

DIDÁTICA E PSICOLOGIA: PREDOMINÂNCIA, OMISSÃO, SUPERAÇÃO (*)

Maria Mercedes Capelo Alvite

Esta temática me leva a pensar sobre a relação da didática com a psicologia e a pedagogia.

Revejo então minha formação como pedagoga onde a marca da psicologia, ou melhor, do psicologismo, era evidente. A preocupação com o social, com um contexto mais amplo totalmente ausente da programação dos professores em qualquer disciplina. Cada professor, sentindo-se responsável por transmitir os conteúdos referentes à sua disciplina (conteúdos esses no mais das vezes irrelevantes), sentia estar contribuindo satisfatoriamente para a formação do futuro professor. Tendo feito o curso de Pedagogia num período de extrema repressão e censura em nosso país (de 67 a 70) o silêncio sobre o social, o escamoteamento da realidade eram sensivelmente mais fortes.

A maioria dos universitários vivia o marasmo que caracterizava o país.

Informações sobre os sérios acontecimentos ocorridos no Brasil só quem tinha acesso eram pessoas que liam, por exemplo, um eventual número do jornal *Le Monde*, que tinham alguma atuação política mesmo velada ou que com essas pessoas mantinham algum contato.

Onde ficavam a Didática e a Psicologia neste contexto? Como pensar a relação entre ambas?

Evidentemente que o momento histórico que vivíamos então, de certo modo determinava que a prática pedagógica

(*) Trabalho apresentado no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 09 a 13 de 1987.

da maioria dos professores fosse marcada pela falta de análises, pela omissão, pela alienação...

Quando comecei a atuar como professora da universidade (2 anos após ter concluído meu curso) o enfoque predominante em didática era ainda o tecnicista de base behaviorista que defendia a neutralidade face as questões sociais.

Contudo, algumas vozes dissonantes já se faziam sentir. Aqueles que reagiam ao tecnicismo, ao behaviorismo (algumas vezes muito mais por intuição do que por uma fundamentação teórica que o justificasse), apegavam-se então a outra influência psicológica da época: o não diretivismo de Carl Rogers.

Eu e um pequeno grupo de professores de minha universidade (não apenas do curso de Pedagogia) reagíamos ao enfoque tecnicista dominante e criávamos uma maneira muito própria de trabalhar. Desenvolvendo nossos cursos numa abordagem não diretiva e trabalhando predominantemente com textos de autores humanistas, conseguíamos nos resguardar um pouco politicamente. Digo nos resguardar porque a situação contextual do país nos preocupava, e, como não podíamos analisá-la abertamente, tentávamos, via discussão de textos de Rogers que falavam da pessoa, do relacionamento interpessoal, chegar ao social.

Os alunos acostumados a ter cursos que não davam lugar a uma discussão sobre a vida, sobre a realidade, envolviam-se, lançavam-se, começavam a relacionar escola e sociedade. Seus depoimentos ao final de cada semestre eram sempre muito gratificantes para nós porque percebíamos que nosso esforço não era em vão. Provavelmente a nossa sensibilidade face ao social, nossas preocupações em termos políticos e os esforços que empreendíamos no sentido de desenvolver cursos que levassem a uma compreensão do real justificassem os resultados obtidos: os alunos acabavam percebendo que não fazia sentido falar de didática, de educação, sem levar em conta o contexto de país em que elas se davam.

Contudo, não utilizávamos seus textos apenas como escudo. Reconhecíamos a contribuição de Carl Rogers à educação, bem como já começávamos a perceber os limites de sua abordagem.

O rogerianismo fazia frente ao behaviorismo dominante e ganhava adeptos, simpatizantes, tomava vulto.

Partindo de concepções de homem — mundo opostas, o behaviorismo skinneriano, como o não diretivismo rogeria-

no, mascaravam a realidade social, não levavam em conta a estrutura de classes, tratando as questões didáticas, pedagógicas, totalmente descontextualizadas.

Na minha opinião, embora as duas abordagens mereçam sérias críticas, era o behaviorismo a mais perigosa e que mais levava ao desconhecimento da realidade.

Voltando um pouco à tentativa de pensar a relação da didática com a psicologia, a partir de minha própria história, situo o mestrado em Psicologia da Educação feito na PUC-SP (de 76 a 80) como um momento importante que me levou a redefinir muitas coisas, a repensar muitos conceitos, a desinstalar muitas certezas.

Nos dois primeiros anos, ocasião em que fiquei cumprindo os créditos das disciplinas, a minha insatisfação era grande: mais uma vez os conteúdos eram transmitidos de forma fragmentada, não havia uma articulação da teoria com a prática. As teorias estudadas em cada disciplina não favoreciam uma leitura crítica do real.

Minha preocupação era adquirir subsídios para uma prática docente que permitisse uma ação transformadora, que me levassem a uma melhor interpretação do real, que me garantissem uma atuação mais conseqüente como professor de didática.

Os estudos realizados com vistas a desenvolver minha dissertação levaram-me ao contato com Dermeval Saviani, posteriormente meu orientador e amigo.

Sob sua orientação comecei a desenvolver os estudos que ajudaram-me a rever minha prática docente e a escrever a dissertação "Didática e Psicologia: contribuição à crítica ao psicologismo na educação," posteriormente publicada pela editora Loyola com o título "Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na educação". Com este trabalho tentei responder a algumas questões para mim básicas. Sendo o objeto próprio da didática a prática docente, como analisar essa prática no enfoque dialético? Como refletir a própria e interpretá-la a partir das condições sociais concretas? Como articular teoria e prática levando em conta a divisão social do trabalho na formação social capitalista?

Concluído o mestrado (em 1980), retorno às aulas de Didática agora muito mais segura de como direcionar minha prática. A didática e a psicologia já vinham então tomando novos rumos.

As reivindicações populares, as lutas da classe trabalhadora por uma maior participação provocaram mudanças em

nosso país que se fizeram sentir em todas as instâncias da sociedade civil e política.

A escola evidentemente refletiu esse momento e foi-se verificando uma alteração na programação dos professores. Obras até então não indicadas para os alunos passaram a ser recomendadas.

No final da década de 70 e início da de 80, ampliou-se a produção nacional e proliferaram os escritos de autores que faziam a devida relação da educação com a sociedade. Essa produção intelectual, mais comprometida com os interesses da maioria, alterou sensivelmente os meios acadêmicos. A preocupação dos professores refletia, como era de se esperar, o que ocorria a nível nacional. Os que tentavam trabalhar numa linha mais crítica já não encontravam tanta dificuldade.

Observou-se então uma crítica acentuada ao tecnicismo e uma ênfase no aspecto político-social.

Em didática como em psicologia percebiam-se claramente essas alterações.

No trabalho daqueles profissionais que se recusavam a dar à didática um tratamento puramente instrumental, verificava-se uma ênfase no político-social, na análise do fenômeno educativo. Intencionalmente da parte de alguns, esta supremacia do político sobre o técnico-instrumental visava recuperar o equilíbrio perdido.

Vencido este primeiro momento, nos encontramos hoje frente a algumas questões: o que fazer em educação, em didática para tornar o nosso aluno tecnicamente competente e politicamente comprometido? No caso específico de didática, como analisar o fenômeno educativo através dessa disciplina a partir das devidas análises político-filosóficas, sem perder de vista seu objeto específico?

Penso que para fazer uma ciência didática num enfoque dialético se faz necessário recorrer a outras ciências de maneira que possamos compreender a prática pedagógica como uma prática transformadora e social. Para tanto, as relações teoria-prática devem estar suficientemente claras para que sejam satisfatoriamente trabalhadas.

Revedo um pouco Vázquez encontro: "Consideradas as relações entre teoria e prática, no primeiro plano dizemos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamentada na teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento." (Vázquez — *Filosofia da Práxis*, p. 215).

Penso então como é necessário distinguir teorias críticas das não críticas numa universidade. Testemunho a dificuldade de os alunos discriminarem, distinguirem as teorias que permitem uma leitura do concreto e que, portanto, são críticas.

Quando desloco meus alunos de didática das salas de aula para as escolas da periferia da cidade (e venho fazendo isso desde 1980), pretendo exatamente oportunizar o confronto teoria-prática. E mais que isso: ao coletar informações junto a diretores, supervisores, professores e alunos (através de questionários) pretendo que, ao analisarem os sérios problemas encontrados nas escolas públicas da periferia de Fortaleza, eles consigam fazer a necessária articulação entre os conhecimentos adquiridos em seus cursos e suas próprias práticas; que compreendam que devem, acima de tudo, ser comprometidos com a transformação, com a criação de uma nova escola numa nova sociedade.

Logicamente que, para que esta articulação seja feita, para que realizemos uma análise rigorosa necessitamos da economia, da sociologia que possibilitarão o estudo da realidade econômico-social que determina o tipo de problemas detectados e da Filosofia que deve auxiliar a interpretação dos dados, mas, acima de tudo, que deve despertar no aluno o desejo de interferir na realidade, de fazer história.

A propósito dessa articulação da didática com outras áreas do conhecimento, no 1.º semestre de 1986, tive a oportunidade de desenvolver um programa de didática integrado com outras disciplinas do semestre (psicologia da educação * e sociologia da educação ** — especialmente com esta última). Trabalhamos com uma turma do 4.º trimestre de pedagogia de uns 25 alunos aproximadamente. Tentamos articular-nos em termos dos objetivos, dos conteúdos e da perspectiva teórico-prática dos nossos cursos, inclusive realizar atividades comuns, como, por exemplo, as visitas às escolas da periferia da cidade, que eu já mencionei. Cada professor (é importante que se diga que nós trabalhávamos no mesmo enfoque) levantava questões específicas que diziam respeito à sua disciplina e outras questões eram aproveitadas por todos.

A orientação dos relatórios, a análise dos dados, bem como os comentários dos relatórios e apresentações foram feitas em conjunto pelo grupo de professores.

(*) A disciplina Psicologia da Educação era orientada pela professora Vilma.

(**) A disciplina Sociologia da Educação tinha como professoras Maria Nobre Damasceno e Angela Therian.

É inegável que foi extremamente positiva a experiência e tanto os professores como os alunos ficaram desejosos de repetir em outros semestres a tentativa de articulação das disciplinas.

Ainda sobre a articulação teoria e prática, Vázquez nos diz:

“A atividade teórica em seu conjunto — como ideologia e ciência — considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade”... (Vázquez, op. cit., p. 202).

Foi a minha própria prática e a contínua análise dela que me levaram a buscar um método de trabalho que me auxiliasse a melhor interpretar o real, o histórico existente, de tal forma que a minha atividade pedagógica me levasse a uma ação transformadora. Esse método não poderia deixar de ser o método dialético.

Definido o método de trabalho, resta-nos pensar como a Psicologia, a Filosofia e a Sociologia podem, cada uma a seu turno, dar as devidas contribuições à didática, à prática docente.

Iniciamos pela Psicologia. E aí referimo-nos evidentemente à Psicologia enquanto uma ciência que pense dialeticamente o homem e seu contexto, que ao estudar o homem o faça estudando também suas condições concretas de vida, suas atividades, um homem como um ser que se faz, se transforma, ao fazer e ao transformar as coisas. Porque como diz Predvechini: “... qualquer psicologia só é possível — se ela tem em vista os problemas essenciais e mais reais da existência humana — se assenta-se no homem ativo, transformador do mundo e de si mesmo”. (Predvechini, G.P. *Psicologia Social*. Editora Política, La Habana, 1986. p. 36).

Ou, como afirma Rubinstein:

“A pessoa se forma em virtude da interação existente entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Nesta interação com o mundo, em sua atividade, o homem não só se manifesta como é, mas também se forma. Daí que a atividade do homem seja de importância fundamental para a Psicologia. A pessoa humana, ou seja, a realidade objetiva designada pelo conceito de pessoa e que apresenta esta qualidade é, em última instância, o homem real, o homem vivo, que atua”. (Rubinstein, S.L. *El Ser y La Conciencia*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1979, p. 420).

Fica claro então em que sentido, ao trabalhar em didática, recorreremos à psicologia.

Voltando a recorrer à minha experiência, depois de tantos anos de esvaziamento de conteúdos, começamos a ter muita pressa em recuperar o tempo perdido e então iniciamos um trabalho em sala de aula que consistia quase que exclusivamente em “encher” nossos alunos de conteúdos; de fornecer-lhes todas as informações que lhe possibilitassem fazer a leitura crítica da realidade; dar-lhes condições de perceber a dimensão social e política do profissional do ensino. Com isso — ao contrário do que acontecia dentro de uma prática de inspiração humanista — passou a existir pouco espaço em sala de aula para o aluno enquanto indivíduo, com seus medos, seus limites, suas realizações, suas lacunas, suas existências, por assim dizer.

Hoje percebemos que é preciso resgatar a pessoa, no sentido de buscar, elaborar, adotar uma análise cientificamente crítica do real social e do indivíduo em relação ao social, enquanto social, todavia, indivíduo, ele mesmo, pessoa e novamente em perene relação com o social.

Aí entra a contribuição da teoria psicológica, que, da forma como a concebemos, tem de partir das posições filosóficas e metodológicas do materialismo dialético e histórico, tem de falar do homem inserido num contexto, e recebendo influências do mesmo.

Voltando a Rubinstein:

“Na realidade, todo conhecimento, por teórico que seja, está relacionado — e não poderia deixar de estar — com a vida, com o fazer prático, com o destino das pessoas, posto que como tal conhecimento manifesta a realidade e condiciona a possibilidade de influir sobre a mesma. Deste modo, o conhecimento teórico constitui também um conhecimento prático... Em virtude de sua conexão com o fazer prático, todo conhecimento científico tem uma relação direta com o destino dos homens. (Rubinstein. op. cit., pp. 426-427).

Nesse sentido, ao tentar resgatar a pessoa com seu fazer prático coletivo, não podemos deixar de analisar sua situação numa sociedade de classes. Temos que recorrer então para tal à Filosofia e à Sociologia.

A pessoa do aluno e a pessoa do professor, sua atuação na qualidade de aluno e de professor, sua escola, sua sociedade. Parece um simples jogo de palavras mas revela a amplitude do trabalho do educador que visa formar pessoas que se reconheçam como sujeitos históricos, como seres que criam a realidade humano-social.

Muitas são as dificuldades com que nos deparamos quando tentamos levar a termo um trabalho sério em sala de aula.

E quando me refiro à disciplina didática (que venho lecionando desde 73), surge uma dificuldade que eu e alguns colegas estamos tentando superar. Para ter claro o seu papel como pedagogo, para analisar sua realidade, o aluno necessita ter uma instrução, ter uma série de informações que o ajudem a captar o real. Acontece que, pelo menos em nossa Universidade, na minha experiência, o aluno de Pedagogia inicia o curso de didática, por exemplo, sem ter os instrumentos teóricos que lhe permitam analisar a prática pedagógica e social. Como então podemos leva-lo a superar as lacunas de sua formação, buscando apoio em outras ciências (como a Filosofia e Sociologia) sem descaracterizar o objeto da Didática? E eu diria mais : como ensinar a planejar, a quem não sabe pensar, a quem não sabe escrever?

Digo com muita freqüência a meus alunos que é muito mais fácil aprender a planejar que a pensar. Contudo, o "bicho-papão" da didática continua sendo o planejamento. As cobranças feitas aos professores de didática, seja por alunos, ou por outros professores, se dão no campo instrumental.

É interessante que alguns professores de prática de ensino, ao perceberem as dificuldades dos alunos no decorrer do estágio, cobram ao professor de didática uma competência de seus ex-alunos, que a universidade não dá. Eu me sinto muito à vontade para falar isso porque também sou professora de prática de ensino. Penso que, quando nos deparamos com estagiários que assumem uma classe sem nenhuma competência para fazê-lo (e isso não é raro), o que tem que ser questionada é a formação do aluno como um todo, é a própria universidade.

Como vou falar para um aluno sobre tipos de planos de ensino quando ele ainda não consegue caracterizar a estrutura de sociedade em que se vive? Como ensinar-lhe a preparar um bom plano quando ele não sabe ainda que tipo de homem quer formar, quando ele não consegue ainda dar uma intencionalidade à sua ação? Como dar-lhe um domínio técnico quando ele não tem uma clareza política?

Esse o impasse em que nos encontramos. O que fazer então?

Penso que temos que investir no sentido de ampliar a formação geral do aluno, de fornecer-lhe instrumentos teórico-metodológicos de análise crítica dos problemas pedagógicos

e ao mesmo tempo tentar dar-lhe uma formação técnica para que possa atuar com competência numa escola.

Nos últimos anos, em programas de didática de seis unidades, nas três primeiras realizamos discussões e estudos referentes aos objetivos, possibilidades e limites da educação; às funções da escola e os papéis do professor em uma sociedade capitalista; caracterizamos essa sociedade, e ainda dedicamos algum tempo à dialética e ideologia. Somente após essas discussões e estudos começamos a estudar sistematicamente planejamento (evidentemente que nos estudos das unidades anteriores, vez por outra a questão do planejamento aparece).

Os alunos apresentam então as leituras feitas do livro da Nidelcoff *Uma Escola para o Povo* em forma de seminários. Faço em seguida algumas exposições sobre planejamento, tentando desmistificá-lo e mostrando o quanto a teoria do capital humano influiu no modelo de planejamento vigente.

A idéia de que é difícil planejar é uma falácia criada pelos próprios planejadores.

Tento mostrar o quanto qualquer plano deve ter a marca da pessoa que o elaborou, deve evidenciar a opção política e ideológica de quem o fez, deve ser alguma coisa muito pessoal.

Em seguida os alunos, em pequenos grupos, analisam planos de aula que são por eles coletados nas escolas de 1.º e 2.º graus.

Feita essa análise com posterior apresentação os alunos partem para a elaboração de planos — inicialmente em duplas e depois individualmente.

Com muita freqüência tenho recebido planos perfeitos tecnicamente mas péssimos do ponto de vista político ou da análise crítica, política dos conteúdos. Ao serem apresentados em classes, tento proceder a uma análise rigorosa do conteúdo e da ideologia subjacente a eles. Considero este o melhor momento do estudo. É a ocasião em que se percebe claramente se os estudos realizados até então foram significativos, levaram o aluno a produzir planos que indiquem que ele já consegue fazer uma leitura crítica do real, se ele realmente absorveu as informações básicas transmitidas no curso.

É interessante notar como alguns alunos razoavelmente críticos, ao fazer um plano, não denotam a menor criticidade. É o mito do planejamento bloqueando o pensar crítico. O apego às normas, à forma, aos modelos padrões divulgados

impedem muitas vezes que os alunos compreendam o real sentido do planejamento.

Faço também com muita frequência plano de aula ou de unidade em conjunto com os alunos. Eles sugerem um tema e vamos elaborando o plano no quadro com a participação de todos. Essa prática também tem levado à desmistificação do planejamento porque os alunos vão compreendendo que, se temos uma clareza do que queremos, se nossa opção político-filosófica está suficientemente clara, colocar no papel é o mais fácil! No mais, restam correções de português, de forma, portanto, secundárias.

Não vou alongar-me demais nesses exemplos. Basta que se diga que existem N formas de instrumentalizar o aluno sem embotar-lhe o pensamento, de dar-lhe uma formação técnica, sem destitui-lo do espírito crítico.

Ao refletir sobre o tema desse painel, não posso deixar de pensar na formação do pedagogo como um todo, na instrução do pedagogo. Já não basta propiciar-lhe vivências democráticas na sala de aula. Isso é importante mas não suficiente. Temos que ter um domínio maior do saber (alunos e professores).

Quero finalizar fazendo minhas as palavras do educador italiano Mario Manacorda:

“Creio que uma educação voltada apenas para a afirmação dos princípios de liberdade, democracia, participação cultural seja sempre inadequada. Não basta. Porque tal gênero de educação os inimigos da democracia também podem fazer, no plano do discurso. Sem negar esses princípios ou ignorá-los, considero mais importante que os homens sejam instruídos, isto é, armados de saber, de tal modo que possam participar concretamente da criação de uma vida mais rica, de uma maior capacidade produtiva, com maior participação democrática. Isto significa mais instrução, mais cultura.”
(Mario Alighiero Manacorda em entrevista a Maria de Lourdes Stamato De Camillis, divulgada pela Revista da ANDE n.º 10, 1986, p. 60).