lembranças dos pacientes sempre retomavam a infância e que as experiências reprimidas que os pacientes se recordavam tinham relação com questões sexuais. Na metade dos anos 1890, Freud estava convicto de que a sexualidade tinha papel determinante na neurose, e havia observado que a maioria das pacientes relatava experiências sexuais traumáticas sobre a infância. No início, Freud considerou que os relatos das pacientes se referiam a fatos reais, mas gradualmente passou à hipótese de que se tratavam de fantasia (SCHULTZ & SCHULTZ, 2000).



DR. BREUER

PACIENTE ANA O

- **Inconsciente – conceito fundamental da Psicanálise**

Ao elaborar esta concepção, Freud apresenta o inconsciente como sendo constituído por conteúdos psíquicos que não têm fácil acesso à consciência e que, ainda que possam se expressar, não podem ser controlados pela vontade do indivíduo. Porém, o inconsciente se apresenta através de fenômenos como sonhos, sintomas, atos falhos.

Foi através da sua prática clínica, que Freud conseguiu formular a concepção psicanalítica sobre o inconsciente e sobre a constituição do aparelho psíquico. Ele considerava que a técnica psicanalítica permitia conhecer conteúdos inconscientes até então ausentes da consciência. Propõe esta como sendo uma forma de conhecer e tratar o adoecimento psíquico. E todo o trabalho da técnica psicanalítica está atrelado ao inconsciente.

Assim, somente considerando o inconsciente seria possível compreender as questões individuais que impactam o comportamento, as relações sociais e os processos psíquicos do indivíduo, inclusive o adoecimento e a aprendizagem.

A sistematização psicanalítica de uma concepção sobre o inconsciente representou um rompimento paradigmático para a ciência, na Europa de 1880. Os estudos psicológicos estavam mais atrelados aos conteúdos conscientes da mente humana, partindo do racionalismo, ainda que alguns estudiosos se interessassem por entender o que escapava à consciência – processos e conteúdos mentais que não se mostravam disponíveis à consciência do indivíduo.

Segundo Freud, este conceito representou uma ferida narcísica para o conhecimento científico, assim como a história da construção do conhecimento humano já teria vivenciado duas outras “feridas narcísicas”, a saber:



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

1ª ferida narcísica: - Comprovação por Copérnico de que a Terra não é o centro do universo.

2ª ferida narcísica - A teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin – o homem não mais visto como uma criação divina.

3ª ferida narcísica - A sistematização da concepção psicanalítica do inconsciente: “O homem não é determinado/controlado unicamente pela razão, mas também pelo inconsciente (que não controlamos)” (FREUD, 1901).

Esta ideia de que o homem não é determinado unicamente pela razão, mas também pelo inconsciente, passa a concepção de que não sabemos sobre nosso próprio comportamento e nosso próprio eu, pois, apesar de nossa inteligência e por mais que tenhamos conhecimento, somos sempre sujeitos em busca do saber. Ou seja, não há um saber completo, que esgote o conhecimento sobre qualquer tema ou situação (MACIEL, 2005).

Esta busca incessante do homem por saber relaciona-se à própria constituição do aparelho psíquico e, neste sentido, à resolução do complexo de Édipo, haja vista que com o recalamento que ocorre após a internalização da lei de castração, o sujeito acede a uma dimensão simbólica e, ao mesmo tempo, a uma posição de não saber tudo, passando a vivenciar simbolicamente uma incompletude, um sentimento de ser sempre incompleto, sempre em falta, o que

é oposto da certeza de tudo saber e de tudo poder. Esta condição impulsiona o homem a buscar conhecimento, tentando sair desta condição de imperfeição e incompletude.

- **O desenvolvimento da Teoria Psicanalítica acerca do Aparelho Psíquico**

A teorização de Freud sobre a constituição do aparelho psíquico pode ser dividida em dois momentos chamados: Primeira e segunda tópica (O termo é oriundo da palavra grego “topos”, a qual significa “lugar”).

A primeira tópica é chamada de Topográfica e o aparelho psíquico é descrito como sendo dividido em Inconsciente, **Pré-consciente** e Consciência. A segunda tópica é Estrutural e o aparelho psíquico é apresentado como sendo composto pelas instâncias: Id, **Ego** e Superego.

1ª Tópica do funcionamento do aparelho psíquico

O aparelho se configura em uma organização psíquica dividida em instâncias denominadas: inconsciente, pré-consciente e consciente, as quais são interligadas entre si, mas que têm funções diferenciadas.

Nesta descrição do aparelho psíquico, Freud (1900-1901) afirma que os sistemas psíquicos (ou instâncias) não necessariamente se localizam em uma ordem espacial, mas há efetivamente uma ordem fixa. Além disso, o aparelho psíquico funciona em um sentido ou direção, em que a atividade psíquica começa por estímulos (internos ou externos) e se conclui em e-nerações. Ou seja, o psiquismo teria uma extremidade sensorial (ou perceptual), receptora das percepções e ligada à consciência, além de uma extremidade motora, que ele denominou pré-consciente. Os processos psíquicos ocorreriam da extremidade sensorial para a extremidade motora.

No pré-consciente (funciona na ponta da extremidade motora) os processos e conteúdos nele ocorridos podem acessar a consciência sem grandes empecilhos. Neste sentido, o sistema pré-consciente funcionaria entre a consciência (1ª instância) e a 3ª instância (inconsciente), que foi formulada por Freud (1900-1901).

O inconsciente é responsável por chistes, atos falhos e por conteúdos que não têm direito à consciência. Entretanto, alguns conteúdos inconscientes poderiam chegar à consciência, mas passariam por uma espécie de seleção realizada pelo pré-consciente.

Alguns estudiosos recorrem à imagem de um iceberg para ilustrar esta proposta teórica de Freud, no sentido de tornar passível de visualização uma “imagem” de como seria a constituição do aparelho psíquico, bem como a relação entre as instâncias citadas na 1ª e na 2ª tópicas.

2ª Tópica da teoria do Constituição do aparelho psíquico

Como está registrado na imagem do iceberg acima, em sua sistematização da segunda tópica Freud fez uma divisão estrutural do aparelho psíquico, composto com as instâncias de **Id**, Ego e Superego. Nesta descrição do funcionamento psíquico é percebido um maior dinamismo entre as instâncias, cujas funções seriam específicas, mas não dissociadas, interagindo e se influenciando indefinidamente.



SAIBA MAIS

Instâncias do Aparelho psíquico descritas na 2ª tópica

ID – Constituído por processos primitivos do psiquismo, sendo o motor por trás dos fenômenos psíquicos e comportamentais.

Superego – Tem características do inconsciente, mas oferece resistência aos processos e conteúdos do ID. Representa os pensamentos morais e éticos.

Ego – Instância que mais representa a consciência, ainda que tenha características também do inconsciente.

Ao sistematizar a concepção do ID, Freud (1937-1939) afirmou que os instintos têm sua primeira expressão psíquica nesta instância. O ego, por sua vez, controla o movimento voluntário e a autopreservação, desempenhando estas funções em relação aos acontecimentos externos. Com referência aos acontecimentos internos, referentes ao id, o ego desempenha a função de controlar as exigências dos instintos (FREUD, 1937-1939).

Além disso, o ego é a instância que comporta a influência dos pais na vida da criança, auxiliado por outra instância: o superego. A relação entre o ego e o superego remonta à atitude da criança para com os pais, mas não se deve ficar preso ao par parental, e sim ao lugar que estes ocupam na vida da criança, o qual pode ser realizado por outros representantes de igual valor, como a família, os avós ou outro adulto que desempenhe a função materna/paterna.

De acordo com Garcia-Roza (2000), a descrição do aparelho psíquico proposta por Freud permite entender que, em uma 1ª fase de um ato psíquico, ele é inconsciente e, uma vez impedido de acessar o consciente, ele será “recalcado”, ou seja, esquecido e permanecerá no inconsciente tentando voltar à consciência indefinidamente.



SAIBA MAIS

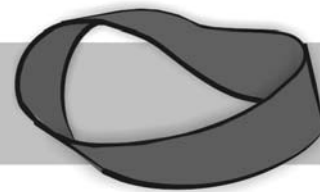
Recalque

Os conteúdos recalcados tentam acessar os sistemas pré-consciente e consciente sempre, sendo barrados pela censura do ego. Os sonhos, atos falhos e sintomas seriam formas,

de certo modo alternativas, que os conteúdos inconscientes encontram de acessar a instância consciente.

Assim, o recalque ou recalçamento é um processo que se opera na fronteira entre os sistemas Inconsciente (ICS) e Pré-consciente/consciente (PCS/CS) (GARCIA-ROZA, 2000).

A concepção da Psicanálise sobre o inconsciente ganha uma releitura a partir de Jacques Lacan, o qual explica o psiquismo a partir de três instâncias: real, simbólico e imaginário. Em sua sistematização teórica sobre os conceitos psicanalíticos, Lacan apresenta a figura topológica da Banda de Moebius para discutir o que caracteriza o inconsciente, e, ao fazer isso, ele desfaz definitivamente a noção de inconsciente como um “lugar” do psiquismo que guardaria conteúdos reprimidos e institui a concepção de inconsciente estruturado como linguagem, afirmando que o inconsciente deve ser entendido como dentro e fora simultaneamente, se expressando no discurso e nas ações de cada indivíduo, mas na interlocução com seus pares.



LACAN E BANDA DE MOEBIUS

- **A Teoria da Sexualidade**

Formulada para explicar como o ocorre a constituição do aparelho psíquico ao longo das fases de desenvolvimento psíquico, entre o nascimento e o início da vida adulta, sendo elas: fase oral, anal, fálica, fase de latência e fase genital.



IMPORTANTE

Em Freud, o termo sexualidade tem uma noção diferenciada da sexualidade, não podendo ser traduzida por vida sexual nem por atividade sexual.

A concepção de sexualidade está relacionada à tentativa do sujeito de resgatar o prazer pleno vivenciado durante a gestação, é uma busca de satisfazer a pulsão sexual. O termo não está relacionado a uma busca de prazer sexual no sentido de atividade sexual. O con-

ceito de pulsão sexual está mais próximo do conceito de instinto sexual, mas não chega a ser equivalente.

Assim, a sexualidade é entendida como uma função abrangente, que tem o prazer como meta, e só secundariamente vem a servir à finalidade da reprodução.

Para tornar clara a noção de sexualidade a partir do nascimento, poderíamos pensar que a busca pelo prazer remete à plenitude experimentada pelo bebê no útero. Neste período, ele vivencia a total satisfação das suas necessidades vitais, além de conforto físico e psíquico, já que no útero não há frustração.

Neste período de vida intrauterina, a relação com a mãe é simbiótica, tanto do ponto de vista psíquico quanto orgânico, a tal ponto que o bem-estar físico e psíquico da genitora está diretamente relacionado ao bem-estar do bebê dentro da barriga.

Com o nascimento, o bebê experimenta uma ruptura em sua relação simbiótica com a mãe e, a partir desse rompimento, passa a buscar o retorno da plenitude que viveu no útero.

Porém, ainda que do ponto de vista físico/orgânico não haja mais uma relação de simbiose, psiquicamente a relação com a mãe permanece simbiótica, não se rompendo no momento do parto.

Para explicar como ocorre a constituição do aparelho psíquico, Freud formulou a Teoria da sexualidade, descrita aqui em linhas gerais.

Fase Oral (0 a 18 meses)

Nesta fase a criança apresenta uma fixação na oralidade e vivencia uma relação de simbiose com a mãe, sendo a amamentação uma forte referência desta ligação ao proporcionar ao bebê o alimento e, ao mesmo tempo, o carinho e aconchego com a mãe, que se dedica exclusivamente a ele.

Neste período não há percepção da distinção entre ele e a mãe, nem entre ele e o mundo. É uma idade de intenso aprendizado e a criança constrói seu conhecimento através da exploração concreta das coisas também com a boca.

Fase Anal (18 meses a 3 anos)

Ao longo desta fase ocorre uma intensa investigação da criança em relação ao próprio corpo, à medida que seu psiquismo lhe permite perceber a diferença anatômica entre os sexos. Ao longo desta fase, a criança descobre seu controle sobre as funções fisiológicas.

Fase Fálica (03 a 06 anos)

Antes desta fase, a criança imagina que tanto os meninos quanto as meninas possuem um pênis. Assim, mesmo quando uma menina se depara diante de um menino, ela não constrói inicialmente uma percepção das diferenças sexuais. O mesmo ocorre com os meninos.

Ao final da fase anal e à medida que constrói um saber sobre o seu próprio corpo, a criança começa a se dar conta da diferença anatômica entre meninos e meninas. Para tentar entender estas diferenças, elaboram as chamadas "teorias sexuais infantis", através das quais buscam explicações sobre as diferenças entre meninos e meninas. Assim, elas supõem: As meninas não têm o órgão masculino por que lhe foi arrancado (complexo de castração), outra teoria que formulam é a de que nas meninas um órgão idêntico ao dos meninos ainda vai crescer ou que esteja escondido.

Esta percepção da diferença anatômica e a impossibilidade de compreendê-la simbolicamente fazem, então, surgir o temor da castração para meninos e meninas.

Além disso, o início da fase fálica é marcado por um sentimento nas crianças de que podem tudo, sabem tudo, do mesmo modo que imaginam que seus pais também sabem e podem tudo. Acreditam que o pai ou a mãe vivem em função, e são uma exclusividade, deles. Percebem-se como o centro do mundo e único alvo de amor dos pais.

Esta fase se conclui com a resolução do complexo de Édipo, que leva à estruturação psíquica do sujeito. Ocorrem, neste momento, os primeiros movimentos em direção à identidade sexual, a partir da identificação com um dos pais.

Complexo de Édipo

Freud afirma que durante a fase fálica acontece o mais importante evento do desenvolvimento psíquico: O complexo de Édipo.

Como foi dito, na fase anal a criança ainda estabelecia uma relação simbiótica com sua mãe, investindo neste elo a sua libido (conceito intimamente ligado à noção de sexualidade, enquanto busca de prazer). Por conta desta relação simbiótica, o pai é posicionado como um rival, haja vista a criança querer a mãe exclusivamente para si, e deseja ocupar o lugar do pai no amor e atenção da mãe.

Ao se dar conta psiquicamente das diferenças sexuais, o menino passa a temer perder seu próprio órgão sexual, pois ele imagina que esta seja uma punição por rivalizar com o pai. Ou seja, ele teme ser castrado em função da relação simbiótica que ainda mantém psiquicamente com sua mãe.

Porém esta relação de disputa e medo com o pai também prevê colocá-lo como a figura masculina com quem ele se identifica, sendo uma espécie de exemplo que servirá de modelo

para seu posicionamento futuro como sujeito. Assim, a partir do medo da castração, a criança desiste de seu domínio exclusivo sobre a mãe e da rivalidade com o pai.

Já em relação às meninas, estas abandonam a relação simbiótica com a mãe ao descobrirem que esta não tem o órgão sexual igual ao dos meninos, e logo também não poderá lhe dar um no futuro.

Assim, ao alcançar psiquicamente a possibilidade de elaborar teorias sobre as diferenças sexuais, percebe que jamais terá um órgão masculino, já que sua mãe também não o tem. Vivencia com isso uma espécie de castração simbólica, como se tivesse sido privada de ter o que os meninos têm. Neste momento, culpa a mãe por isso e direciona seu amor incondicional ao pai.

O medo dos meninos de perder seu órgão genital e a percepção das meninas de que não terão jamais um pênis, mesmo quando adultas, foi designado por Freud de Complexo de castração. Este complexo dá aos meninos e meninas a ideia de que a castração foi resultado da transgressão de ordens ou da realização de atos passíveis de punição.

Tanto a menina quanto o menino se dão conta, com o complexo de castração, que lhes falta algo, são sujeitos faltantes, incompletos.

Embora descrito por Freud, em termos relativos a uma dimensão imaginária do psiquismo, hoje sabemos que o complexo de castração é sempre de uma ordem simbólica.

A dissolução do complexo de Édipo para as meninas ocorre quando elas interiorizam uma lei simbólica que interdita a ideia de substituir a mãe quanto ao amor do pai. Os meninos também internalizam esta lei simbólica de castração, o que os faz sair do complexo de Édipo.



IMPORTANTE

Ressaltamos que a interiorização da lei simbólica instaura para a criança a vivência psíquica das suas limitações e fragilidades, em oposição à concepção do início da fase fálica, na qual a criança se pensava toda poderosa.

Ressalta-se que esta forma de dissolução do complexo de Édipo caracteriza o que Freud estabeleceu como uma estruturação psíquica neurótica, que seria uma forma “saudável” de estruturação do aparelho psíquico.

As outras duas estruturas descritas por Freud são a psicose e a perversão, que não abordaremos neste estudo.

Após a dissolução do complexo de Édipo na estrutura neurótica, a criança passa, então, a vivenciar ideias de que não é o centro do mundo: “agora sei que não sou o centro do mundo”; “minha mãe não existe somente em função de mim”.



IMPORTANTE

A criança não nutre desejo sexual por um dos pais, no sentido do ato sexual. Mas a criança deseja ser o centro do amor incondicional e das atenções da mãe ou do pai. Ou de outro adulto que ocupe lugar tão importante quanto a mãe.

Fase de Latência (06 a 11 anos)

Posterior à resolução do complexo de Édipo, quando ocorre uma redução do investimento das crianças nas questões relativas às diferenças sexuais, com direcionamento desta energia para uma busca de saber sobre o mundo e sobre a realidade que a cerca. A energia é então canalizada para finalidades intelectivas, criativas e culturais.

Fase Genital

Nesta fase, o sujeito se encontra no início da adolescência. O sujeito começa a definir seu objeto de desejo, bem como sua identificação sexual. Há forte redirecionamento da energia, levando o sujeito a um comportamento de busca de objetos de desejo, sendo caracterizada por atração sexual, paquera, sedução etc.

- **Contribuições da Psicanálise ao processo de aprendizagem**

A Psicanálise freudiana está voltada para as investigações clínicas a partir do estudo dos fenômenos psíquicos inconscientes.

Quando sistematizou a Psicanálise, Freud não tinha por proposta formular concepções e hipóteses específicas acerca da aprendizagem. Entretanto, seus estudos permitiram conhecer os determinantes psíquicos que atuam para que o sujeito tenha desejo de saber sobre si e sobre o mundo.

Uma das grandes contribuições de Freud para a compreensão dos processos de aprendizagem diz respeito ao fato de que os processos inconscientes atuam na formação de todos os fenômenos humanos, sejam comportamentos ou qualquer outro fenômeno em que o sujeito se envolve ou realiza.

Para a Psicanálise ensinar e aprender devem ser compreendidos também como processos marcados pelas características individuais e inconscientes de cada sujeito, entendendo que todos os fenômenos humanos são subjetivos e constituídos por ambiguidades e paradoxos, o que não se ajusta com uma proposta de previsibilidade quanto ao comportamento ou a personalidade de uma pessoa antes de ela chegar à vida adulta, ainda que se possa vislumbrar a or-

ganização do seu psiquismo, a partir da sua estruturação psíquica neurótica, psicótica ou perversa. Por isso, se entende que a realidade psíquica de cada sujeito é singular e marcadamente diferente dos seus pares.

Para a Psicanálise, em um processo educativo não cabe atribuir sentidos prévios aos fenômenos simplesmente por estarem fora dos padrões pré-estabelecidos. Assim, embora seja necessário estabelecer médias padronizadas de desempenho esperado para um grupo de alunos em cada etapa da escolarização, é preciso manter um olhar diferenciado para o fato de que cada processo de aprendizagem é único, havendo inúmeras variáveis envolvidas de sujeito a sujeito. Este entendimento pode colaborar para que o professor realize seu trabalho com os grupos, sem deixar de vislumbrar as especificidades e a subjetividade de cada aluno.

Por isso, evitar ideias cristalizadas sobre os alunos e professores, bem como sobre o processo de aprendizagem, pode favorecer a compreensão de que não há uma verdade absoluta, e manter uma postura em oposição a esta premissa significaria dificultar ou impedir que as singularidades e diferenças constitutivas do humano se expressem no processo de aprendizagem.

Assim, o desafio de ensinar implica certa imprevisibilidade em função de as diferenças e singularidades serem reconhecidas como questões inerentes aos grupos em sala de aula. A partir desta realidade é possível pensar numa educação dinâmica que permita a convivência simultânea de muitas formas de perceber e de pensar o mundo.

Além disso, para a Psicanálise, o professor deve estar atento à ideia de que o aluno é um sujeito capaz de aprender e de construir o próprio conhecimento. Neste sentido, seu processo de aprendizagem não será linear e eventuais dificuldades ou fracassos podem ter muito mais significados do que se possa imaginar em um olhar inicial.

No que diz respeito à discussão sobre o sucesso e o fracasso escolar, se pensarmos no entendimento freudiano acerca do sintoma podemos refletir um pouco sobre estas questões e sobre as dificuldades que perpassam o processo de aprendizagem, quando pudermos entender que o fracasso escolar pode, em muitos momentos, se colocar como uma questão com características também inconscientes que se explicitaram nas questões escolares.

Então, devemos entender o conceito psicanalítico de sintoma. Para Freud, o sintoma é uma expressão de uma consequência do processo de recalçamento, ou seja, o inconsciente, não podendo dar vazão aos conteúdos recalçados, encontra uma “válvula” de escape e se mostra a partir do fracasso escolar.

Neste sentido, o sintoma é um caminho que aponta para o inconsciente e carrega necessariamente uma conotação que é **também** positiva. O sintoma é a expressão do esforço do ego para se defender de impulsos vindos do inconsciente. E através do sintoma é possível fazer o caminho de volta para elaboração dos conteúdos oriundos do ID e que forçam a passagem para a consciência.

Por isso, o sintoma é, ao mesmo tempo, tanto a expressão do conflito inconsciente quanto aquilo que torna possível a resolução do conflito em questão. Neste sentido, seja expresso pelo sujeito em forma de dificuldades de aprendizagem, um distúrbio alimentar ou em outra forma sintomática, os sintomas trazem informação sobre aspectos do sujeito que precisam ser escutados. Na escola, embora se deseje o sucesso no desempenho escolar, não se pode deixar de atentar para estas questões que o inconsciente deflagra, entendendo que há mais de um significado para um mesmo sintoma, o que somente pode ser definido pelo sujeito que apresenta o sintoma⁸.

Neste sentido, a relação de aprendizagem passa também pelo posicionamento do professor diante do aluno, da sua flexibilidade para acreditar na possibilidade do aluno elaborar um saber sobre sua forma de apreender o mundo.



CURIOSIDADE

Hoje, teoria psicanalítica avança além dos limites do consultório clínico, constituindo-se, em verdade, num discurso que pode evidenciar-se na prática terapêutica, de orientação, de aconselhamento educacional, formação de professores, bem como em intervenção nas organizações e nas comunidades. Além disso, seus estudos permitem que possam ser realizadas análises para compreensão acerca da realidade social.

- **Considerações sobre a noção de subjetividade**

Conceber o ser humano como um ser subjetivo significa entendê-lo em sua dimensão individualizada, a partir da qual cada indivíduo interpreta o mundo e as relações de forma própria e singular. Porém esta possibilidade de atribuir significados individuais aos fatos e às relações está diretamente atrelada ao fato de o homem ser um sujeito que se constitui histórica e simbolicamente.

Assim, poderíamos entender a subjetividade como aquilo que distingue cada sujeito independentemente da sua estrutura psíquica, porém este conceito, em Psicanálise, tem muitas implicações teóricas que não serão alvo da nossa discussão no presente texto. De forma geral, poderíamos dizer que, para esta teoria, a possibilidade de um indivíduo subjetivar sua realidade, e as relações que estabelece ao longo da vida, atrelada à dimensão simbólica e à constitui-

⁸ Importante: Professores, coordenadores e pais não devem tentar atribuir significados às dificuldades do aluno. Um processo diagnóstico de um sintoma apresentado em casa ou na escola somente pode ser realizado por profissional habilitado e fora do ambiente escolar, em uma proposta de atendimento clínico. Professores e pedagogos na escola podem elaborar diagnósticos pedagógicos.

ção psíquica de cada indivíduo. Ressalta-se assim que a subjetivação está ao alcance do sujeito neurótico (estrutura neurótica) de forma totalmente diferente do modo que verificamos para o indivíduo psicótico.

Isto se coloca devido às especificidades do funcionamento psíquico do psicótico, o qual, além de uma circulação pela dimensão simbólica comprometida, apresenta fenômenos como o delírio e a alucinação, levando seu discurso a se expressar de forma fragmentada e confusa, com restrita possibilidade de metaforizar os inúmeros significados que uma mesma frase pode comportar. Assim, a subjetivação na psicose está comprometida e os fenômenos psicóticos invadem o psiquismo do indivíduo, levando-o a tomar as coisas e o discurso de forma concreta, sem mediação simbólica, ou seja, sem a mesma possibilidade de se apresentar e se posicionar no discurso da maneira metafórica que se observa entre os neuróticos.

Neste sentido, embora se possa dizer que o indivíduo psicótico interprete o mundo de forma pessoal e individualizada, sua possibilidade de subjetivar as coisas, entendendo o caráter dinâmico e metafórico do discurso e dos papéis sociais, está prejudicada.

Porém não aprofundaremos mais que isto sobre as peculiaridades do discurso psicótico, haja vista nosso interesse por contemplar prioritariamente as contribuições das concepções psicanalíticas para reflexão quanto às práticas educacionais. Diante disso, neste texto trataremos da subjetividade de forma mais generalizada, sem delimitar todas as distinções entre as estruturas psíquicas.

Se entendemos o ser humano como ser simbólico e subjetivo, que atribui significações individualizadas para todas as situações que vivencia, podemos imediatamente inferir que os processos de aprendizagem são diretamente afetados e, inclusive, definidos por esta característica humana. Dito de outro modo, interpretamos o mundo de forma particularizada e nossa relação com os processos e conteúdos pertinentes ao ambiente escolar também são diretamente resultantes da nossa forma de funcionamento psíquico, o que é facilmente confirmado pela diversidade encontrada em sala de aula, onde cada aluno se expressa e se relaciona de forma particular com o trabalho que o docente realiza com todo o grupo.

No que diz respeito ao impacto da subjetividade do aluno para as condições de aprendizagem descritas por Piaget, Villani (2007) explicita a necessidade de ir além na forma de compreender a aprendizagem, traçando, para isso, uma comparação entre o processo de aprendizagem e o processo psicanalítico:

[...] O aprofundamento da analogia permite delinear de forma bastante precisa as funções e a importância do diagnóstico inicial, caracterizando suas metas como a problematização do desconhecido, a instauração da relação transferencial pedagógica e a categorização de estruturas básicas de pensamento do aluno a partir de sua relação com os princípios científicos [...] (VILLANI, 2007, p.01).

Muitos dos trabalhos sobre ensino e aprendizagem têm por tema essencial os aspectos cognitivos, com preocupações que gravitam basicamente em torno de assuntos como: o desenvolvimento de propostas didáticas, elaboração de novas metodologias de ensino, modificação de currículo, estabelecimento de matérias interdisciplinares, alteração dos processos de avaliação (SOUZA apud VILLANI, 2007).

Entretanto, há estudos que têm por preocupação central questões relativas ao caráter enigmático dos problemas de aprendizagem, no sentido de trazer significados mais amplos e intangíveis que os aparentes, significados que estão associados à história de cada aluno e que fazem com que cada aluno que apresente dificuldade de aprendizagem tenha motivos pessoais e individualizados para apresentá-la.

Dito de outro modo, o processo de aprendizagem de cada aluno tem aspectos subjetivos simbolicamente definidos e, muitas vezes, quando há dificuldades neste processo nem o próprio aluno tem acesso imediato a um saber que explique as causas da sua dificuldade ou do seu baixo desempenho nas disciplinas escolares.

Alguns teóricos consideram que os aspectos motivacionais estão ligados às crenças e valores do aluno, que interferem na maneira com que os alunos enfrentam as questões acadêmicas e as demais situações da realidade, inclusive no que diz respeito às relações sociais.

Entretanto, segundo Villani (2007), há uma especificidade inerente às relações humanas e que, obviamente, também diz respeito à relação professor-aluno que marca os processos de aprendizagem e que se relaciona diretamente com o fato de serem ambos sujeitos simbólicos, cuja subjetividade de cada lado influencia os processos de aprendizagem.

Dentro desta perspectiva, compreender os limites de cada aluno e os próprios limites pessoais, respeitar a subjetividade do aluno, favorece ao professor uma visão ampliada quanto a outras dimensões e fatores que podem ser subjacentes a dificuldades de aprendizagem, à desmotivação, aos comportamentos e a outros fenômenos que se interpõem no processo de aprendizagem.

Villani estabelece uma analogia entre a experiência de aprendizagem e a clínica analítica, afirmando que também no contexto escolar é preciso privilegiar a fala do aluno, pois, com uma nova postura didática, é possível entender que esta fala é “marcada por um certo saber, referente ao distanciamento entre dizer querer aprender e agir em direção a esse voto” (CABRAL & VILLANI apud VILLANI, 2007). Villani parte da ideia de que a aprendizagem do aluno avança “após e apesar dos sucessos e insucessos parciais”.

Segundo Villani, nas experiências escolares os erros, equívocos e outros fenômenos, como o esquecimento, se constituem em situações ricas em que os alunos, ao exporem seu pensamento sobre o conteúdo estudado, podem produzir, de acordo com a mediação do professor, tanto um conhecimento próprio acerca das disciplinas quanto re-elaborar seu saber acerca do conteúdo em questão.

Para que a mediação do professor favoreça o processo de re-elaboração conceitual e seja compreendido pelo aluno, é necessário ter em perspectiva uma experiência de aprendizagem na qual o professor se disponha a efetivamente ouvir o que seus alunos lhe dizem ou lhe querem dizer.

Dentro desta proposta, Villani afirma que toda expressão do aluno reflete também a relação professor-aluno, e, se a subjetividade do aluno não for ignorada, será possível emergir um sujeito aprendente, pois, nas palavras de Villani:

[...] o processo de mudança conceitual deve ser ressignificado como uma experiência caracterizada por um envolvimento cognitivo e um investimento pessoal do aluno. O aluno não somente modifica suas ideias e crenças, científicas e não-científicas (a ecologia conceitual), mas, também, assume uma nova posição em relação ao saber, ao professor e aos colegas [...] (VILLANI, 2007, p. 11).

Assim, podemos dizer que em uma discussão que relaciona Psicanálise e Educação fica explicitado que a posição do aluno em relação à aprendizagem está associada à sua subjetividade, que, por sua vez, se caracteriza desta forma em função das especificidades do psiquismo humano.

- **Erro e acerto: duas faces da construção do conhecimento**

Considerando esta discussão que relaciona Psicanálise e Educação é importante ressaltar que há uma posição do aluno em relação à aprendizagem, a qual está associada às especificidades do psiquismo humano.

Para a Psicanálise, o inconsciente permite entender o ser humano como ser de linguagem, em que a dimensão simbólica permeia todas as suas relações. Entender o homem como ser de linguagem significa dizer que, em sua comunicação, a dimensão simbólica viabiliza que o significado das palavras mude em cada frase. O simbólico permite a criação de culturas, idiomas e rituais distintos, e relações sociais dinâmicas.

A partir da concepção do simbólico se percebe que a história de cada um e as relações com os pais influenciam a constituição da subjetividade e o relacionamento com outras pessoas, bem como o posicionamento de cada um ao longo da vida, inclusive no que diz respeito à aprendizagem.

Assim, é importante pensar o impacto destes pressupostos para a compreensão que se tem sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Fortuna (2003) ressalta que a partir da Psicanálise se pressupõe que o erro não se opõe necessariamente ao acerto, pois existe uma continuidade entre estas duas concepções.

É importante sair de uma tradicional visão centrada em aspectos patológicos da aprendizagem, na qual os estudos muitas vezes estão dedicados a encontrar correções para os “erros”, “os fracassos” e as “dificuldades de aprendizagem” em detrimento de uma proposta que tenha por foco ampliar a compreensão de como ocorre uma aprendizagem significativa (FORTUNA, 2003).

Muitos estudos apontam para a diversidade de fatores que atuam no processo de aprendizagem, bem como para os malefícios de uma prática que culpa as vítimas, sejam elas os professores ou os alunos. Fonseca (2003) salienta a diferença entre estes posicionamentos educativos, ressaltando que é na escola que “a aprendizagem socialmente valorizada acontece” (FONSECA, 2003, p. 04).

Fonseca ressalta ainda a importância de os profissionais de educação saírem de uma concepção dualista que opõe erro-acerto, base da patologização da aprendizagem.

Segundo Maciel (2005), o conceito de Inconsciente permite que se veja o ser humano como sujeito do desconhecimento. Isto quer dizer que algo (que é inconsciente) sempre escapa ao controle consciente e, por isso, haverá sempre algo que não sabemos sobre qualquer questão com a qual nos relacionamos, o que diz respeito tanto às nossas questões emocionais quanto ao nosso processo de aprendizagem sobre os campos de saber científico.

Por fim, é importante entender que há vários enfoques coexistindo em paralelo no que diz respeito aos processos de aprendizagem. Neste sentido, tanto as questões individuais quanto os aspectos coletivos e culturais têm relação direta com os fatores desencadeadores de um fracasso escolar.

Na associação erro/diferente/louco está uma das chaves para a compreensão da configuração excludente que assumem algumas propostas didáticas, pois, assim como a loucura na saúde é identificada apenas negativamente, o erro ou a dificuldade de aprendizagem também costuma ser visto assim nas propostas educativas. Entretanto a Psicanálise ressalta que o erro ou fracasso escolar comporta sentidos, denunciando que há algo inconsciente no fenômeno.

Dito de outro modo, o fracasso escolar ou um entrave na aprendizagem tem uma expressão também positiva, por trazer à tona significações atreladas à história individual e social de cada um.

Assim, os pressupostos psicanalistas ressaltam que há algo nos fenômenos e sintomas da aprendizagem apresentado pelo sujeito que escapa à possibilidade de compreensão, inclusive para o próprio sujeito que a apresenta, uma vez que estes sintomas são um registro inconsciente impossível de objetivar de forma pragmática.

Diante disso, é importante repensar a concepção das propostas didáticas na escola em que o erro e a dificuldade de aprendizagem são vistos apenas como aspectos negativos e opostos ao acerto e ao sucesso. Isto se aplica em função de que “não aprender” em um determina-

do momento da vida do indivíduo pode estar associado a inúmeros aspectos da sua história e pode também ser a expressão de uma saída “saudável” de lidar com um sofrimento psíquico.

Dentro deste contexto, a não-aprendizagem ou fracasso escolar pode ser entendido como carregado de significados, não se opondo apenas ao aprender. Assim, o erro e a dificuldade de aprender explicitam algo inconsciente e “não-dito”.

Vale ainda registrar que uma das maiores contribuições da Psicanálise para o campo educacional é a concepção de que o desejo recorta os campos do aprender. Ou seja, o sentido atribuído aos objetos do conhecimento é reflexo do desejo do sujeito da aprendizagem. Desejo, em Psicanálise, não equivale à noção de vontade, pois esta se vincula a aspectos conscientes do pensamento, enquanto que o desejo está submetido ao funcionamento enigmático do inconsciente e pode ser o oposto do que se encontra na consciência e na vontade do sujeito.

Assim, aprender não equivale a decorar ou guardar conteúdos, pois o desejo de aprender – busca do saber – está diretamente atrelado à constituição do psiquismo humano. Assim, aprender implica o sujeito re-significar a realidade à sua volta, pois o sujeito que aprende atribui um significado próprio a tudo que se apresenta a ele, definindo como irá se relacionar e se posicionar em relação ao mundo. Desse modo, o significado não está posto à priori e não é dado pelo educador, mas pelo próprio sujeito que aprende.

A Psicanálise não dispõe de um modelo educativo configurado, no entanto oferece ao educador um modo de ver e entender a prática educativa, e não um método pedagógico. Sua concepção de aprendizagem está fundamentada na influência das questões individuais e da subjetividade, tanto do aluno quanto do professor, para os processos de aprendizagem. E resalta a importância do limite e das regras, enquanto representação social da lei de interdição para que a criança se posicione adequadamente nas situações coletivas.

Além disso, a Psicanálise dá ênfase na relação afetiva entre professor/aluno tanto quanto aos conteúdos transmitidos, assim como fizeram Piaget e Vygotsky.

- **Algumas contribuições da Psicanálise ao campo da Educação**

A partir do que pudemos ver sobre a Psicanálise neste texto, podemos ressaltar algumas das maiores contribuições da Psicanálise ao campo educacional:

- a. Entendimento de que todas as questões relativas ao ser humano estão associadas ao inconsciente;
- b. Entendimento quanto à importância da subjetividade do aluno, do professor e dos pais nos processos de ensino e de aprendizagem;
- c. Possibilidade de reconhecer o erro não mais como simples oposição ao acerto, bem como o fracasso não é apenas uma negação do sucesso, mas uma expressão também inconsciente da subjetividade do aluno;

- d. Ênfase à importância dos aspectos afetivos em um processo de aprendizagem, haja vista que afetividade e cognição não se dissociam, sendo um fator que tanto pode dificultar quanto favorecer o desempenho do aluno.

2.1.2

CONTEÚDO 2.

TEORIA DA GESTALT E A COMPREENSÃO SOBRE PROCESSOS DE APRENDIZAGEM



- **Evolução histórica da Teoria da Gestalt**

A Teoria cognitivista da Gestalt, como a conhecemos hoje, foi desenvolvida na Europa e se configurou em uma das tendências teóricas mais ligadas à Filosofia no século XX.

A Psicologia da Gestalt da Escola de Berlim, constituída por Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1940) e Wolfgang Köhler (1887-1967), criticava fortemente a escola de Wundt (1832-1920), fundador da psicologia moderna e responsável pelo primeiro laboratório de psicologia experimental.

No início do século XX esta escola forneceu os principais elementos para sistematização do que hoje é chamado de Psicologia Gestaltista, embora a “escola da **qualidade gestáltica**”, do final do século XIX, seja considerada a precursora do movimento da Psicologia da Gestalt, em função das proposições teóricas interligando concepções gestaltistas e psicologia publicadas em 1890 por Christian von Ehrenfels, conforme nos diz Engelmann (2002):

[...] Christian von Ehrenfels publicou um artigo famoso, *Über Gestaltqualitäten*, ou, em português, *Das qualidades gestálticas*. Para Ehrenfels, "Gestalt" não seria apenas um conceito estético de beleza, como o era na época, mas também um conceito psicológico. Todavia, em vez de utilizar o termo antigo e substantivo "Gestalt", Ehrenfels vai exprimir-se através do substantivo qualificador "*Gestaltqualität*" ou "qualidade gestáltica. [...] (ENGELMANN, 2002, p.12).

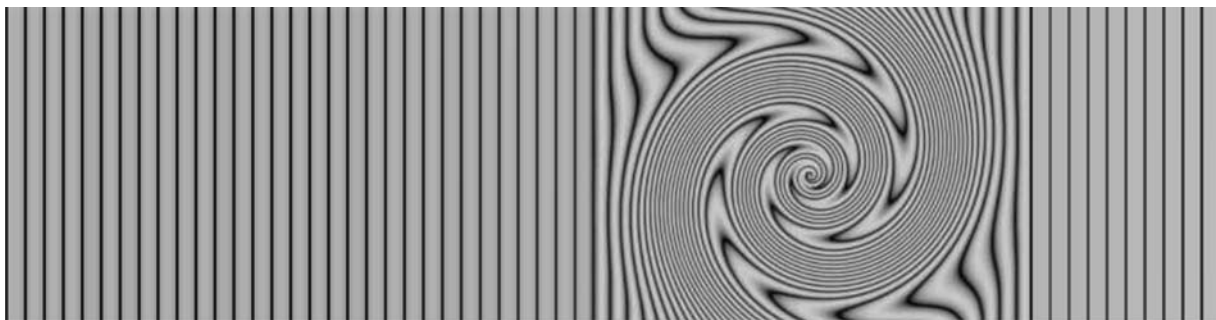
A partir de 1985 a psicologia da Gestalt ressurge, sendo relidos textos dos seus três principais teóricos, tornando-se as mais fortes referências no estudo desta abordagem (LEEUVEN apud ENGELMANN, 2002), que é denominada por alguns autores contemporâneos de abordagem “neo-gestáltica” (SPILLMANN apud ENGELMANN, 2002). No Brasil, alguns grupos

de psicólogos têm empreendido estudos a partir das concepções gestaltistas, dentre eles Engelmann cita: Nilton Campos, professor de Psicologia no Rio de Janeiro; Annita Cabral, aluna de Koffka e de Wertheimer nos Estados Unidos; Walter Hugo de Andrade Cunha, pesquisador brasileiro (ENGELMANN, 2002).

- **A concepção psicológica da Teoria da Gestalt**

Em seu surgimento, a abordagem gestaltista tinha por pressuposto uma explícita discordância em relação às concepções da Psicologia que concebiam a construção de uma ciência psicológica baseada em estudos que fragmentavam o comportamento humano de modo a adequá-lo a estudos experimentais.

Os gestaltistas salientavam a necessidade de o homem ser compreendido em sua totalidade, e se dedicaram a investigar os processos de percepção. Assim, nesta teoria é considerado que comportamento deve ser estudado nos seus aspectos mais globais, levando em consideração as condições que alteram a percepção do estímulo pelo sujeito.



EQUÍVOCO PERCEPTUAL

- **O termo Gestalt**

Entender o conceito de Gestalt (plural Gestalten) não é uma tarefa simples, haja vista que o termo deriva do alemão e não tem palavra correlata em português que o traduza de forma precisa. O Dicionário Michaelis apresenta como possibilidades as palavras figura, forma, feição, aparência, porte; estatura, conformação; vulto, às quais ainda se pode acrescentar estrutura e configuração. As palavras forma ou configuração seriam as mais próximas para realizar uma tradução. Entretanto, estes termos não são empregados por cientistas deste campo por não corresponderem exatamente ao seu real significado em Psicologia.

Engelmann (2002) faz uma discussão para tornar clara esta concepção:

[...] O que se entende pela palavra "Gestalt?" O substantivo alemão "Gestalt", desde a época de Goethe, apresenta dois significados algo diferen-

tes: (1) a forma; (2) uma entidade⁹) concreta que possui entre seus vários atributos a forma. É o segundo significado que os gestaltistas do grupo, que posteriormente vai se chamar de Berlim, utilizam. É por isso que a tradução da palavra "Gestalt" não se acha nas outras línguas e a melhor maneira encontrada pelos próprios gestaltistas ao escrever em idiomas diferentes é simplesmente mantê-la [...] (ENGELMANN; KÖHLER apud ENGELMANN, 2002, p.03).

Diante desta dificuldade proveniente de uma restrição linguística, devemos, então, nos empenhar por entender esta concepção, para, assim, podermos entender os conceitos trabalhados pela Teoria da Gestalt, em especial o conceito de percepção, o qual agrega conhecimentos importantes para compreensão dos processos de aprendizagem.

Engelmann (2002) afirma que Wertheimer, Koffka e Köhler realizaram experimentos para entender determinados fenômenos perceptuais, até então sem uma explicação quanto aos mecanismos cognitivos utilizados pelo homem para captar estes fenômenos. Assim, segundo Engelmann, o ser humano:

[...] (ao) observar coisas do mundo, observa-se suas formas, ou melhor, suas Gestalten. A seguir, pode-se dividir essas Gestalten em partes. Porém cada parte será sempre parte daquela Gestalt que lhe deu início e não um elemento constituinte básico [...] (ENGELMANN, 2002, p.01).

Gestalten devem ser entendidas de forma distinta do que costumamos entender como sendo sensações, pois “as Gestalten podem ser decompostas em partes. Mas as partes são sempre partes da Gestalt formadora” (ENGELMANN, 2002, p.01).

Wertheimer, Köhler e Koffka se ocuparam em seus estudos de tentar compreender quais os processos psicológicos envolvidos na percepção.

Importante ressaltar algumas considerações apresentadas por Engelmann em seu texto. Segundo este autor, os primeiros gestaltistas discutiam a necessidade de rever os métodos de investigação da Psicologia. Ele afirma que em 1924 Koffka propôs uma mudança na atitude dos pesquisadores, passando da atividade do experimentador para uma nova atitude que deve ser focada no ato de perceber. Este seria o “método fenomenológico” (ENGELMANN, 2002, p. 05).

⁹ Nota do autor do presente texto: A palavra entidade é utilizada aqui no sentido de coisa concreta, o que inclui desde os objetos inanimados aos seres da natureza, bem como os fenômenos sociais. **Não há**, neste sentido, **nenhuma relação** com o uso do termo feito por algumas doutrinas espiritualistas, nos quais o termo entidade é correlato de ser espiritual.

Apesar disso, alguns autores consideram que os teóricos gestaltistas também valorizavam o conhecimento empírico, desde que os estudos não fossem sustentados por uma fragmentação dos fenômenos humanos como forma de viabilizar a experimentação.

No texto de Engelmann (2002) é possível analisar este método de pesquisa sugerido por teóricos gestaltistas:

[...] A maneira epistemológica de observar inicialmente o todo é conhecida, hoje em dia, como holismo. Holismo é um termo vulgarizado por Smuts em 1926 (Goerdts, 1974.) A maioria dos psicólogos e grande parte dos outros cientistas acham que é melhor começar pelos elementos, aos quais se chega dividindo o todo. Essa maneira é conhecida como elementarismo.

O holismo não deve ser compreendido, como o quis Bunge (1977), no qual o enorme Universo seria necessariamente um todo orgânico e a única maneira de estudá-lo é por meio da intuição. Experimentos não teriam lugar nesse holismo de Bunge. Seria uma volta a especulações semimísticas. Ainda que se possa também incluir esses tais semimísticos na mesma classificação, os gestaltistas são, em primeiro lugar, cientistas empíricos. A seguir enxergam sua abordagem ao problema, que é holista e não elementarista (ASH *apud* ENGELMANN, 2002, p.06).

É suposto, então, que a Psicologia da Gestalt propõe uma forma particular de sistematizar o estudo e a construção do conhecimento da Psicologia científica e este novo método se distinguia do método experimental da Psicologia Behaviorista.

- **Distintas “Escolas Gestálticas”**

A literatura sobre a história do movimento gestaltista aponta que podem ser identificadas mais de uma Escola gestaltista. A Wertheimer, Koffka e Köhler, considerada hoje como gestaltista, mas em sua época constituíam a chamada “**escola de Berlim**”. Porém, a “**escola da qualidade gestáltica**” (Gestaltqualität), também chamada de “**escola de Graz**” é reconhecida por alguns autores como sendo a precursora de todas as escolas de tradição gestaltista. Deve ser citada, ainda, como gestaltista a “**escola da totalidade**” (Ganzheitspsychologie) ou Segunda escola de Leipzig, iniciada por Felix Krueger, sucessor de Wundt (HERRMANN; SANDER *apud* ENGELMANN, 2002, p. 13).

- **O processo de aprendizagem na Teoria da Gestalt**

Na teoria Gestaltista a aprendizagem é concebida como resultante do processo de INSIGHT, que significa a reorganização perceptiva da totalidade (todo) de uma situação problema. A partir desta reorganização se alcança uma compreensão da situação problema, mas,

para que isto aconteça, são importantes a experiência anterior do indivíduo e o estímulo proposto.

Conforme dito neste texto, esta abordagem teórica investigou as variáveis ambientais, cognitivas e subjetivas envolvidas no processo de percepção de um indivíduo sobre o mundo. Assim, os estudos gestaltistas influenciaram a compreensão contemporânea sobre a forma como o indivíduo percebe e se apropria de conhecimentos sobre toda a realidade em que está inserido.

Wertheimer realizou experimentos em sua tentativa de provar a existência de diferentes formas de organização perceptiva: os objetos (do conhecimento) são percebidos de forma organizada, havendo, em um mesmo, estímulos distintos significados para cada pessoa.

Os gestaltistas defenderam de forma veemente a ideia de que o conhecimento sobre as coisas do mundo é obtido através da totalidade de um objeto, embora cada elemento do objeto se constitua por si só em uma totalidade ou forma organizada. Neste sentido, um objeto é mais do que a soma das partes que o compõe.



PEÇAS DE CARRO AMONTOADAS

Assim, por exemplo, um carro é mais do que quatro rodas, assentos, vidros, motor, parafusos, etc. Um carro é tudo isso, porém o que constitui o carro não é a junção (soma) destas partes, mas a relação estabelecida entre estas partes. Dito de outro modo, podemos organizar as partes de um carro de um modo distinto e, como resultado, não haverá o objeto carro.

Assim, a inter-relação entre os elementos que compõem um carro garante que possamos ver um carro. Enquanto que se temos estas mesmas peças amontoadas em um depósito, embora sejam partes de um carro, não veremos como resultado um carro.

Além disso, podemos dizer que temos uma imagem símbolo que representa como deve ser um carro. A teoria da Gestalt parte, assim, da percepção de algo como um todo, cujas propriedades não resultam da soma das propriedades dos seus elementos, mas da relação entre estes elementos.

Para teóricos deste campo, existem quatro princípios fundamentais que explicam como nossa cognição realiza a tarefa de percepção de objetos e formas, a saber: o agrupamento, figura-fundo, a boa forma e a constância perceptiva.

- **Princípio do Agrupamento**

Pela propensão natural da cognição humana por organizar ou estruturar os diferentes elementos que se inter-relacionam. Ou seja, é uma tendência de agruparmos elementos que estão em posição de maior aproximação entre si ou que têm características de semelhança.

- **Princípio Figura-fundo:**

Em nosso processo de percepção de um objeto capturamos figuras definidas e salientes que se sobressaem em fundos indefinidos. Isto porque para perceber um objeto é necessário separá-lo do seu fundo, de modo a delimitar a sua forma e características.

Subjetivamente, cada indivíduo realiza uma espécie de seleção durante o processo de percepção de cada objeto, definindo assim o que será percebido como figura e o que será fundo. Este processo de formação de figura-fundo é dinâmico, o organismo seleciona e desenvolve formas próprias de autoconservação.

Assim, é possível dizer que qualquer fenômeno observado não é percebido como sendo uma realidade objetiva em si, pois como uma figura será percebida dependerá do fundo sobre o qual ela aparece. Assim, tudo que compõe um fundo serve como uma estrutura ou moldura em que a figura está enquadrada ou suspensa e, por conseguinte, determina a figura.

A imagem em preto e branco, que vemos a seguir, ilustra de modo claro a concepção de figura e fundo explicitada no texto acima.



EXEMPLO DE FIGURA-FUNDO

- **Princípio da Boa forma**

Este conceito deve ser entendido como sendo uma qualidade que determina o grau de facilidade com que percebemos as figuras. Percebemos mais facilmente as boas formas, ou seja, as simples, regulares, simétricas e equilibradas. Importante destacar que o termo boa forma não deve ser entendido de forma valorativa.

- **Princípio da Constância perceptiva**

Este conceito diz respeito à característica de estabilidade da percepção, o que, de certo modo, explicaria o fato de que os seres humanos resistem de modo acentuado à mudança. A constância perceptiva é importante porque garante que possamos perceber o mundo com relativa estabilidade.

Além disso, importa saber que existem três tipos de constância:



IMPORTANTE

1. Constância de tamanho – estabilidade da percepção em relação ao tamanho dos objetos;
2. Constância da forma – relativa ao fato de que percebemos um dado objeto tomando por base a forma com que já conhecemos este tipo de objeto costuma ter;
3. Constância da cor – relaciona-se com a quantidade de luz recebida.

A Psicologia da Gestalt considera que o processo de aprendizagem do indivíduo está atrelado concomitantemente à experiência e à percepção. No entanto é preciso ressaltar que a experiência pode ser planejada ou não, bem como pode ser formal ou informal. Além disso, uma experiência é vivida e percebida pelo sujeito de um modo que lhe é próprio e singular.

Nesta perspectiva é considerado que a percepção é composta por questões subjetivas (crenças, valores, visão de mundo) e orgânicas (conexões cerebrais, órgãos dos sentidos), as quais determinam conjuntamente, e de forma dinâmica, o processo de aprendizagem do indivíduo.

Além disso, a partir desta abordagem é entendido que a motivação e as emoções do sujeito definirão o foco de atenção do sujeito, criando uma espécie de percurso prévio que favorece a seleção daquilo que é apreendido pelo sujeito em seu processo de percepção da realidade. Neste contexto, a memória do indivíduo também é afetada por este processo. Desta forma, diante do contexto escolar é o mundo interior da pessoa, sua percepção e o significado existencial do ambiente que determinarão o que será importante para o sujeito no espaço educacional.

Tomando por base os pressupostos da Teoria da Gestalt, podemos entender que em um processo de ensino-aprendizagem todos os elementos da realidade (o todo) do aluno podem interferir no seu desenvolvimento. O ensino com base na Gestalt implica criar sempre novas situações e possibilidades que permitam uma aprendizagem repleta de sentido por meio da vivência e da experiência de cada educando.



SAIBA MAIS

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA GESTALT AO CAMPO DA EDUCAÇÃO

- Compreensão quanto à importância da percepção nos processos de ensino e aprendizagem;
- Entendimento do comportamento do indivíduo deve ser estudado em sua globalidade e não de forma fragmentada.
- Entendimento de que o processo de percepção não se restringe aos órgãos dos sentidos, estando atrelados ao aparelho cognitivo, à história, à subjetividade e ao meio ambiente natural e social de cada indivíduo;
- A partir de seus conceitos, permite verificar a importância de que os professores se mantenham atentos aos processos de percepção do aluno de modo a otimizar ensino e aprendizagem.



MAX WERTHEIMER, KURT KOFFKA E DE WOLFGANG KÖHLER

2.1.3 CONTEÚDO 3. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A concepção de aprendizagem significativa é central na teoria da aprendizagem de David Ausubel, que é também o criador do conceito. Posterior aos estudos de Ausubel, Joseph Novak foi um outro importante teórico que contribuiu para a sistematização desta concepção. Diz respeito a um processo em que o aprendiz tem acesso a uma construção de conhecimento

sobre um objeto, mas de uma maneira que as novas informações se relacionam de forma não arbitrária a um ou mais aspectos do conhecimento que o sujeito já traz consigo.

Dito de outro modo, a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos são apresentados ao aprendiz sempre permitindo que este estabeleça conexões com seus conhecimentos prévios.

Assim, pode ser dito que a aprendizagem significativa ocorre quando as novas informações ou conteúdos apresentados ao indivíduo são explicitados sempre tomando por premissa o sistema conceitual que o aluno já apresenta em sua estrutura cognitiva.

Importante ressaltar que nesta concepção teórica desenvolvida por Ausubel estruturas cognitivas são estruturas hierárquicas de conceitos, as quais representam as experiências sensoriais do indivíduo. Neste sentido, para que haja aprendizagem significativa é necessário que ocorra crescimento e modificação de estrutura conceitual prévia do indivíduo.

A rede conceitual que o aprendiz dispõe funciona como âncoras que contribuem para que forme novos conceitos, o que lhe permite construção progressiva e ilimitada de conhecimentos.

Neste sentido, o professor, em sua prática em sala de aula, deve priorizar realizar intervenções e estratégias didáticas tomando sempre por referência os conhecimentos de que os alunos dispõem, de modo a que os novos conteúdos trabalhados possam alcançar o interesse do aluno, que terá mais chance de ampliar sua motivação se puder estabelecer relações entre o conhecimento que já dispõe e os novos conceitos apresentados pelo professor.

Além disso, uma aprendizagem significativa poderá ser viabilizada se as estratégias didáticas favorecerem que os alunos identifiquem o sentido existente nos conteúdos didáticos propostos no contexto escolar. Haja vista que seus conhecimentos prévios fazem parte da sua rede simbólica de representações, que é, por sua vez, oriunda da rede simbólica do grupo social do qual o aluno faz parte.

Isso nos faz refletir sobre a importância de que todas as disciplinas trabalhadas na escola sejam apresentadas ao aluno de forma contextualizada, no que diz respeito tanto ao cenário histórico e cultural presente quanto aos aspectos histórico, filosóficos e culturais relativos à construção do conhecimento em cada disciplina em questão.

Podemos exemplificar as questões que refletimos aqui se pensarmos no trabalho realizado com os alunos do ensino fundamental e médio acerca da história do Brasil. Há alguns anos, a didática de ensino desta disciplina nas escolas se limitava a uma exposição cronológica de fatos políticos realizada pelo professor, sendo exigido, em contrapartida, que os alunos “aprendessem” todas as datas, lugares e pessoas envolvidas nos fatos estudados. Neste modelo, não fica explicitada a conexão entre os fatos históricos passados e as questões sociais, políticas e econômicas do presente. Esta fragmentação obrigava o aluno a conhecer a história por par-

celas de tempo e lhe dificultava identificar o sentido e a importância de que ele, o aluno, realizasse sua própria construção de conhecimentos neste campo.

Assim, uma impossibilidade de atribuir sentido ao conteúdo estudado afastava o aluno da disciplina, reduzia sua motivação e interesse nas atividades de sala de aula e, conseqüentemente, resultava em uma redução das chances de que ocorresse uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, todo docente, seja ele do ensino fundamental, médio ou superior, deve cuidar para que suas estratégias didáticas viabilizem um processo de educacional que favoreça aprendizagens significativas, permitindo uma consistente ampliação dos mapas conceituais dos alunos ao longo da sua jornada escolar.

Diante disso, sugerimos que você aprofunde seus conhecimentos sobre a concepção de aprendizagem significativa proposta por Ausubel.

- **Teóricos da abordagem cognitivista da Gestalt**

Max Wertheimer (1880 – 1943)

Iniciou seus estudos acadêmicos em 1900, na Universidade de Praga, e depois de um ano, mudou para o curso de Psicologia na Universidade de Berlim. Fundou a Psicologia da Gestalt, inspirada na fenomenologia, juntamente com Koffka e Köhler.

Em 1910 interessou-se pela percepção do movimento e descobriu, com a ajuda de um estroboscópio, que ao iluminar duas linhas por um breve período de tempo temos sensação de ver apenas uma linha. Realizou estudos críticos de psicologia, da educação e da pedagogia. Em 1933, migrou para os Estados Unidos para fugir do Nazismo, passando a trabalhar como professor em Nova York.

Kurt Koffka

Nasceu em Berlim, em 1886. Lecionou em várias universidades e fundou a Psicologia da Gestalt a partir dos estudos com Wertheimer e Köhler, na University of Frankfurt. Após a Primeira Guerra Mundial, escreveu um artigo para a revista americana *Psychological Bulletin* intitulado “Perception an introduction to the Gestalt-Theorie”, o qual explicava aos psicólogos americanos os conceitos básicos da teoria da Gestalt. Em 1921, Koffka publicou *The growth of the mind*, sobre o desenvolvimento infantil.

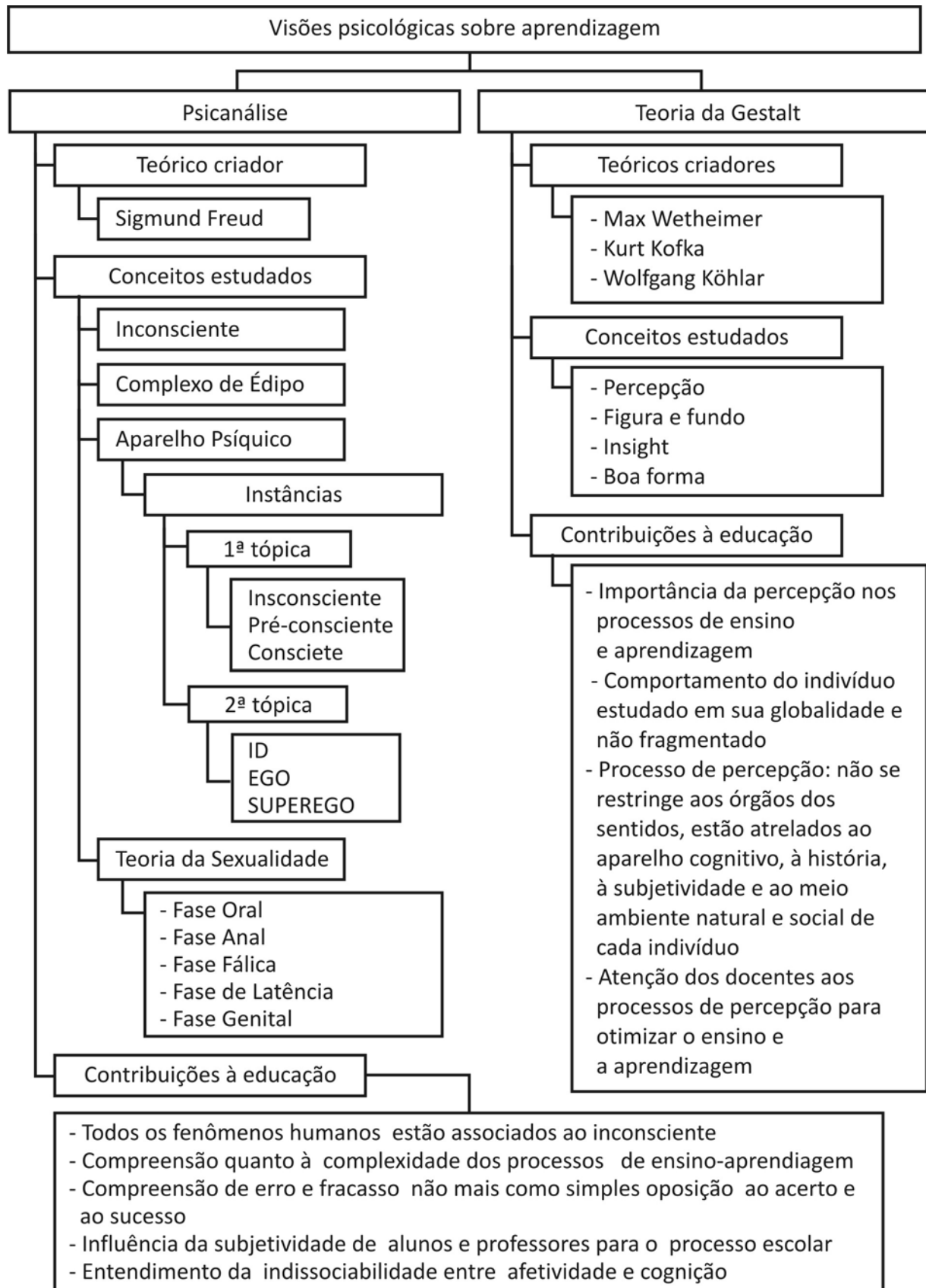
Köhler

Nasceu na Estônia, em 1887, mas, aos cinco anos, mudou para a Alemanha. Lá estudou e doutorou-se na Universidade de Berlim, em 1909. Estudou o comportamento dos chimpan-

zés. Em 1929 publicou *Gestalt psychology*, uma descrição completa do movimento da Gestalt, sendo considerado porta-voz do movimento da Gestalt em função dos livros que escreveu. Deixou a Alemanha nazista em 1935 por divergir do governo.

Migrou para os Estados Unidos, onde lecionou na Swarthmore College, publicou livros e editou a revista gestáltica *Psychological Research*. Em 1956 recebeu o Prêmio de Destaque pela Contribuição Científica da APA, órgão para o qual foi eleito presidente em 1959.

MAPA CONCEITUAL



ESTUDO DE CASO



Em uma Escola da rede publica um professor de Geografia estava ministrando a primeira aula para uma turma de jovens e adultos, sobre Latitude e Longitude, quando um aluno disse: – Professor, eu nunca entendi o que era norte e sul!

Somente a partir daquele momento, o professor ficou sabendo que o aluno era cego. Pego de surpresa, ele pensou: Como vou fazer para que entendam esta concepção espacial de norte e sul se não podem ver?



REFLEXÃO

A partir das reflexões feitas ao tratarmos sobre os mitos da educação, como os conceitos e concepções das teorias psicológicas vistas neste texto podem contribuir para que o professor possa adequar as suas estratégias didáticas de modo a favorecer uma aprendizagem significativa para os alunos especiais e demais jovens da turma?

(Comentários sobre este caso ao final deste bloco temático).

EXERCÍCIOS PROPOSTOS

Buscando estruturar o conhecimento que você já adquiriu, responda as questões a seguir. Bom trabalho!

QUESTÃO 01

Elabore uma tabela sobre as teorias vistas neste Tema 3 registrando o nome dos principais teóricos, os conceitos elaborados e os fundamentos centrais de cada teoria, determinando as distinções conceituais existentes entre elas.

QUESTÃO 02

Os estudos desenvolvimentistas realizados por algumas correntes da Psicologia levaram à descrição sobre o desenvolvimento psicológico a partir de processos evolucionários que ocorrem em períodos ou ciclos de vida, os quais referem-se a divisões aproximadas e arbitrárias do ciclo de vida humano, com a caracterização de acontecimentos e preocupações específicas a cada um deles, e que são denominadas de fases/períodos de acordo com o autor ou teoria.

Entender este processo evolutivo a partir de olhares distintos encontrados nas teorias psicológicas tem importância para vários campos do conhecimento, mas, em especial, no trabalho em sala de aula. Toda a sistematização da prática docente está diretamente atrelada a um conhecimento por parte do professor acerca de quais características?

- a) Cognitivas, comportamentais e psíquicas em cada faixa etária.
- b) Físicas, sociais e executivas em cada faixa etária.
- c) Físicas, afetivas e sociais em cada faixa etária.
- d) Cognitivas, culturais, comportamentais em cada faixa etária.
- e) Cognitivas, executivas e sensoriais em cada faixa etária.

QUESTÃO 03

Identifique semelhanças e diferenças entre as teorias de Piaget e Vygotsky, registrando, em um texto de 20 linhas, as suas conclusões.

QUESTÃO 04

(INEP-MEC, 2000, questão 7)

As categorias centrais de análise das teorias psicanalíticas da personalidade são

- (A) o recalque, o id e a identificação.
- (B) o inconsciente, a pulsão e o recalque.
- (C) o superego, o pré-consciente e as zonas erógenas.
- (D) a personalidade, o ego e o recalque.
- (E) a personalidade, o pré-consciente e a sexualidade.

QUESTÃO 05

Sobre a teoria da Gestalt é correto afirmar:

(A) Foi criada nos Estados Unidos, mas se desenvolveu de forma marcante no leste europeu. Seus estudos investigam os processos de percepção e o inconsciente;

(B) Seus principais teóricos foram Wertheimer, Koffka e Köehler, que realizaram a sistematização dos conceitos desta na Europa;

(C) Teoria criada por um grupo de psicanalistas após rompimento com o movimento psicanalítico. Tinha como foco de estudo inicial o conceito de percepção comportamental;

(D) Seus teóricos consideravam que os estudos em Psicologia deveriam focar suas propostas metodológicas no racionalismo, haja vista que o empirismo era muito rígido;

(E) Foi fundada por Wundt, que é, até hoje, considerado o pai da Psicologia em função de ter criado os principais conceitos da Gestalt.

2.2

TEMA 4.

APLICABILIDADE DO CONHECIMENTO PSICOLÓGICO À PRÁXIS EDUCATIVA PEDAGÓGICA

Durante o curso desta disciplina, que se intitula Psicologia da Educação, muitos conceitos foram apresentados e muitas reflexões se quis propiciar, principalmente em torno de uma possível articulação entre teoria e prática nesse processo de formação profissional em que tal discussão se situa.

Pensamos que é oportuno e necessário refletir sobre as práticas educativas e, em particular, sobre uma prática pedagógica que venha a se fundamentar nos conhecimentos psicológicos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem humanos.

Cabe-nos refletir, sem dúvida, acerca da possível prática educativa que se funde nos conhecimentos psicológicos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem humanos, para não falar das questões éticas que o mesmo mobiliza, mormente quando destaca o papel das relações interpessoais no âmbito das práticas educativas e a sua importante função socializadora para o indivíduo.

- **A Natureza Social e a Função Socializadora da Educação**

A integração dos conhecimentos discutidos neste texto dirigido à disciplina Psicologia da Educação demanda que possamos realizar uma reflexão sobre a articulação teórico-prática, de modo a situar a importância dos conceitos aqui trabalhados para o cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, para a formação profissional do educador.

A escola tem sido estruturada e, junto com ela, as práticas pedagógicas, de forma a não se contrapor aos ideais do sistema em que vivemos e aos objetivos da sociedade que integramos. Neste ponto, nos confrontamos com a questão de que nem sempre os valores implícitos nas práticas efetivadas coincidem com uma ação voltada para o desenvolvimento pleno, global e integral do ser humano.

Neste sentido, esperando contribuir para que você reflita sobre o trabalho e papel do educador, desejamos que você busque apropriar-se de forma crítica dos conteúdos tratados no presente texto, o que poderá ser um diferencial norteador da sua prática profissional futura.

É inegável reconhecer que nas sociedades modernas desenvolvidas as experiências educativas podem ser compartilhadas em diversos contextos – inclusive, na recente esfera virtual, o que requer uma reflexão muito mais profunda quanto ao cuidado com a atuação profissional em educação.

Em uma perspectiva que prioriza contemplar os aspectos individuais e sociais do processo de ensino e aprendizagem, o professor é entendido enquanto um importante agente da construção de uma sociedade civil organizada, à medida que participa diretamente da formação cidadã e da composição dos valores ético e solidários de cada aluno sob sua responsabilidade.

Neste contexto, a educação é vista como um fenômeno complexo e entrelaçado ao desenvolvimento de cada indivíduo e das suas sociedades, ao longo do processo histórico, o que nos remete obrigatoriamente a uma noção quanto à globalidade e diversidade inerentes às práticas educativas.

Sendo assim, é interessante que possamos refletir sobre como se processa a realidade educacional e, para isso, vamos conhecer os âmbitos educativos.

Podemos, inicialmente, falar de quatro grandes âmbitos educativos nas sociedades desenvolvidas, os quais divergem em natureza, universo e até mesmo quanto ao nível de impacto que produzem na vida das pessoas, a saber:

1. A educação familiar;
2. A escolarização formal de crianças e jovens;
3. A educação profissional;
4. A formação de adultos.

Ressaltamos, porém, que os âmbitos educativos têm níveis variados de importância dentro da perspectiva da Psicologia da Educação, bem como esta disciplina encontra-se em processo de construção de um conhecimento científico em relação aos âmbitos educativos, variando, por isso, o seu grau de elaboração acerca de cada um deles.

No seio de cada um destes âmbitos da educação desenvolvem-se as chamadas práticas educativas e estas são analisadas quanto à possibilidade de se constituírem como contextos de desenvolvimento pessoal. A este respeito o núcleo teórico da Psicologia da Educação tem exercido o vital papel de questioná-las, repensá-las e permitindo que sejam pensadas reformulações pelos agentes sociais que estão encarregados de viabilizar cada um destes âmbitos.

Em cada prática educativa é imperativo conhecer e reconhecer as formas de manifestação e a natureza das relações que ela comporta, o que abre caminho ao planejamento das intervenções. Ressaltamos que o planejamento é uma atividade imprescindível para garantir a concretização dos princípios teóricos e as práticas propriamente falando, principalmente se tratando de práticas educativas escolares.

Podemos considerar que as práticas educativas constituem-se como contextos de desenvolvimento em maior ou menor grau, de acordo com a construção pessoal do aprendiz em relação ao seu processo de aprendizagem. Ou seja, é fruto de uma apropriação pessoal quanto

a algo que existe objetivamente e que possibilita a reestruturação do conhecimento que o sujeito tem a seu dispor.

As práticas educativas ampliam por esta via os horizontes do desenvolvimento psicossocial, em função da re-estruturação das relações interpessoais, o que repercute em uma melhoria significativa quanto à qualidade, natureza e impacto de satisfação para o indivíduo e para os grupos e instituições sociais, que adquirem ou reafirmam um autoconceito positivo.

Então, uma prática educativa para se constituir em um contexto de desenvolvimento deve ter em vista o desenvolvimento integral do ser, mais do que a ampliação de conhecimentos ou de competências cognitivas, mas, inclusive, a ampliação e a transformação de seus aspectos psicossociais. Estes objetivos podem ser concretizados quando a prática educativa:



APROFUNDANDO INFORMAÇÕES

Possibilita a re-estruturação e ampliação das relações interpessoais que ela vivencia, ao oportunizar uma melhoria significativa quanto à qualidade, natureza e o impacto de satisfação para si (o indivíduo) e para o outro (os grupos e instituições sociais de que faz parte), ratificando conceitos positivos da criança/jovem sobre si;

Oferece à criança/jovem a possibilidade de conhecer conceitos e atividades progressivamente mais complexos e de incorporá-los, com a ajuda e orientação de um indivíduo com competências adequadas a estes objetivos. Neste caso, estamos nos referindo à ampliação de capacidades e competências através da mediação de um parceiro de aprendizagem;

Possibilita e permite à criança aprendiz envolver-se nas atividades de forma independente, apesar de estar contando com a ajuda de outros.

Estas três condições complementares são fundamentais em uma prática ou contexto educativo que pretende se configurar como promotor de desenvolvimento.

Disso decorre a recusa à ideia de que todo contexto ou prática educativa é potencialmente eficaz quanto a favorecer o desenvolvimento da criança/aprendiz, tendo em vista o pressuposto de que o principal agente da aprendizagem é o próprio aprendiz. Neste sentido, cabe considerar sua disposição, seu interesse, sua motivação, os meios que emprega para apropriar-se dos conhecimentos e superar os obstáculos a essa apropriação, sua autoestima, a relação e, principalmente, o vínculo afetivo que se estabelece entre a criança e mediador do ensino, neste caso o professor.

Assim, diante das considerações acima, é possível entender:



É legítimo considerar que há responsabilidade por parte do educador pela qualidade do fazer educativo (a prática do educador);

O compromisso do professor deve priorizar o desenvolvimento do ser humano nas esferas do saber científico, dos valores éticos e solidários, bem como da consciência cidadã;

É necessário que o educador avalie sua ação, em respeito às diferenças individuais dos educandos;

É sempre viável ao educador avaliar e reformular sua prática, em prol das particularidades individuais do educando.

Tal entendimento fundamenta e justifica a preocupação da Psicologia da Educação em pensar e promover o repensar das práticas pedagógicas instituídas, condição necessária a que estas se façam de modo ético, eficaz e eficiente, cumprindo assim a função de socialização a que a educação se presta.

2.2.1

CONTEÚDO 2.

INFLUÊNCIA DE ASPECTOS EMOCIONAIS, COGNITIVOS E SOCIAIS PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Tendo conhecido algumas das principais teorias psicológicas que realizam estudos para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano, torna-se mais fácil identificar o impacto das questões emocionais, cognitivas e sociais no processo de aprendizagem.

Conforme pudemos refletir neste texto, o processo de aprendizagem pode ser definido como o modo como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o seu comportamento, sendo, assim, um processo complexo.

Neste sentido, todos os elementos da cognição, como as funções de memorização, percepção, compreensão, interpretação, análise, síntese e a avaliação são imprescindíveis para que o sujeito tenha seu processo de aprendizagem adequado às suas necessidades e a sua faixa etária.

Entretanto, em um processo de aprendizagem, além dos aspectos inerentes ao próprio aprendiz o papel do mediador e elementos ambientais, como sistema de educação, contexto familiar, relações interpessoais, condição socioeconômica, cultura e outros, são componentes que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento e desempenho alcançado pelo indivíduo.

Por isso, é importante compreender tanto o modo como as pessoas aprendem como as condições necessárias para otimização da aprendizagem, o que pressupõe refletir sobre o identificar o papel do professor nesse contexto.

Assim, a Psicologia da Educação faz um convite ao educador para que este busque compreender o aluno que está em sua sala de aula, observando os possíveis elementos que interferem no seu processo de aprendizagem, que podem ser de ordem físico-cognitiva, social ou emocional, podendo a intervenção do professor se situar na esfera pedagógica, mas com um conhecimento de que por vezes se faz necessário contar com o trabalho de outros profissionais para alcançar êxito no processo de ensino aprendizagem.

Significa, então, dizer que o professor deve estar atento a todas as questões que têm impacto para aprendizagem de seu aluno, mas ele – o professor – não deve se sentir responsável ou apto a realizar diagnósticos que estabeleçam as causas de eventuais dificuldades apresentadas pelos alunos, seja no tocante à aprendizagem, seja no que diz respeito a aspectos comportamentais e/ou ao processo de socialização.

É papel do professor perceber quais as necessidades do seu grupo e de cada aluno e realizar os encaminhamentos para outras áreas de atuação (saúde, psicologia, fonoaudiologia, dentre outros).

Importante então registrar que algumas situações, como as que envolvem determinados problemas de saúde e as deficiências (visual, auditiva e mental), devem ser diagnosticadas por um médico especializado ou profissional de Psicologia.

Em termos sociais, o contexto familiar pode ser promotor de problemas para o processo educativo do aluno, como: a violência doméstica, alcoolismo na família etc. Alguns problemas emocionais, por exemplo a depressão, a ansiedade etc., podem impactar na educação do estudante e, de modo similar, conflitos familiares também podem trazer prejuízo ao processo de aprendizagem. Mais uma vez é importante salientar que o professor não deve fazer nenhum tipo de diagnóstico, cabe à sua função apenas levantar possíveis hipóteses e fazer os devidos encaminhamentos para as áreas profissionais já citadas.

Neste sentido, se faz necessário que o professor busque aprimorar sua forma de tratar estas questões com as famílias, de modo a beneficiar o aluno nos encaminhamentos feitos sem gerar situação que possa posteriormente estigmatizá-lo ou tornar sua família resistente às questões sinalizadas pelo professor e pela escola.

Importante ter clareza que ao trabalharmos com pessoas, seja em educação, em saúde ou qualquer outra área das ciências sociais e humanas, não há uma fórmula ou manual que responda de forma satisfatória a todas as situações. Porém, algumas metas podem colaborar para nortear a sua prática pedagógica, desde que seja resguardado o cuidado para as especificidades de cada situação e singularidades de cada um dos seus alunos.

- **Afetividade e aprendizagem**

Segundo Houaiss & Villar (apud CARVALHO, 1996), afetividade é o conjunto dos fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos. De acordo com Moura (2007), a afetividade é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que as cerca.

Muitas pesquisas da Psicologia separavam o componente afetivo do componente cognitivo; com o passar do tempo e com o desenvolvimento de teorias, como a Psicanálise, o problema passou a ser debatido de modo mais aprofundado por cada modelo, inclusive sendo analisada a relação entre cognição e afetividade.

Porém, segundo Vasconcelos (2004), teorias, como o behaviorismo, mantiveram uma distinção radical entre cognição e afetividade. Desse modo, mesmo no campo da Psicologia ainda hoje persiste a ideia de que cognição e afetividade são instâncias dissociadas (VASCONCELOS, 2004).

Esta herança teórica ainda influencia as práticas educativas no âmbito escolar, o que contribui para uma concepção fragmentada sobre a criança por parte dos professores, dissociando, deste modo, a cognição e a afetividade. Aceitar este paradigma como uma verdade cristaliza a ideia de que o pensamento calculista e desprovido de sentimentos seria mais apropriado ao aprendizado de disciplinas escolares.

Nesta concepção, somente o pensamento teria a prerrogativa de conduzir o sujeito a atitudes racionais e inteligentes, cujo expoente máximo seria o pensamento científico e lógico-matemático. Ainda dentro deste pressuposto, os sentimentos, vistos como "coisas do coração", não levariam a uma construção de saber, estando supostamente restritos a provocar atitudes irracionais nos indivíduos.

Assim, de forma claramente equivocada, trabalhando nesta linha de pensamento muitas instituições educacionais enfatizam unicamente a razão, priorizando tudo o que se relaciona diretamente ao mérito intelectual (VASCONCELOS, 2004).

Segundo Moura (2007), Jean Piaget traz que é irrefutável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados. Para ele o afeto é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo e estudos que integram suas pesquisas, e as de Freud, especificam que a afetividade influi na construção do conhecimento de forma essencial.

Moura (2007) refere para Vygotsky a origem do pensamento se encontrar no campo da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Desta forma, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Portanto, as formas com que professor e aluno se relacionam perpassam por expressões de afetividade inerentes ao ser humano em todas as suas relações sociais, e influenciam a dinâmica do comportamento e do entendimento mútuo, bem como o discurso de cada um destes atores sociais, o que tem impacto sobre os pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem.

Assim, a afetividade e a inteligência devem ser entendidas como aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização. Enquanto o indivíduo se desenvolve no seu espaço social e cultural, vai aprendendo a transferir sua afetividade e interesse para outros objetos e situações.

Alguns autores consideram que afetividade na relação aluno-professor se expressa, por exemplo, com a preocupação do professor com seus alunos no que diz respeito ao seu bem-estar e processo de escolarização. Outra expressão de afeto está em reconhecer o aluno como um indivíduo autônomo quanto ao seu processo de construção do conhecimento e quanto ao direito a ter referências e desejos nem sempre iguais aos do professor.

2.2.2

CONTEÚDO 3.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS MITOS EM EDUCAÇÃO

No interior da discussão sobre a influência dos aspectos sociais para os processos educacionais, devemos trazer para nossa reflexão algumas observações acerca dos mitos que observamos no campo educacional.

Como vimos no Tema 1 deste texto, os mitos são uma construção cultural e se transformam historicamente. Pertencem às redes simbólicas de representação dos grupos sociais, ainda que um mito possa coexistir para mais de uma coletividade, independente de distância geográfica.

Neste aspecto, os mitos da educação não são diferentes de outros mitos e, em se tratando do campo pedagógico, conhecer os fatores que perpetuam um determinado mito pode colaborar para que sejam criadas estratégias didáticas de intervenção que minimizem eventuais impactos negativos aos processos de ensino e aprendizagem.

Então, vamos refletir sobre alguns dos mitos mais conhecidos em educação!



- **Um mito no processo de ensino – aprendizagem da Matemática**

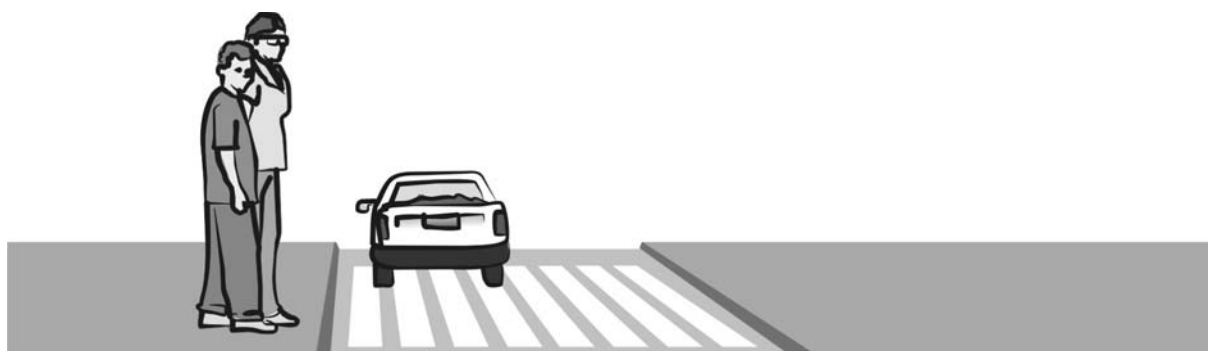
É consenso entre profissionais da educação que a Matemática tornou-se um mito para estudantes, pais e docentes do ensino básico e do ensino médio, o que é, com certeza, um processo histórico, mas não exclusivo da sociedade brasileira, sendo esta temática alvo de investigação científica em quase todas as coletividades que conhecemos.

Algumas frases repetidas por alunos e pais no cotidiano escolar, mas também por adultos em outras situações sociais, nos instigam a investigar o que se passa com a matemática, quais seriam as variáveis presentes no contexto de ensino da matemática que a têm tornado uma vilã na Escola. Interessante nesta questão o fato de que frases corriqueiras como: “odeio matemática!”, “nunca consegui aprender matemática na Escola!”, “já desisti de aprender matemática há muito tempo!”, são ouvidas em toda a rede de ensino, em todas as camadas sociais e entre alunos de quase todas as faixas etárias, excetuando aqui apenas as crianças da chamada educação infantil.

Então, o que explicaria este fenômeno? Pertenceria à matemática por si só? Seria reflexo de um (pré) conceito culturalmente construído, decorrente de um equívoco em nossa possibilidade de entender os processos envolvidos no ensino-aprendizagem desta disciplina? Ou aponta para a falência do sistema educacional massacrado pela burocracia e por um modelo escolar pautado no insucesso?

Talvez estas questões permaneçam ainda por muito tempo sem respostas, mas, com relação à indagação: É a matemática uma verdadeira vilã? Podemos afirmar que experiências bem-sucedidas no Brasil, e no mundo, demonstram que o mito criado em torno da matemática está mais atrelado a fatores sociais e às propostas didáticas do nosso sistema de ensino do que a uma característica exclusiva da matemática.

Ao observarmos a forma como nos apropriamos de um conhecimento sobre a realidade, e como vivemos quotidianamente as diversas situações por que passamos, torna-se possível refletir que o nosso psiquismo realiza operações lógico-matemáticas em sua tentativa de perceber o mundo. Em outras palavras, poderíamos arriscar dizer que vemos o mundo também matematicamente. Para ilustrar esta afirmação vamos analisar a atividade de atravessar uma rua com tráfego intenso, quando não há um semáforo que nos auxilie.



Diante de uma avenida com intenso movimento de veículos, inicialmente o pedestre se posiciona à margem da rua ou, se preferirmos, em sua borda. Deste ponto, ele poderá observar o movimento dos carros e, para que possa chegar à outra margem, deverá realizar um cálculo mental sobre a velocidade dos veículos, a distância dos veículos em relação ao ponto em que ele se encontra, para que, então, possa decidir o momento de começar a realizar a travessia. Feito isto, o pedestre deverá se movimentar a uma velocidade que lhe permita alcançar a outra margem da rua de forma segura, antes que os carros se aproximem perigosamente dele.

Este exemplo ilustra nossa relação com a matemática, pois fazemos todos estes cálculos de forma automatizada e não nos damos conta da complexidade da tarefa.

Vejamos outras situações também interessantes: Ao descer uma escada, qualquer pessoa necessita visualizar a tridimensionalidade dos degraus para que possa realizar seus movimentos de forma adequada.

Entretanto, um dano em nosso sistema neurológico ou sistema visual pode dificultar a percepção desta tridimensionalidade e, quando isto ocorre, o indivíduo passa a ter grande dificuldade para concluir esta tarefa aparentemente tão simples, sendo necessária uma marca, como, por exemplo, diferença de cor na ponta de cada degrau, que permita distinguir a separação entre um e outro, o que, muitas vezes, faz com que a tarefa exija também um suporte de outras pessoas e objetos.

Neste sentido, é possível refletir que a matemática faz parte da vida de cada indivíduo não apenas no momento em que este se dirige aos supermercados, mas, de forma ainda mais primária, a operação mental da matemática está presente desde o primeiro momento de vida do sujeito, quando sua percepção do mundo que o cerca o leva a criar relações entre tudo que seus sentidos capturam.

Neste ponto cabe uma ressalva, pois poder-se-ia indagar que também os animais possivelmente veem tridimensionalmente. Entretanto, neste ponto se encontra o diferencial humano. Nós não apenas percebemos o mundo matematicamente, como o interpretamos e simbolizamos operações psíquicas que também perpassam o universo matemático. Porém, mais que isso, nós humanos somos a única espécie que tenta desvendar como e por que pensamos e buscamos, incessantemente, decifrar as equações matemáticas presentes em todos os fenômenos que vivenciamos, diga-se de passagem, inclusive a música.

Bem, considerando que os aspectos relativos ao ensino da matemática contam com um campo de estudos que aos poucos tem delineado as questões relativas à aprendizagem da matemática, vamos, então, refletir sobre a questão do mito da matemática a partir deste referencial teórico, o qual tem sido nomeado de Psicologia da Educação Matemática.

- **O mito da matemática: Reflexões da Psicologia da Educação Matemática**

A interlocução entre o saber da Psicologia e o campo da educação acabou por favorecer o surgimento no escopo da própria Psicologia da Educação de um subcampo de investigação científica que se dedica especificamente ao conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem da matemática, denominada Psicologia da Educação matemática.

Obviamente também há estudos que se dedicam a elucidar especificamente a contribuição da Psicologia para cada campo disciplinar, fazendo surgir outros subcampos, similares à Psicologia da Educação matemática, cujo foco exclusivo se refere aos processos envolvidos na aprendizagem de disciplinas como história, química, física, linguagem, ciências sociais etc. (FALCÃO, 2003).

Como sabemos, a Psicologia da Educação se delinea como um campo resultante das incursões teóricas e práticas de psicólogos e pedagogos, em suas tentativas de investigar e aplicar os princípios, as explicações e os métodos da Psicologia no âmbito das práticas educativas em geral e, em particular, da educação escolar.

Assim, questões que atravessam o campo da Psicologia da Educação também dizem respeito e interessam aos estudiosos que se especializam em educação matemática. Entretanto, como cada campo delimitado do conhecimento carrega especificidades que não têm sido esgotadas de forma suficiente nas discussões generalistas¹⁰ do campo da Psicologia da Educação, alguns pesquisadores têm buscado recortar mais precisamente seus objetos de estudo, de modo a oferecer respostas mais eficazes para as dificuldades encontradas no campo da educação matemática.

Entretanto, há um longo caminho a ser traçado e o campo denominado Psicologia da Educação matemática se configura ainda como uma área de investigação pouco estruturada e, mesmo que possa efetivamente se beneficiar de saberes construídos nos estudos generalistas da Psicologia da educação, é considerado por alguns pesquisadores como uma ciência que tem um objeto próprio e particular de interesse, o qual requer maior aprofundamento (FALCÃO, 2003; PONTE, 2001). A discussão sobre a Psicologia da educação matemática perpassa intinamente a discussão sobre a didática da matemática¹¹.

Em estudo realizado em Portugal, Ponte (2001) sinaliza que naquele país, até 1980, poucas pessoas se ocupavam de investigações voltadas aos problemas relativos ao ensino e apren-

¹⁰ Expressão utilizada pela autora do presente texto e que se refere às elaborações teóricas que tratam dos fenômenos estudados pela Psicologia ou pela Psicologia da educação de forma mais ampla.

¹¹ Utilizo aqui o termo “didática da matemática”, tomando a designação feita por Ponte (2001) em seu texto: “...campo de estudos que procura tratar, com base em paradigmas de investigação (empírica ou teórica) os problemas do ensino e aprendizagem da matemática” (PONTE, 2001, p. 329).

dizagem da matemática, não havendo uma percepção clara do aspecto multidisciplinar que esta problemática abrange (PONTE, 2001).

Além disso, acrescenta que estavam dedicadas a pensar sobre os problemas do ensino e aprendizagem desta disciplina, não realizavam investigações, pautando sua prática educativa exclusivamente em “manuais escolares e livros de exercícios”. E, embora elaborassem propostas para melhoria dos currículos, se limitavam a identificar as necessidades de formação dos professores a partir de uma preocupação com resultados obtidos pelos alunos. Mas tudo isso se ancorava na própria experiência, na sua cultura ou em uma visão particular da educação e, eventualmente, eram influenciados por teorias psicológicas como as de Piaget.

Ponte assinala uma mudança neste cenário observado em seu país:

[...] O que distingue a situação actual da de há vinte anos é que estas pessoas procuram reger-se pelo paradigma de investigação. (...) Ao assumir este paradigma, a didáctica da matemática procura definir com progressiva clareza o seu objecto de estudo, as suas metodologias de trabalho e os seus quadros teóricos de referência.

O objecto da didáctica da matemática é constituído, naturalmente, pelos problemas do ensino e da aprendizagem desta disciplina. Trata-se, no entanto, de um objecto extremamente difícil de delimitar, uma vez que estes problemas estão profundamente imbricados nos problemas mais gerais da educação e da sociedade, bem como nos problemas do funcionamento do sistema educativo. Uma vez que estuda fenómenos humanos e sociais (a aprendizagem, o ensino), a didáctica da matemática procura tirar partido do arsenal metodológico das ciências sociais e humanas, onde se enquadra. Constitui um campo em evolução, onde coexistem as abordagens de tipo monodisciplinar (em especial, baseadas na psicologia da educação) e multidisciplinares (em especial, inspiradas por desenvolvimentos recentes dentro da epistemologia, da sociologia, da antropologia, da psicologia sociocultural e da sociolinguística) [...] (PONTE, 2001, p.327-328).

A partir das considerações de Ponte (2001) podemos afirmar que pensar sobre as propostas pedagógicas do ensino de qualquer campo de conhecimento é uma necessidade inerente à educação formal independente do lugar em que a intervenção se efetue. E se configura em uma prerrogativa para que as práticas educativas sejam de fato eficientes e eficazes.

Dentro desta perspectiva, vários campos de saber podem contribuir com seu aporte teórico e pesquisas específicas para que os profissionais de educação formulem propostas didáticas compatíveis com as especificidades das disciplinas, tanto quanto com as características do desenvolvimento individual de cada aluno e com o contexto social em que ele está inserido.

Considerando o fato de a Psicologia da Educação ser um campo que expressa a interdisciplinaridade exigida em um trabalho educacional, seu principal foco deve então estar relacionado à aplicação dos conhecimentos, os princípios e os métodos da Psicologia para a análise e o estudo dos fenômenos educativos.

Neste sentido, se concordamos que cada campo de saber traz especificidades que devem ser consideradas quando forem alvo de um processo de ensino e aprendizagem, entenderemos que todas as questões relativas à matemática sofrem influência dos contextos histórico-culturais em que se concretizam, e o que aqui descrevemos como o “mito da matemática” deve ser entendido também por este prisma, tornando-se, por excelência, um dos objetos de estudo do campo da Psicologia da educação matemática.

O conhecimento construído em várias teorias da Psicologia aponta que há forte influência das mudanças sociais sobre o “medo” generalizado em relação à matemática, ou poderíamos dizer um medo generalizado de falhar em matemática, haja vista que o cenário sociocultural traz para dentro da sala não apenas o cotidiano dos indivíduos, mas reflete seus valores morais e posturas em sociedade.

Neste contexto, a Psicologia da Educação matemática se debruça sobre este mesmo cenário, refletindo sobre aspectos e situações inerentes ao ensino desta disciplina, na qual os estudos da Psicologia da Educação não oferecem ainda respostas suficientemente satisfatórias.

Assim, um entendimento sobre os processos que perpassam o ambiente escolar tem merecido dedicação especial, a saber: Como o aluno se relaciona especificamente com a disciplina matemática? Quais os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem desta disciplina? Qual o impacto das questões individuais e afetivas para o trabalho e a aprendizagem com conteúdos matemáticos? Como e por que grande parte dos alunos odeia matemática?

- **A Matemática é difícil?**

Cotidianamente a matemática é tomada como algo “difícil”, por vezes “impossível de aprender”. São comuns as situações de angústia e ansiedade que exacerbam as dificuldades dos alunos ao longo do processo de escolarização.

A que poderia estar relacionado o “medo de matemática”? Como uma espécie de bloqueio atinge, ao mesmo tempo, tantas pessoas? E por que a matemática?

Obviamente, as pesquisas nesta área são ainda restritas e não há uma resposta única para este fenômeno. Entretanto, podemos aqui fazer o exercício de refletirmos sobre os fatores envolvidos nesta questão.

- **Fatores sociais**



Talvez não possamos identificar o momento em que o mito se criou do ponto de vista coletivo, mas, considerando a relação da criança com seus pais, devemos pensar de que forma os pais e outros adultos mediadores da aprendizagem, expressam sua relação com seu próprio processo de apropriação dos conteúdos matemáticos em sua história escolar.

Obviamente, não se trata de afirmar que pais que tiveram dificuldades com a matemática farão com que seus filhos também as tenham, mas o discurso parental é, de forma inegável, um forte referencial para cada indivíduo, em especial na primeira década de vida. A força do discurso parental, e/ou daqueles que ocupam para a criança esta posição, é gradualmente enfraquecida com o período que equivale à adolescência.

Estudos sobre o comportamento de leitura de crianças e jovens apontam para a importância do comportamento dos pais quanto à leitura e a escrita, no sentido de que esta relação dos pais com a leitura influencia a formação de crianças leitoras. Ou seja, as chances de uma criança se tornar um leitor habitual e ter uma relação prazerosa com a leitura estão diretamente relacionadas ao referencial que ela tem nos seus próprios pais e outros mediadores significativos.

Sendo assim, talvez possamos inferir que o oposto também pode se realizar. No caso, pais com dificuldades com a matemática podem influenciar a relação de seus filhos com esta disciplina, sendo ressaltado neste ponto que não haveria uma conexão de causa-efeito neste efeito, mas uma possibilidade de considerarmos esta questão como uma das variáveis que atuam concomitantemente para construir a imagem de vilã que hoje está associada à Matemática. No entanto, esta reflexão somente pode ser ratificada através de estudo científico sistematizado.

Discutindo a questão da influência dos mediadores para a formação do mito da matemática, temos que refletir ainda sobre a relação que os próprios docentes tiveram com esta disciplina em seu histórico de vida, bem como entender até que ponto e de que modo conseguiram resolver este entrave, antes de passar da condição de aluno para a condição de docente em matemática.

Independente da história vivida por cada sujeito em sua trajetória de convivência com situações de aprendizagem da matemática na escola, é inegável o impacto do valor da matemática em nossa sociedade.

Na sociedade ocidental esta constatação liga-se tanto a aspectos gerais, haja vista que nela os indivíduos são tratados distintamente de acordo com o seu sucesso no campo financeiro, quanto se relaciona aos aspectos mais subjetivos que permeiam o imaginário popular, o qual declara abertamente sua percepção em relação às pessoas de acordo com o ritmo com que aprendem a matemática trabalhada na escola. É comum haver comentários atribuindo adjetivos de “inteligente”, “gênio” aos que são considerados “bons alunos” e, de outro lado, comentários depreciativos em relação aos que tropeçam nesta disciplina.

Este posicionamento demonstra uma clara rotulação dos estudantes de acordo com sua possibilidade de acompanhar o ritmo escolar. Neste contexto, é natural que os alunos, indivíduos em constante processos de avaliação de desempenho, se sintam pressionados, e por vezes aterrorizados, diante de possibilidade de serem rotulados negativamente.

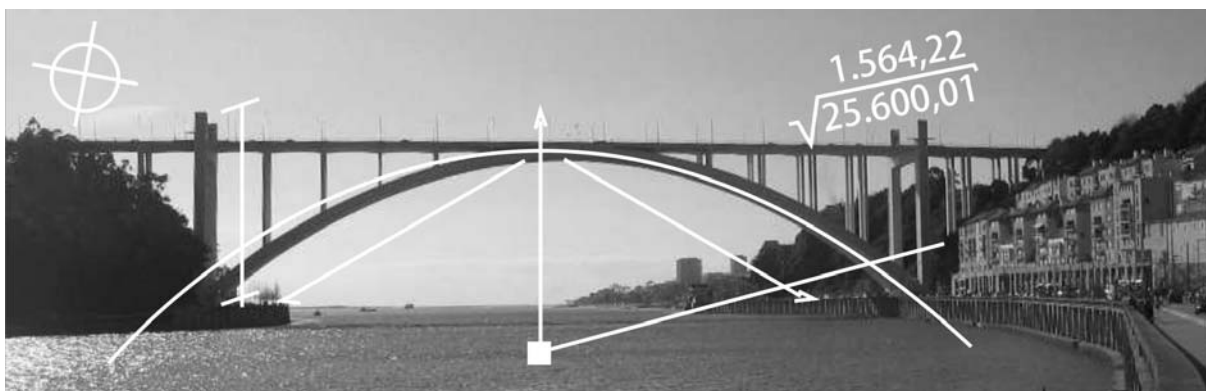
Assim, um medo do insucesso acaba por dificultar a expressão do potencial máximo dos alunos e, uma vez cristalizado, empurrar o aprendiz a um desempenho, de fato, abaixo do seu potencial.

- **Fatores relativos ao sistema educacional**

Outro ponto que devemos abordar diz respeito à ênfase que este campo assumiu ao longo dos anos nas propostas didáticas formais encontradas em todas as escolas, seja da rede pública ou da rede privada.

Isto nos faz refletir se, inadvertidamente, ao destacar um campo como mais importante que outro, nós educadores estaríamos gerando situações mobilizadoras de angústia e estresse para os educandos. Observamos que esta ênfase se reflete inclusive no conteúdo do ensino fundamental preconizado pelo MEC, e muitos educadores questionam o atual conteúdo proposto como para crianças e jovens no campo da matemática do ensino fundamental e médio.

Esta reflexão toca o que Vygotsky ressaltou sobre a aprendizagem significativa, pois os alunos se mantêm questionando o sentido de conhecerem e/ou dominarem determinados conteúdos da matemática, os quais talvez fossem mais pertinentes aos profissionais que lidam com a matemática pura ou que estejam em formação para um campo profissional que venha a exigir conhecimentos mais aprofundados da matemática, como as áreas de engenharia, arquitetura, estatística e afins.



REFLEXÃO

E por que a matemática?

- **Aspectos relativos à cognição humana**

Independente do contexto social, para qualquer indivíduo aprender matemática implica necessariamente contar com sua capacidade de abstração e com a organização da dimensão simbólica inerente ao nosso psiquismo, de modo a se apropriar de conteúdos e conceitos abstratos. Em outras palavras, exige um esforço de abstração que impacta o sujeito emocionalmente e deflagra intensa angústia e medo de ficar “preso” na condição de um não-saber sobre qualquer temática, medo que poderia ser traduzido com a frase: “não sei nada”, dentre outras expressões que são manifestadas pelos estudantes ao falar sobre a matemática.

Assim, a Matemática implica interpretação e esforço de construir o conhecimento, diferente de outros campos em que a utilização da memória pode “garantir” certo conhecimento com menor esforço cognitivo. A matemática prevê um esforço de interpretação e abstração no qual decorar fórmulas não garante a compreensão dos conceitos ali implicados, os quais precisarão ser deduzidos pelo sujeito e não apenas internalizados ou engolidos.

Além disso, a matemática exige do sujeito uma relação com a dimensão psíquica simbólica, a qual determina a relação de cada sujeito com a realidade. Há uma exigência de deparar-se com a castração psíquica (ver teoria psicanalítica) que remete a um não-saber constitutivo do sujeito, que o posicionou em uma dimensão simbólica.

Assim, aprender matemática implica suportar o não saber pessoal de forma incessante, situação que somente será resolvida pelo sujeito caso ele se empenhe psiquicamente para construir seu próprio saber sobre o que se apresenta como incógnita. A matemática, por sua própria condição de interface entre o mundo concreto e o mundo conceitual, não admite outra posição de um aprendiz que não seja uma posição de sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento.

Como foi dito anteriormente, em uma espécie de ciclo vicioso, ao deparar-se com a angústia de não-saber, e tendo um contexto social e/ou familiar que ratifica para o sujeito a impossibilidade de aprender matemática, o aprendiz pode criar uma espécie de bloqueio que de fato atrapalha a sua evolução neste campo. Neste sentido, quanto mais angustiado e ansioso em relação a esta disciplina, maiores serão as chances de insucesso e de cristalização do medo da matemática.

Com certeza não esgotamos neste texto todas as questões relativas à aprendizagem da matemática. Fica sugerido, então, que em seus estudos você prossiga investigando como os estudiosos da Psicologia e da educação têm abordado a temática discutida aqui.

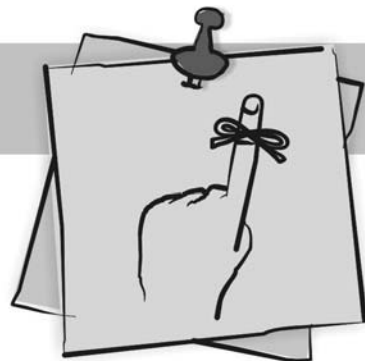
- **Um mito comum às Ciências Humanas e Naturais**

Do mesmo modo que vimos na discussão sobre o mito da Matemática, outros campos de saber comportam mitos que se expressam no ambiente escolar, em função dos processos de ensino destas disciplinas.

Assim, encontramos um fenômeno que se repete no ensino fundamental e médio, tanto para as disciplinas das ciências humanas – História e Geografia – quanto para as disciplinas dos campos naturais, como a Biologia, e que dizem respeito à ideia de que para aprender esta disciplina é necessário e suficiente decorar os conteúdos.

Do mesmo modo que vemos acontecer com a matemática: “matemática é muito difícil”, esta concepção de que a aprendizagem se restringe à memorização de conteúdos é um mito declaradamente expresso por estudantes, pais e, inclusive, por docentes no próprio contexto escolar.

Neste contexto, é possível observar uma expressão de resistência à aprendizagem destas disciplinas por parte de uma parcela dos discentes, os quais, muitas vezes, acreditam em um outro mito de que “não consegue decorar” todos os detalhes dos conteúdos apresentados pelo professor e que, por isso, estão fadados ao insucesso em seu desempenho nestas matérias.



Neste ponto cabe refletir se devemos entender o processo de aprendizagem destas disciplinas tomando como foco central da proposta didática a criação de estratégias que favoreçam a memorização dos conteúdos por parte dos alunos, como ainda tem sido visto em muitas propostas pedagógicas.

Outra questão que merece nossa atenção diz respeito à própria concepção de memória que dá “suporte” e alimenta a disseminação deste mito nas disciplinas já citadas.

Então vamos, primeiramente, refletir sobre nossa concepção de memória.

Uma discussão hoje pertinente diz respeito a nos questionarmos se concordamos com a noção de memória como uma capacidade do sujeito de reter informações.

Efetivamente, devemos aceitar que esta noção é ao menos parcialmente verdadeira, pois memória é uma função cognitiva presente no ser humano e em outras espécies e que diz respeito à capacidade de armazenar informações e resgatar os conteúdos armazenados no momento em que se fazem necessários, quando se deseja trazer à consciência um fragmento de memória.

A capacidade de memorização de um sujeito depende diretamente da sua saúde física, psicológica e cognitiva, haja vista que processos de adoecimento que afetem o sistema neurológico trazem consequências diretas à manutenção da capacidade do sujeito de memorização e de uso de conteúdos anteriormente acessíveis à consciência.

Outras situações referentes à condição física do sujeito também repercutem sobre a sua capacidade de memória, como, por exemplo: o uso eventual ou habitual de substâncias psicoativas como álcool, medicações ou drogas ilícitas, além das situações em que um acidente gera sequelas orgânicas.

Entender memória enquanto uma capacidade cognitiva não é, necessariamente, um problema. A questão torna-se um entrave quando restringimos a memória a esta única concepção. Isto porque se de um lado a memória é efetivamente uma capacidade, por outro ela se configura também como um processo dinâmico e que está diretamente atrelado à forma com que as informações chegam ao indivíduo.

Assim, é tácito que todo processo de aprendizagem – escolar ou não – em que o sujeito participa ativamente e cujos conteúdos são apresentados ao indivíduo em uma perspectiva de trabalhar em prol de uma aprendizagem significativa, amplia a possibilidade de gerar um conhecimento consolidado em que o indivíduo consegue resgatar as informações quando demandado.

Isto implica dizer que, diferente do que é dito no mito, disciplinas como Biologia, História, Geografia, assim como todos os demais campos de saber do ser humano, requerem memorização de conteúdos, mas não se restringem a isso, haja vista a premissa de que **Aprender não é decorar, mas re-significar a realidade.**

Para realizar uma re-significação dos conteúdos apresentados em sala de aula, instituindo sua própria interpretação sobre os conceitos tratados, o professor precisa estar atento à contextualização política, histórica e social de tudo que for proposto como objeto de conhecimento a ser apreendido pelo aluno.

Neste sentido, ratificando as ideias de Fonseca (2003), um educador deve se ocupar da correlação entre sua disciplina e a cultura por entender que os processos de aprendizagem são sempre atravessados pelas questões culturais. Neste sentido, o fator social, tanto quanto as questões individuais, deve ter lugar de destaque nas estratégias didáticas implementadas em sala de aula.

Considera-se importante ainda entender um processo de aprendizagem significativa a partir das implicações subjetivas envolvidas no processo de aprender, em uma perspectiva que permite entender a prática educativa a partir da noção do desejo, desejo de aprender.

Assim, importa ressaltar que aprender jamais poderá ser confundido com decorar ou guardar conteúdos. Pois a função de memorização é uma complexa função cognitiva, mas não esgota uma compreensão sobre o processo de aprendizagem, pois aprender diz respeito a uma forma de funcionamento do psiquismo humano no qual o sujeito re-significa a realidade à sua volta.

Esta re-significação implica dizer que o sujeito, ao aprender, é exigido a atribuir uma significação também pessoal aos novos conceitos que apreende, ou seja, deve atribuir um significado próprio a tudo que se apresenta a ele, definindo como irá se relacionar e se posicionar em relação ao mundo em função de suas escolhas subjetivas.

Além disso, é necessário ressaltar que o significado não está posto no conteúdo à priori e não é dado pelo educador, mas é construído pelo próprio sujeito que aprende a partir da mediação do professor e, por vezes, **apesar** do professor.

Nesta perspectiva devemos pensar que o estudo de qualquer área do conhecimento humano, e isso inclui as ciências humanas e naturais, pressupõe considerar a importância de intervenções didáticas voltadas a viabilizar uma aprendizagem significativa e contextualizada, sendo necessário, para isso, manter um olhar atento a alguns pressupostos que dizem respeito a: influência das questões individuais e da subjetividade tanto do aluno quanto do professor nos processos de aprendizagem, a importância do limite enquanto representação social da lei para que a criança se posicione adequadamente nas situações coletivas e, por fim, uma ênfase na relação afetiva entre professor/aluno, tanto quanto aos conteúdos transmitidos.



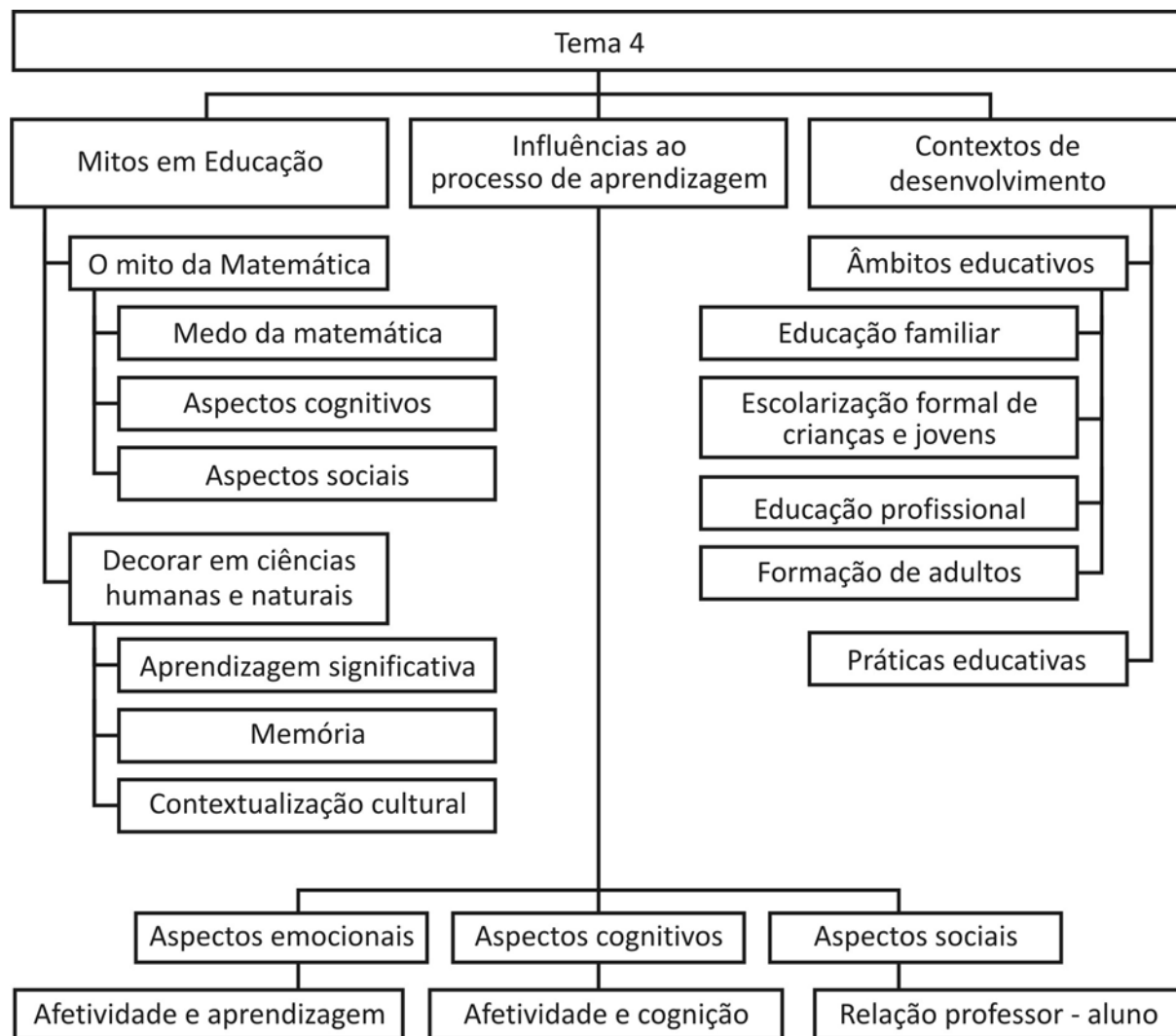
IMPORTANTE

Estando em um campo de formação que nos prepara para o exercício da docência, sabemos que a construção de conhecimento implica tentar entender o que e como pensam

os estudiosos da área através da literatura existente, pois, a partir da apropriação conceitual sobre as concepções de outros pesquisados, podemos realizar uma leitura crítica e pessoal quanto às práticas e ideias já consolidadas em um dado campo de saber.

Realize leituras complementares que lhe permitam um domínio sobre os conceitos e concepções que embasam as discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem, alvo da nossa discussão no presente texto.

MAPA CONCEITUAL



ESTUDO DE CASO

Um professor de Geografia foi contratado para trabalhar com uma classe de aceleração (7ª e 8ª séries) composta por adultos, na rede pública de ensino, em um bairro periférico de Salvador. Mas, apesar de sua vasta experiência em educação, ainda não havia trabalhado com alunos com mais de 12 anos.

Trabalhando durante o dia, os alunos chegavam à sala cansados, com sono, se mostravam desinteressados pela disciplina. Diziam não ver relação dos conteúdos com a vida cotidiana, nem a utilidade da disciplina para a atuação profissional de cada um.

Certo dia, o grupo estava muito alheio e desmotivado e o professor resolveu conversar com todo o grupo a respeito da questão. Eles disseram claramente que queriam apenas “con-

cluído o 2º grau para crescer no trabalho”, mas, nas suas profissões (garçom, pedreiro, padeiro, vendedores autônomos), não se beneficiariam com o conteúdo da aula em questão (“A organização geográfica das Américas”), inclusive porque diziam: “Não viajamos nem para outros estados, para que precisamos saber sobre as Américas?”.

Considerando os conceitos estudados em Psicologia da Educação, como este campo de saber poderá contribuir para que o professor reorganize suas estratégias didáticas e possa beneficiar ao máximo seus alunos com esta disciplina?

EXERCÍCIOS PROPOSTOS

Buscando estruturar o conhecimento que você já adquiriu, responda as questões a seguir. Bom trabalho!

QUESTÃO 01

Leia atentamente as afirmações abaixo e, em seguida, construa um comentário de 10 linhas correlacionando estas duas afirmativas de modo lógico e coerente, sem deixar de explicitar seu ponto de vista.

- a) Os processos de aprendizagem desempenham um papel central no desenvolvimento do ser humano.
- b) O principal mediador da aprendizagem é o próprio aprendiz; o mediador do ensino, o professor.

QUESTÃO 02

Relacione os conteúdos apresentados na charge abaixo com o conceito de aprendizagem significativa e estabeleça um comentário pessoal, fundamentado, sobre o papel do professor e da educação na efetivação dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento humano.



QUESTÃO 03

Num texto de 15 linhas apresente seu ponto de vista sobre o perfil e o papel do professor como mediador, tendo por pressuposto a construção de uma prática pedagógica que se constitua em um contexto de desenvolvimento pessoal para o aprendiz.

QUESTÃO 04

(INEP-MEC, 2001, QUESTÃO 1)

Um professor diz a seus alunos: "O único jeito de vocês aprenderem é fazendo a lição como está na lousa. Portanto, copiem com precisão". No discurso do professor, aprendizagem é entendida como:

(A) produto das experiências ambientais acumuladas nos primeiros anos de vida da criança.

(B) conjunto de aptidões que a criança apresenta desde seu nascimento e revela em ações sociais.

(C) produto da imitação de modelos possibilitando a aquisição de habilidades motoras e cognitivas.

(D) produto de sucessivos processos de equilíbrio na apreensão de esquemas conceituais.

(E) processo complexo de interações com o objeto, que tem consequências imediatas no desenvolvimento infantil.

QUESTÃO 05

(INEP-MEC, 2003, QUESTÃO 21)

Uma menina, com 8 anos de idade, apresentando comprometimentos graves (diagnosticada como tendo distúrbios gerais do desenvolvimento), foi matriculada em uma escola pública e passou a frequentar a primeira série. Depois de duas semanas de aula sua professora se queixou que não conseguia mais trabalhar com a classe, justificando que não é especialista no ensino de crianças com problemas. Recomendou que essa criança devesse ir para alguma escola especializada. Uma situação como essa nos remete a pensar que

(A) o processo de construção de uma escola com práticas inclusivas visa a que crianças com necessidades educativas especiais frequentem o ensino regular, podendo se beneficiar, com isso, apenas de um processo de socialização.

(B) a permanência de crianças com necessidades educativas especiais no cotidiano escolar exige que o professor seja especialista em relação às patologias que se apresentam.

(C) o processo de construção de uma escola com práticas inclusivas exige a montagem de uma rede de atendimento que contemple as várias necessidades da criança, prescindindo de um trabalho com os professores.

(D) um processo de inclusão é bem-sucedido quando as crianças com necessidades educativas especiais se adaptam ao que a escola lhes oferece, permitindo que o processo ensino-aprendizagem ocorra sem alterações.

(E) o processo de inclusão tem revelado que, em muitos casos, as crianças anteriormente diagnosticadas como sendo portadoras de distúrbios de aprendizagem têm sido chamadas "crianças de inclusão", mostrando-nos a permanência de discriminação e preconceito produtores de fracasso escolar.

CONCLUSÃO DA DISCIPLINA

Nossa discussão versou sobre as teorias psicológicas, bem como sobre as possibilidades e dificuldades relativas à Educação, de acordo com os desenvolvimentos conceituais proporcionados pela Psicologia da Educação, disciplina que faz parte dos cursos de licenciatura.

Assim, considerando que nos cursos de licenciatura a Psicologia da Educação busca favorecer que o educador em formação faça da reflexão sobre a sua prática pedagógica um hábito, sem ignorar que existem diferenças individuais na sala de aula que devem ser respeitadas e observadas no processo de ensino-aprendizagem, esta perspectiva norteou a construção do presente.

Cabe a cada profissional se responsabilizar pelo conhecimento adquirido com o campo da Psicologia da Educação, utilizando os conceitos teóricos estudados para aprimorar a sua atuação profissional.

Assim, considerando que este texto pretendeu trazer uma introdução sobre várias teorias da Psicologia que contribuem para melhoria das práticas e pesquisas escolares, consideramos importante que o leitor busque os principais autores da Psicologia da Educação, bem como os textos dos teóricos citados no corpo deste texto, de modo a aprofundar seu conhecimento acerca deste campo do saber.

GLOSSÁRIO

ACOMODAÇÃO – Processo mental através do qual os esquemas mentais se modificam após o processo de assimilação (LIMA, 1980);

ADAPTAÇÃO – Responsável pela evolução dos organismos (BIO). Para Piaget, a inteligência humana é a capacidade de adaptar-se;

ANIMISMO – Crença infantil de que objetos inanimados podem ter vida e pensamentos (LIMA, 1980). A criança diz: “minha boneca quer ficar comigo”.

APRENDIZAGEM – Ação ou efeito de aprender; aprender – ficar sabendo, adquirir conhecimentos ou experiências. Para os gestaltistas, é uma re-organização perceptiva;

ASSIMILAÇÃO – Processo mental no qual o indivíduo atribui significados próprios aos objetos do conhecimento, de acordo com seus esquemas de significação, que se modificam em função deste processo (LIMA, 1980);

BEHAVIOR – Palavra da língua inglesa que significa comportamento;

BEHAVIORISMO – Teoria psicológica cujo principal conceito e objeto de estudo é o comportamento;

COGNITIVO – Relativo à cognição (aquisição de um conhecimento, compreensão);

COGNITIVISMO – Abordagens da Psicologia que têm a cognição como conceito central das explicações sobre o homem, a exemplo da teoria cognitivista de Piaget;

COMPORTAMENTALISMO – O mesmo que Behaviorismo, Teoria comportamental;

COMPORTAMENTO RESPONDENTE – Resposta involuntária do organismo;

COMPORTAMENTO OPERANTE – Comportamento voluntário do organismo;

CONDICIONAMENTO RESPONDENTE – Processo de aprendizagem de comportamentos respondentes. O organismo aprende a emitir um reflexo diante de um estímulo condicionado;

CONDICIONAMENTO OPERANTE – Processo de aprendizagem de comportamentos voluntários. O organismo associa um comportamento às suas consequências, que podem ser reforçadoras ou punitivas;

DÉFICIT – Deficiência; ausência de alguma coisa essencial; insuficiência;

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO – Evolução cumulativa da capacidade mental (aprendizagem, memória, raciocínio, pensamento e linguagem);

EMPIRISMO – Concepção teórica que considera que a construção do conhecimento é resultante da experiência;

EPISTEMOLOGIA – Área da Filosofia que estuda a origem, natureza e limites do conhecimento (epistemo = conhecimento; e logia = estudo);

EPISTEMOLOGIA GENÉTICA – Denominação da Teoria desenvolvida por Jean Piaget.

EQUILIBRAÇÃO – Estado entre o equilíbrio e o desequilíbrio decorrente do processo ininterrupto de aprendizagem;

EGO – Conceito da Psicanálise. Instância do Aparelho psíquico humano.

ESQUEMA MENTAL – Estrutura que compõe a cognição.

GESTALT – Palavra alemã que significa forma, mas não há tradução precisa em português;

ID – instância mais profunda do psiquismo, comporta os impulsos instintivos e conteúdos reprimidos. Inconsciente;

INCONSCIENTE – Instância psíquica relacionada a todos os fenômenos humanos, de acordo com a teoria psicanalítica. Tudo que não é consciente;

INSIGHT – Conceito gestáltico relativo à compreensão repentina sobre um problema ou uma situação e, inclusive, do sujeito sobre si;

INSTÂNCIA – Cada uma das diferentes partes do psiquismo considerado como elemento dinâmico (ID, EGO E SUPEREGO);

INTELIGÊNCIA – Capacidade de resolver problemas e de sair de dificuldades. Para Piaget, é um processo de adaptação;

INTERAÇÃO – Ação recíproca, mútua. Troca de sensações, informações e saberes entre indivíduos em um grupo social, entre um indivíduo e seu meio natural e social.

INTERACIONISMO – Concepção teórica da Psicologia que entende a interação entre o indivíduo e o meio como sendo o principal elemento para a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos (LIMA, 1980);

MATURAÇÃO – Consequência de mudanças físicas, comportamentais e psíquicas, levando o indivíduo a uma prontidão para dominar novas habilidades;

METAFÍSICA – Parte da Filosofia que estuda a essência dos seres. Inventário sistemático de todos os conhecimentos provenientes da razão pura;

MÉTODO CIENTÍFICO – Procedimentos sistemáticos de pesquisa para que estudos científicos possam ser utilizados nas ciências de modo a legitimar os conhecimentos produzidos;

ORGANISMO – pessoa ou animal;

PRÉ-CONSCIENTE – Conjunto dos processos psíquicos latentes, mas disponíveis, aptos a se tornarem conscientes;

PSICANÁLISE – Teoria sobre a estruturação do psiquismo humano e técnica de tratamento psíquico, criada por Sigmund Freud. Conceito central: inconsciente;

PSICOLOGIA DO SENSO COMUM – Conhecimento sem base científica gerado por um grupo social acerca da natureza e comportamento humano;

PSICOLOGIA – Ciência que estuda o ser humano, seu comportamento, desenvolvimento e interações sociais utilizando métodos legítimos de investigação científica. Psicologia científica;

RACIONALISMO – Método de sistematização do conhecimento criado por filósofos gregos e que influenciou algumas teorias da Psicologia;

REFLEXO – Ação involuntária do organismo;

REFORÇO – Todo estímulo que aumenta a probabilidade de que se produza uma conduta, que um comportamento volte a ser apresentado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Carlos R.V. **História do pensamento econômico**: uma abordagem introdutória. São Paulo: Atlas, 1998, p.13-20.
- AZENHA, Maria. G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Fererro. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- BITTENCOURT, Jane. **Informática na educação?** Algumas considerações a partir de um exemplo, Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998, disponível em <www.scielo.br>, acesso em 02/2007.
- BOCK, Ana Mercês et. al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- CAMPOS, Dinah M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARRAHER, D.W; CARRAHER, T.N (org.) **Aprender pensando**: Contribuições da Psicologia cognitiva para a educação. 17ª Ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 1986.
- CARVALHO, A.M.A. **O lugar do biológico na Psicologia**: o ponto de vista da etologia. Biotemas, 2(2), 81-92, 1989.
- CARVALHO, V.B.C.L. **Desenvolvimento humano e Psicologia**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- COLL, César; MARCHESI, A. e PALACIOS, J. (org.) **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Volume II. Porto Alegre: Artmed editora, 2004, p. vii-42
- COLL, César. **Significado e sentido na aprendizagem Escolar**. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. In: COLL, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COLL, C. (Comp.) Jean Piaget. **Escrips per a educadors**. Barcelona: Eumo Editorial, 1985.
- CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. **Era uma vez... um vilão chamado matemática**: um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. Psicologia. Reflexões críticas, Porto Alegre, v. 12, n. 1, 1999 Disponível em: <http://www.scielo.br/sciel>.
- CUBERO, Rosário e LUQUE, Alfonso. **Desenvolvimento, educação e educação escolar**: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem In: COLL, César; MARCHESI, A. e PALACIOS, J. (org.) Desenvolvimento psicológico e educação. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 94-106.

- DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 4ª Ed. São Paulo: Nacional. 1979
- ENGELMANN, Arno. **A Psicologia da gestalt e a ciência empírica contemporânea**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 18, n. 1, Apr. 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000100002&lng=en&nrm=iso, acesso em 26.08.2009.
- FALCÃO, J. T. da R., **Psicologia da educação matemática - uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 103p.
- FERREIRA SANTOS, E.A. **Representações sociais em responsabilidade social corporativa: imagens e substâncias refletidas pelo olhar dos trabalhadores**. Salvador. Dissertação de Mestrado defendida em nov.2005, Disponível na Biblioteca da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.
- FORTUNA, T.R. **O "PSI" da pedagogia: psicopedagogia e psicanálise**. Publicado em 07/08/2003 16:11:00, disponível em <<http://www.scielo.br,2007>>.
- FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. 1912. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol. 12, p.149-62.
- _____. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, vol.12, p.281-88.
- _____. Fixação em traumas: o inconsciente. Conferências introdutórias sobre Psicanálise. In: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol. 16, p.323-36.
- _____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise: explicações, aplicações e orientações. In: FREUD, S. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol. 22, p.167-92.
- _____. Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago: 1976, vol. XVII. p.171-82.
- _____. Além do princípio do prazer. In: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol18, p.17-88.
- _____. O ego e o id e outros trabalhos. In: **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, vol.19.
- _____. A interpretação dos sonhos (Segunda parte). In: **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FREUD, S., BREUER, J. Estudos sobre a histeria. In: **Obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1974, p.63-90.
- FROMM, E. **Ter ou ser?** Trad. Nathanael C. Caixeiro, 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana: narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000, vol. 3.
- GARNICA, Antonio V. M. **Professor e professor de Matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera**, Revista da Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997, disponível em < www.scielo.br>, acesso em 02/2007.

GOULART, Iris B. **Psicologia da educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

INEP-MEC, **Exame Nacional de Cursos: Provão Psicologia 2000**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/download/enc/2000/provas/psicologia-prova1.pdf>>

INEP-MEC, **Exame Nacional de Cursos: Provão Psicologia 2001**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/download/enc/2001/provas/Prova1-Psicologia.pdf>>, acesso em 30 de agosto de 2009.

INEP-MEC, **Exame Nacional de Cursos: Provão Psicologia 2002**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/enc/2002/provas/PSICOLOGIA.PDF>

INEP-MEC, **Exame Nacional de Cursos: Provão Psicologia 2003**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/enc/2003/provas/Prova-Psi-Tipo1.pdf>

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: Para repensar as aprendizagens**. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 12ªed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1992.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: editora da UFMG, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Conceitos fundamentais de Piaget: (vocabulário)**. Rio de Janeiro: MOBREAL, 1980. p.179.

MACEDO, M. L. de C.C. **A escola como campo de investigação e elaboração da formação social da mente**, Psicopedagogia online Educação e Saúde Mental, 2002, disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=371>> Saúde Mental, acesso em 05 de agosto de 2009.

MACIEL, M. R. **Sobre a relação entre educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação**. Interface (Botucatu) v.9 n.17 Botucatu mar./ago. 2005, disponível em <<http://www.scielo.com.br>>, acesso em novembro de 2006.

MYERS, D. **Introdução à Psicologia geral**, Rio de Janeiro: LTC, 1999.

MOURA, L. M; **A Relação da afetividade com a inteligência**. Disponível em <http://www.eduquenet.net/afetividade>, acesso em outubro/2007.

(MEC_01, 2009). **Psicologia da educação**, Disponível em <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=34181&te2=122020&te3=38714>> acesso em 08.08.2009

(MEC_02, 2009). **Processo de ensino e aprendizagem**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37535>>, acesso em 08.08.2009

(MEC_03, 2009) **Aprendizagem**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=37535&te3=37536&te4=37557&te5=148940>>, acesso em 08.08.2009

- OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky – **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- PAPALIA, Diane; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PONTE, J. P. A investigação em didáctica da matemática pode ser (mais) relevante? In: **Painel – Relevância da investigação**. p.327 -338. Lisboa: IIE, 2001, disponível em <<http://www.spce.org.pt>>
- PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- POZO, J I. A Teoria da aprendizagem de Vygotsky. In: **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 191-209.
- Psicanálise Freudiana**. Disponível em <http://fundamentosfreud.vilabol.uol.com.br>.
- RODRIGO, Maria José e CORREA, Nieves. Representação e processos cognitivos: esquemas e modelos mentais. In: COLL, César; MARCHESI, A. e PALACIOS, J. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 81-93.
- RÔMULO, C. L Matemática, monstros, significados e educação matemática. In. BICUDO, M. A V.; BORBA, M de C. (Orgs.) **Educação matemática – pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004, p.92-120.
- ROSSETTI, José P. **Introdução à Economia**. São Paulo: Atlas, 2004.
- SCHULTZ, Duane. P.; SCHULTZ, Sydney E. **História da Psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- SKINNER. **Tecnologia do ensino**. Editora Pedagógica e Universitária. SP: 1972.
- VILLANI, A; CABRAL, T.C.B. **Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise**, Disponível em<<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol2/n1>>, acesso em Outubro de 2007.
- VYGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Madrid: Crítica, 1979.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e palavra**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WILLIAMS, Michael. **Problems of knowledge**: A critical introduction to epistemology. Oxford: Oxford University Press, 2001, pp. 1-5. Trad. OLIVEIRA, Vítor J. Disponível em: <<http://www.criticanarede.com>>, acesso em 12.08.2009.
- WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

