



CRÍTICAS PIAGETIANAS E PSICANALÍTICAS À ATUAL FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paulo Padilla Petry

RESUMO – *Críticas piagetianas e psicanalíticas à atual formação de professores.* Neste artigo, parte-se das teorias piagetianas e psicanalíticas para criticar algumas práticas atuais na formação de educadores. Pela teoria psicanalítica, é impossível chegar a um meio termo ideal entre repressão excessiva e falta de limites, mas é possível criticar a idéia de ajustar medidas educativas aos educandos por dificultar a ação educativa e aumentar a impotência de pais e professores. Pela teoria piagetiana, parece claro que a mera repetição de teorias apresentadas em cursos não causa grande impacto na prática educativa e que uma alternativa viável mais interessante para mudar a educação seriam cursos nos quais os educadores possam construir suas próprias teorias sobre sua prática – sendo elas respeitadas por seus formadores.

Palavras-chave: *Psicanálise e Educação, tomada de consciência, formação de professores.*

ABSTRACT – *Piagetian and psychoanalytical critique to current teacher education.* In this work, the Piagetian and psychoanalytical theories are used to criticize some of the current initiatives in teacher education. According psychoanalytical theory, it's impossible to find an ideal middle ground between too much repression and the lack of it, but it's possible to criticize the idea of adjusting educational measures to children and adolescents because this jeopardizes educational actions and increases parents' and teachers' helplessness. According to Piagetian theory, it seems clear that the mere repetition of theories introduced in classes does not create a great impact in educational practice and that a viable and more interesting alternative to change education would be having courses in which the educators could build their own theories about their practice, theories which should be respected by teacher educators.

Keywords: *Psychoanalysis and Education, consciousness raising, teacher education.*

Introdução

Crianças bem-educadas, crianças mal-educadas. Crianças abandonadas, crianças sobreprotegidas. Repressão demais, repressão de menos. Crianças que têm tudo, crianças que não têm nada. Demasiado espertas, demasiado ingênuas. Saber demais, saber de menos. Educar com a verdade, mas sem dizer tudo. Aprender aos poucos, mas depressa para não “ficar para trás”. Bater, acariciar, castigar, prometer. Prevaler sem humilhar; se deixar ganhar, se deixar enganar sem “bancar o paspalho”; divertir sem ser palhaço; manter a autoridade sem autoritarismo. Permitir o prazer sem perder a disciplina; manter a disciplina sem perder o prazer. Quando se trabalha não se brinca. Mas, a criança, quando brinca, trabalha. Demasiada retórica e pouco significado, puro sentido sem forma. Lógica demais, informação de menos; demasiada informação sem lógica (Jerusalinsky, 1999, p. 5).

A insatisfação com a educação de crianças e adolescentes não é novidade e ainda que as críticas aos educadores variem entre extremos, como Jerusalinsky bem ilustra na passagem acima, parece que a solução proposta para os problemas resultantes dessa educação insuficiente passa sempre pela mudança dos educadores. Pais e especialmente professores são convidados freqüentemente pelos especialistas em educação e pelas equipes diretivas das escolas a se ‘reciclarem’ para poderem educar a sempre nova geração de crianças e adolescentes. No caso dos professores, o convite manifesta-se freqüentemente sob a forma de cursos e palestras para os quais são gentilmente convocados. Esses eventos quase sempre tentam alertar e falar aos professores sobre novos conhecimentos, novas técnicas e teorias que, se propriamente aplicadas (quase todos concordam que não há ‘receita de bolo’), revolucionarão a educação.

O motivo invocado para a necessária transformação dos professores é quase sempre um suposto descompasso que haveria entre, de um lado, os professores, seus pensamentos sobre educação e suas práticas educacionais e, de outro, as descobertas científicas no campo da psicologia e da educação sobre a infância e a adolescência atuais. Essa diferença entre professores e alunos costuma ser explicada por supostas defasagens que, a princípio, poderiam e deveriam não existir. Por exemplo, tecnologicamente o professor está usando o quadro-negro enquanto o aluno se diverte com os jogos eletrônicos, a televisão, o computador e a Internet. No campo dos costumes, o professor tem como referência as suas práticas de quando era criança e adolescente enquanto hoje em dia os costumes são outros com os púberes e adolescentes ‘ficando’ nas festas. Alguns assumem assim que o modo de pensar das crianças e dos adolescentes de hoje seria muito diferente do modo de pensar do professor quando ele era criança ou adolescente e mais distinto ainda agora que é adulto.

Apesar da sucessão de tentativas formadoras e reformadoras de professores, a insatisfação continua e não é exclusiva dos especialistas ou das equipes diretivas das escolas; pais e professores, filhos e alunos queixam-se também do que se passa nos processos educacionais de hoje em dia.

A teoria psicanalítica e a teoria piagetiana, entre várias outras, são muitas vezes invocadas pelos formadores para sustentar e justificar a necessidade da dita reciclagem de educadores. É claro que por se ocuparem de objetos distintos, tais teorias são chamadas para responder a problemas diferentes não complementares. A teoria piagetiana pode, por exemplo, ser usada para tratar de questões relativas à aprendizagem e aos métodos de ensino, e a teoria psicanalítica pode servir para tratar das relações entre educadores e educandos ou do desenvolvimento psíquico.

Sendo assim, a proposta deste artigo, ao partir dessas duas teorias, é questionar e refletir sobre o que ocorre nas tentativas “de re-formar” educadores. Ou seja, parte-se do pressuposto de que, se essas teorias podem ser úteis para educadores, talvez possam ser mais úteis ainda para os que se propõem a formá-los desde que elas sejam aplicadas criticamente ao próprio processo de formação.

Contribuições da teoria psicanalítica

Segundo Cifali (1994), as críticas aos métodos e objetivos dos educadores de antigamente repetem-se ao longo do tempo. Bastam vinte anos de distância para que as propostas educacionais tornem-se motivo de riso. Segundo a autora, pode-se aprender a partir dessa constatação a se ter modéstia, pois qualquer escrito sobre educação está restrito à época, à cultura e à subjetividade de quem o faz. Os que vêm depois podem identificar nossas preferências pessoais, localizar nossos erros e continuar a busca por uma educação que permita à criança escapar de qualquer sofrimento, que a poupe da angústia. O debate apaixonado, a culpabilidade e os julgamentos sobre a educação dada e as dificuldades da criança ocorrem não só porque a educação é um jogo social, mas também porque a educação concerne a todos, inclusive às crianças do passado que são os adultos de hoje. Assim, todos sabem e se cegam, todos têm a sua teoria e não faltam racionalizações.

Freud em momentos diferentes já apontava a falta de estranhamento dos adultos em relação à amnésia infantil. No capítulo sobre lembranças encobridoras de *A psicopatologia da vida cotidiana*, Freud (1901) habilmente argumentava que a perda da lembrança dos primeiros anos de vida é aceita com indiferença exagerada. Afinal, pela hipótese freudiana, foram anos tão importantes que deixaram marcas e exerceram influência determinante sobre toda a vida que se seguiu. Ele sugere que esse esquecimento deveria ser tomado como um enigma a ser resolvido. “Esquecemos como são grandes as realizações intelectuais e como são complicados os impulsos emocionais de uma criança de uns quatro anos” (p. 70). Assim como não há lembranças de fatos estruturantes, assume-se também que a educação poderia ter sido muito melhor do que foi. Mesmo sabendo que pais e professores são sempre frutos de sua época e limitados à sua própria subjetividade, assume-se que seria possível hoje dar uma educação muito melhor que a que se teve. Ideais infantis ou científicos à parte, assim como

não se estranha a amnésia infantil, parece óbvio também que seria possível uma educação muito diferente que atendesse ao que nossos pais e professores não conseguiram.

Lajonquière (1999) critica as crenças psicopedagógicas atuais, que tentam reduzir a ação do professor a um desenvolvimento de potenciais já presentes nos seus educandos. Elas inviabilizam o ato educativo e dele se demitem porque a educação ocorre a partir de uma diferença entre adulto e criança e não a partir de uma adequação entre o ato do professor e o 'potencial' do aluno. Quando propõem essa adequação, esquecem que a educação é um processo relacional que produz efeitos formativos ou subjetivantes justamente a partir de uma diferença insuperável entre adulto e criança. Para o autor, as teses psicopedagógicas atuais recalcam exatamente a impossibilidade de superar essa diferença. Diante de uma criança, o adulto depara-se com sua própria criança recalcada. Aceitar que pode educá-la a partir da sua posição de adulto – que já não é mais criança e que a criança que foi não é idêntica à que está diante dele –, pode produzir efeitos formativos mais facilmente do que buscar uma relação perfeitamente ajustada. Sendo assim, é difícil educar e, ao mesmo tempo, tentar estabelecer uma relação de parceria entre iguais ou anular as diferenças em relação à criança. Lajonquière (1999, p. 24), referindo-se a práticas educativas do passado como um “trator pedagógico”, por não tolerar a mínima diferença entre os ideais educativos e os educandos, afirma que elas produziam um efeito final similar à renúncia atual à educação, pois condenavam alguns alunos à repetição ecológica ou à inibição intelectual. Ao não permitir que o sujeito do desejo da criança ou do adolescente metaforizasse e deslocasse o que lhe era proposto, tais práticas autoritárias e intolerantes acabavam impedindo a própria aprendizagem, pois esta pressupõe a possibilidade de se apropriar da sua maneira do que tentam lhe ensinar.

A crítica de Lajonquière fica ainda mais pertinente para a formação dos professores quando ele menciona a ilusão de educar para o futuro. Para ele, a idéia de educar para o futuro não deixa de ser uma tentativa de superar a própria história do educador. Ao invés de aceitar educar a partir do legado do seu passado, ele tenta adivinhar o futuro imaginando as necessidades futuras das crianças. Ao fazer isso, além de tentar o impossível, acaba numa saída mais reacionária ainda, pois tenta antecipar algo que não será feito pelos adultos de hoje e, sim, pelas crianças e adolescentes que tentarão, de alguma forma, superar o passado de seus pais e professores – passado este que tanto “insistiu” na sua educação. Ou seja, ao tentar educar para o futuro, recusam-se a deixar sua construção a cargo de quem, como eles, precisará, de alguma forma, deixar o passado dos seus educadores para trás. Assim, ao mesmo tempo em que precisam jogar fora o seu passado – porque não servirá para as futuras gerações –, também rejeitam o seu lugar enquanto história de quem de fato construirá o futuro.

Ao pensar sobre as conseqüências das críticas de Lajonquière para as atividades de formação dos professores, seria ingenuidade considerar que o “discurso psicopedagógico hegemônico”, do qual o autor fala, não parta dos próprios pais e professores e apenas dos que são considerados especialistas em educação. Assim, não se pode considerar os educadores como meras vítimas desse discurso, mas também como autores de tal discurso. De fato, a ilusão de poder acabar com a distância entre as gerações e conseguir uma educação plenamente ajustada ao educando – e de seu pleno agrado – parece um sonho perseguido por muitos educadores hoje em dia. A demissão do ato educativo de que fala o autor, parece tratar-se menos de uma renúncia deliberada e mais de *uma armadilha na qual dificilmente não se cai ao tentar amenizar os possíveis efeitos traumáticos de sua autoridade arbitrária sobre a criança e o adolescente.* Ou seja, quando o educador busca o ajuste mencionado por Lajonquière, essa intervenção na medida certa acaba por inviabilizar seu ato educativo. Essa busca por algo impossível acaba por paralisar o educador na expectativa de que apareça o momento certo para dizer o que julga necessário ou ainda faz com que, de forma constrangida, tente um ensino às escondidas. Um bom exemplo disso são os professores que tentam trabalhar com projetos de aprendizagem nos quais a iniciativa e a escolha do tema devem ser exclusivamente dos alunos. *Certos de que devem incluir no projeto do aluno algum conceito matemático,* alguns professores se vêem na curiosa situação de ter que fazê-lo às escondidas, como se o aluno não pudesse saber que o professor resolveu introduzir algum conceito matemático que julgava importante no seu projeto de aprendizagem. O propósito mesmo de atualizar educadores para lidar com os educandos de hoje parece conter no seu âmago a suposição de que é possível ‘sintonizá-los’ e com isso reduzir as diferenças de que fala Lajonquière.

Contudo, não parece se tratar apenas de acabar com as diferenças, mas também do antigo sonho de uma educação sem traumas. Melman afirma que *todos têm uma posição ambígua em relação à educação que receberam dos seus pais, amando-a por tudo que lhes trouxe e detestando-a porque obviamente fracassou; não somos completos.* Diferenciando traumatismos que provocam uma reivindicação permanente daqueles que serão recebidos como um ato de amor, o autor lembra que alguns pais pensam ser possível e desejável poupar os filhos de qualquer traumatismo. Aliás, curiosamente, no longa-metragem de animação distribuído no Brasil com o nome de *Procurando Nemo (Finding Nemo, Disney/Pixar, 2003)*, num dado momento, o pai (Marlin), que busca seu filho (Nemo) revela ter prometido que nunca deixaria algo acontecer a ele e recebe uma crítica sutil da sua companheira de busca (Dory). *Ela lhe diz que isso é uma coisa estranha de se prometer, pois assim de fato nada aconteceria!* Pode-se dizer, sem grandes psicologismos, que Marlin é apresentado como um pai superprotetor, o que parece relacionado de alguma forma à morte da mãe de Nemo no início da história. Apesar de ser uma história dirigida a crianças, a crítica à esperança de que nada de mal aconteça a seus filhos parece claramente voltada para os pais.

Em relação aos pais que se recusam a infligir traumatismos, Melman (1999) afirma que estes poderão ocorrer por uma autoridade exterior à família, e que não ama a criança. O traumatismo “infligido pelo inimigo” (Melman, 1999, p. 36) pode arrastar a criança a uma relação ambígua com essa autoridade estrangeira, na qual desejará ser amada e reconhecida por ela, mas a odiará.

No final do seu artigo, Melman propõe uma explicação para a já tão referida dificuldade dos pais de colocar limites às crianças. Segundo ele, o ideal de felicidade proposto faz com que os limites e as regras dos pais sejam da ordem do tapa e não da carícia, referindo-se à distinção feita por Lacan em relação a como os pais podem significar um mesmo ato. Ou seja, a suposição de que é possível ser plenamente feliz faz com que qualquer limite imposto pelos pais pareça mais uma agressão contra esse ideal por eles prometido do que um gesto de amor. A função paterna fica assim oposta ao discurso dominante da ciência que assegura que tudo é possível. Para não ficar no lugar do tapa, os pais acabam participando desse discurso prometendo para seus filhos um gozo ilimitado, uma possibilidade de aproveitarem tudo ao máximo sem se frustrar.

Apesar da necessidade de impor limites ser muito enfatizada na formação atual de professores e nos cursos para pais, é possível concluir, a partir de Lajonquière e Melman, que é conferida aos educadores uma missão quase impossível. Eles devem de uma só vez entrar em sintonia com crianças e adolescentes para anular diferenças e estabelecer limites, só possíveis pelas próprias diferenças. Como se ajustar aos potenciais e interesses dos educandos e ao mesmo tempo sustentar leis? Como sustentar um outro saber a partir de uma igualdade? Impossível não lembrar da ênfase dada por muitos à necessidade de o professor aprender junto com o aluno, que é escutada por muitos como se ambos fossem aprender exatamente o mesmo diante daquela situação de aprendizagem. É como se tudo que separasse o adulto da criança ou do adolescente pudesse ser reduzido a nada e ambos passariam a aprender juntos sobre um determinado tema.

Sobre o sonho de poder controlar uma técnica de ensino que produza os melhores resultados possíveis, Kupfer (1990), em sua tese de doutorado intitulada *Desejo de saber*, lembra que a elaboração progressiva de Freud sobre o inconsciente o levou a uma relação mais estreita entre este e a fala. Assim, as pessoas, inclusive os educadores, dizem muito mais do que pretendem expressar e ninguém tem controle absoluto sobre a própria palavra. “Ao falar, o educador estará também fadado a se perder, a revelar-se, a ir na direção contrária àquela intencionada. A palavra com a qual esperava submeter acaba, na verdade, por submetê-lo à realidade de seu próprio desejo inconsciente” (Kupfer, 1990, p. 145).

A autora questiona como se pode esperar que a psicanálise oriente a criação de técnicas pedagógicas ou que produza efeitos sobre vários corpos ao mesmo tempo num campo onde a transferência está presente, mas não é possível seu manejo. Como Millot, Kupfer lembra que a psicanálise não pode recomendar qualquer conduta de controle ou de manipulação do que considera incontrolável.

Por outro lado, defende que o educador desejoso de um contato com a psicanálise pode beneficiar-se dele. Poderá, por exemplo, renunciar a um controle excessivamente rígido e tentar controlar seu saber, mas não o efeito que tem sobre seus alunos. Destarte, a psicanálise poderia transmitir ao educador uma ética, um modo de entender sua prática. Usando a metáfora de Freud, Kupfer diz que o educador deverá ser capaz

de ensinar o catecismo a selvagens, acreditando no que faz, com paixão mesmo, sem desconhecer que seus selvagens, às escondidas (vale dizer, nos domínios do inconsciente) continuarão adorando seus deuses antigos. Ou seja, que manterão a fidelidade a modos de pensar subjetivos. Escutarão o que lhes convier e jogarão fora o resto, sem que isso implique uma rebeldia consciente, uma manifestação perversa ou delinqüente (idem, p.148).

Logo após essa passagem, Kupfer lembra oportunamente que um professor fará exatamente o mesmo quando tiver contato com as idéias psicanalíticas. Aquelas idéias que melhor fizerem sentido para ele ou que se liguem melhor a seu desejo inconsciente poderão ser “ingeridas e digeridas”, e outras serão rejeitadas. Obviamente, pode-se estender a conclusão de Kupfer para todas as formações às quais os professores são submetidos. A capacidade mencionada por Kupfer de ensinar, acreditando no seu trabalho e ao mesmo tempo tolerando os modos de pensar subjetivos dos seus alunos, parece a saída aos opostos mencionados por Lajonquièrre: trator pedagógico e adequação das intervenções às condições dos sujeitos. É claro que se pode supor uma dificuldade de conciliar paixão pelo ensino e tolerância à subjetividade de quem é ensinado e, ironicamente, essa dificuldade tem sido muito grande nas propostas formativas dirigidas a professores. Com mais ou menos autoritarismo, sobra intolerância dos formadores às teorias de aprendizagem e às propostas de ensino de professores em formação. Espera-se de certa forma que haja uma adesão total dos professores aos ‘novos paradigmas’ que lhes são impostos quando, partindo dos pressupostos psicanalíticos sobre a aprendizagem, é claro que os professores precisarão apropriar-se do que lhes é proposto, esburacando-o de alguma forma. Apenas ao preço de uma ingenuidade psicanalítica é possível acreditar que a formação ideal seria aquela que produzisse professores que aderissem totalmente ao que lhes é proposto. Seja qual for a teoria que se suponha transmitir numa formação de professores, para a teoria psicanalítica, tal transmissão estará limitada àqueles elementos aos quais os professores se engancharão e alterarão.

Em Kupfer (2001) é possível encontrar uma crítica à posição de Millot, que poderia paralisar o educador. Assim como não é possível um método pedagógico inspirado na psicanálise, também não é possível ao educador ocupar o lugar de analista. Saber que é impossível controlar o inconsciente pode levar o educador a uma posição ética de grande valor, mas também paralisá-lo. Kupfer questiona se a radicalidade da existência do inconsciente obrigaria, no limite, a que se

cruzassem os braços, aceitando uma entrega ao imponderável. Ela recusa assim o que qualifica de exageros de Millot e aposta na possibilidade de o educador beneficiar-se da psicanálise sem abandonar o seu papel e sem que se tente uma aplicação da psicanálise à educação. A crítica de Kupfer a Millot sobre a paralisia de um educador diante da incontrolabilidade do inconsciente talvez possa ser estendida aos que esperam hoje em dia ler manifestações do que seria o desejo verdadeiro da criança para poder agir. Como criados tendo que agradar um rei infantil que muda de idéia toda hora ou não sabe o que quer, muitos pais e professores sentem-se impotentes e paralisados. Ao mesmo tempo, a idéia de um inconsciente que nos controla e é incontrolável nunca agradou muito. Se buscamos o controle da tarefa educativa que nos é delegada, podemos até nos conformar com a existência do inconsciente, mas sempre buscando um jeito de domá-lo.

Cifali (1994) também afirma que nenhum educador pode escapar da sua história inconsciente, mas ela parece preocupada com o efeito de uma culpabilização dos educadores. Se cada educador ocupar-se daquilo que inconscientemente o mobiliza diante de uma criança ou de um adolescente, pode também descobrir o que funda sua ação educativa; mas se, por causa disso, for de antemão apontado como culpado só poderá negar e não querer escutar. Para a autora, se, por um lado, ninguém pode ser culpado de suas construções psíquicas, por outro, ao negá-las torna-se irresponsável. A crítica da autora está dirigida a quem usa essa determinação inconsciente como uma sentença, que recebida do exterior, serve apenas para fechar e impedir qualquer possibilidade de trabalho sobre essa história inconsciente. Novamente, não se está falando de algo estranho às formações de professores. Sempre que se trata, na formação de professores, de dizer o que deve ou não ser feito, pode-se apelar para a culpa. O que Cifali aponta, no entanto, parece especialmente importante por se tratar ironicamente da teoria psicanalítica, servindo para impedir qualquer elaboração a partir do inconsciente, o que mostra que as teorias podem servir para finalidades bastante incompatíveis com elas mesmas. De qualquer forma, Cifali aponta o quanto a noção de inconsciente na educação pode ser usada para paralisar e atrapalhar mais do que provocar verdadeiras mudanças.

É oportuno lembrar aqui das considerações de Dör (1994) a respeito da diferença entre o ensino da psicanálise nas universidades e nas instituições psicanalíticas. Apesar de o autor estar tratando da formação de psicanalistas e não de professores, o assujeitamento possível no ato de ensino da teoria psicanalítica vale claramente para outros campos. Sem afirmar que o ensino da teoria psicanalítica nas instituições psicanalíticas não tentaria o assujeitamento dos candidatos, o autor aponta, no entanto, que nas instituições universitárias existe um assujeitamento a um *gradus* medido por exercícios escritos ou orais. A grande diferença para Dör não está entre o ensino da teoria psicanalítica nas universidades ou nas instituições psicanalíticas e sim na compatibilidade desse ensino com as vicissitudes da transmissão da psicanálise. Um ensino compatí-

vel com a teoria psicanalítica deveria já, desde Laplanche (1975), ser transparente e permeável aos efeitos do inconsciente. O assujeitamento do aluno ao professor deveria ser substituído por uma transferência de trabalho compatível com o ensino da psicanálise. Apesar de não se estar tratando da formação de psicanalistas ou do ensino da teoria psicanalítica para professores, as proposições de Dör e Laplanche abrem algumas possibilidades para se pensar a relação entre formadores e professores. Como já apontado anteriormente, tentativas de assujeitamento dos professores em formação aos seus mestres não faltam e a independência suposta entre sujeito e objeto (Dör, 1994) contribui para isso. As críticas de Dör e Laplanche a certas tentativas de ensino da teoria psicanalítica – que ocorrem tanto nas universidades quanto nas instituições psicanalíticas – permitem pensar que, no afã de formar educadores em dia com as descobertas científicas sobre as crianças e adolescentes de hoje, muitos podem assumir tais descobertas como verdades independentes de sua posição subjetiva ou de qualquer subjetividade de quem está sendo formado. Assumiriam assim que as crianças e adolescentes de hoje são ‘assim’ e devemos nos adequar a elas independente de como subjetivamente elas nos parecem. Ou seja, em tal formação, além de se supor o fim da distância que separa um adulto de uma criança ou de um adolescente, supõe-se também que a subjetividade de cada professor em relação aos seus alunos poderia dobrar-se a conhecimentos científicos supostamente independentes dele ou de seus formadores.

Se a alternativa proposta por Dör e Laplanche fosse aplicada na formação de professores, os formadores deveriam melhor acolher a subjetividade dos professores em formação, aceitar, portanto, que cada professor lida de forma absolutamente pessoal com o que está sendo proposto. Os formadores deveriam também ter uma maior transparência em relação à sua própria posição subjetiva, deixando mais claro o que pensam e sentem em relação ao que estão propondo. Assim, ainda que continuassem tentando reduzir a distância entre as gerações ou sintonizar adultos e crianças, formadores e professores poderiam pelo menos manter uma conversa mais honesta e transparente sobre como cada um se coloca diante de quem pretende educar.

Contribuições da teoria piagetiana

Talvez mais do que a própria teoria psicanalítica, a teoria piagetiana faz parte do currículo de muitas propostas formadoras dirigidas a educadores, especialmente professores. Usada frequentemente de forma bastante incoerente, tem servido ao longo dos últimos anos de argumento para uma necessária renovação das práticas educativas. Na defesa disso, supostos piagetianos lançam-se a repetir bordões como “o conhecimento é construído em interação com o meio” e paradoxalmente não hesitam em apelar para a força, através de imposições e mecanismos de controle que seriam bastante criticados nos seus próprios dis-

cursos se fossem aplicados a crianças e adolescentes. Ou seja, quando se trata do jovem aluno, deve-se respeitar o seu processo de construção do conhecimento; quando se trata do professor que ‘precisa’ mudar, parece sempre inacreditável, para não dizer insuportável, que ele ainda não tenha mudado e aceitado as novas teorias que se está propondo para ele. A incoerência bastante evidente entre o que se propõe e se espera das crianças e dos adolescentes e o que se faz com os professores não parece ser tão fácil de notar, pela insistência com que se repete.

Igualmente, parece difícil escapar de uma certa oscilação entre querer professores que repitam a teoria piagetiana e que, de fato, construam teorias sobre sua prática. Em muitas propostas de formação supostamente piagetianas, parece haver um desejo sincero dos formadores de que os professores em formação construam suas próprias teorias e elaborem seus próprios projetos de aprendizagem. No entanto, até o fim do curso deverão concordar com as idéias e explicações de seus formadores, caso contrário se dirá que não mudaram e continuaram ‘tradicionais’. Ainda que tenham feito progressos construindo teorias sobre sua prática, se elas não forem coerentes com as teorias dos formadores, o objetivo da formação não foi atingido. É claro que, diante de uma exigência contraditória dessas, muitos professores em formação passam a responder o que esperam que eles respondam e o resultado aproxima-se mais de uma repetição do que de uma construção de teorias.

Teorizar sobre a prática ou repetir teorias?

Dois livros de autoria de Piaget e seus colaboradores publicados originalmente em 1974 tratavam do conceito de tomada de consciência. Em *Tomada de consciência* (Piaget, 1978a) foram examinadas situações nas quais o sucesso na ação ocorria antes da conceituação. Em *Fazer e compreender* (Piaget, 1978b) tratavam de casos nos quais a conceituação podia enriquecer e inclusive ultrapassar a ação. De qualquer forma, tratavam de como alguém pode a partir de um maior ou menor grau de sucesso, construir conceitos que expliquem as relações causais presentes na sua ação. É importante compreender aqui que para Piaget existe um conhecimento autônomo na ação e que a tomada de consciência não é tornar consciente algo que estaria inconsciente na ação. Os esquemas de ação responsáveis pelo sucesso de uma ação qualquer podem existir sem que haja qualquer esquema conceitual do sujeito que os explique. No senso comum, é bem conhecida a diferença entre saber fazer e saber explicar o que se faz. Através de sucessivas tomadas de consciência – que ocorrem da periferia (objetivos e resultados) para o meio (mecanismos, meios empregados) –, o sujeito constrói esquemas conceituais que explicam as relações causais presentes numa ação sua ou numa ação exterior a si. Enquanto na sua ação o sujeito deve assimilar objetos a seus esquemas de ação por meio de assimilações práticas, na

conceituação ele deve assimilar por meio de conceitos. Ao construir conceitos, não há uma mera cópia de processos motores para imagens mentais e sim uma construção inteiramente nova. Essa construção não só não é automática como também enfrenta obstáculos. O sucesso na ação não implica uma tomada de consciência, que leve a uma explicação e o próprio processo de construção de conceitos pode resistir ao que o sujeito constata. Piaget (1978a) trata de situações nas quais o sucesso na ação pode existir apesar de uma explicação contraditória. Um dos exemplos mais conhecidos da obra piagetiana talvez seja o do arremesso de projétil através de uma funda que atinge o alvo apesar de, num dado momento, o sujeito explicar que soltou uma das cordas da funda quando o projétil estava diante do alvo. Como o projétil descreve uma trajetória oblíqua ao círculo inicialmente descrito pelo movimento da funda, se ele soltasse uma das cordas, quando o projétil estivesse diante do alvo, ele seguiria uma trajetória lateral em relação ao alvo. Ou seja, se a ação correspondesse à explicação, o sujeito jamais acertaria o alvo. Logo, é possível que, apesar da explicação, a ação tenha sucesso.

Assim como o sucesso da ação pode coexistir com o fracasso da explicação e progressivas tomadas de consciência podem dar à ação uma certa capacidade de antecipação e uma regulação mais ativa, as teorias também podem atrapalhar o sucesso de uma ação. O trabalho de Karmiloff-Smith & Inhelder (1974) aponta justamente que as “teorias-em-ação” de crianças entre 4;6 anos¹ e 9;5 anos podiam atrapalhar suas tentativas de equilibrar blocos de madeira sobre uma haste metálica. As crianças entre 5;6 e 7;5, por exemplo, tinham mais dificuldades por insistirem em tentar equilibrar sempre a partir do centro geométrico, quando alguns blocos possuíam pesos metálicos escondidos nas suas extremidades. As autoras definiram teorias-em-ação como “idéias implícitas ou os modos variáveis de representação subjacentes às seqüências” (p.196). Segundo elas, havia uma resistência a abandonar as teorias-em-ação, que eram mantidas enquanto outras começavam a ser desenvolvidas para lidar com as exceções. Comparando as crianças com os cientistas, as autoras afirmam que a tendência para unificar teorias e supergeneralizar teorias limitadas são processos produtivos, e não surpreende que as crianças e os cientistas recusem contra-exemplos porque estes complicam o processo de unificação. No entanto, para unificar exemplos que confirmam a teoria, deverão encontrar também um princípio unificador para os contra-exemplos.

Diante do que foi teorizado sobre tomada de consciência e do que ocorre nos processos de formação de professores, parece claro que as teorias tão cuidadosamente apresentadas poderão ser compreendidas e ao mesmo tempo permanecerem bastante isoladas da prática. Segundo Piaget (1978c), um esquema conceitual deve assimilar todos os outros conceitos em sistemas de conjunto coerentes e os conceitos correspondentes alheios. Isso não impede, no entanto, que alguém consiga construir esquemas conceituais para compreender uma teoria e como ela se diferencia das outras – sempre tratando os objetos

dessa teoria como categorias abstratas não reconhecíveis na prática. Assim, alguém pode avançar muito numa teoria sobre aprendizagem, por exemplo, sem conseguir definir exatamente em que momentos da sua vida está aprendendo. Esse fenômeno parece extremamente comum no cotidiano da escola. Após inúmeras palestras e aulas sobre teorias diversas, alguns professores conseguem repetir com maior ou menor proeza o que ouviram nesses momentos. Ao tentar identificar exemplos práticos do que dizem, os problemas começam. Não é raro também que as teorias estudadas sirvam para explicar o que acontece com alguns alunos, mas não com todos. Como Karmiloff-Smith & Inhelder explicam, os contra-exemplos não são sempre bem-vindos.

Por outro lado, parece que a natureza impositiva da maioria dos cursos de formação de professores favorece a ecolalia de teorias não coordenadas entre si. Aprende-se a repetir o que se supõe que a direção da escola ou os especialistas desejam e se mantém algumas convicções antigas. Parece que uma alternativa razoável para superar essas divisões entre teorias e teoria e prática passa pela tomada de consciência. À medida que um professor tenta construir conceitos sobre o que acontece no seu trabalho, ele pode repensar e mudar sua prática, mas também testar as teorias estudadas e confrontá-las com as suas, o que só é possível se não se partir do princípio de que as suas teorias só estarão corretas se concordarem com as teorias estudadas.

De qualquer forma, uma outra consequência importante da teoria piagetiana seria um grande respeito pela prática. Independente das teorias repetidas ou construídas, o que um educador consegue fazer diante de crianças e adolescentes corresponde a esquemas que foram construídos ao longo do tempo. Por mais irracionais ou inadequados que possam parecer, esse saber na ação é também fruto de sucessivas assimilações e acomodações, por mais desconhecidas e inconscientes que elas sejam para aquele educador. Seria realmente uma grande ingenuidade para um piagetiano considerar que a compreensão conceitual de um processo acarretasse necessariamente mudanças na prática. Finalmente, é interessante lembrar que Piaget (1978b) afirma que quando os sujeitos conseguem enriquecer sua ação pela conceituação, não se trata para eles de duas realidades independentes (conceituação e ação), mas uma só. Quando se fala de uma influência da conceituação sobre a ação, não se está falando de um processo consciente no qual a pessoa pensaria o que fazer a partir de uma teoria e então a executaria. Para Piaget, mesmo quando os esquemas conceituais aumentam os poderes dos esquemas de ação, não há uma fronteira perceptível para o sujeito entre eles.

Conclusão

Apesar de não serem complementares, tanto a teoria piagetiana quanto a teoria psicanalítica podem contribuir de forma distinta para o debate em torno da formação de

professores e da tendência de atualizar ou reciclar educadores. O fato de que muitas propostas de formação sirvam mais para produzir impotência, paralisia e repetição de bordões não implica que toda tentativa de formação recaia nisso. A partir de ambas as teorias utilizadas neste artigo, é possível pensar em propostas de formação que possam, por exemplo, produzir novidades na prática educativa e ou na compreensão de professores sobre o seu próprio trabalho.

Pela teoria psicanalítica, um princípio fundamental seria o que se poderia chamar de transparência. Não é de hoje que os psicanalistas vêm dizendo aos pais e professores que a mentira tem perna curta e a verdade é sempre a opção mais recomendável em qualquer processo educativo. O mesmo pode ser aplicado a quem se propõe a formar professores. A clareza de um formador sobre a sua implicação subjetiva no que está propondo é importante não só para os educadores que tenta formar como para si mesmo. Por que está ali propondo alternativas para a educação e defendendo tais teorias? No que de fato acredita e como isso tem atravessado sua prática? Todo educador e obviamente todo formador acaba dizendo mais do que pretendia e nem sempre se dá conta disso. No entanto, quanto mais clareza tiver sobre o que está fazendo ali e quanto mais honesto for com as pessoas a quem se dirige, menor será a suposição de independência entre sujeito e objeto do conhecimento, menores serão as tentativas de assujeitamento e menor será o desconhecimento do próprio formador sobre o que diz. Sendo assim, um bom ponto de partida para qualquer tentativa de formar professores poderia ser assumir o seu lugar subjetivo no campo da educação. Assim, o que se está propondo deixa de ser a verdade definitiva para a educação e passa a ser simplesmente aquilo no que o formador acredita por suas próprias razões subjetivas. Ele continuará defendendo as idéias nas quais acredita, mas tentará, pelo menos, dar conta no seu discurso de como está implicado nelas. Os educadores em formação poderão, como sempre puderam, fazer o que quiserem dessas idéias, mas estarão menos assujeitados a um formador com sua verdade supostamente objetiva e inabalável sobre a educação atual.

Parece importante também a partir da teoria psicanalítica criticar a culpabilização que paralisa educadores ao supor que alguém poderia educar sem partir da sua própria subjetividade. Por mais importante que seja uma certa clareza do educador a respeito da sua subjetividade, considerar *a priori* um educador culpado de um 'crime' por educar a partir da sua própria história é, como diz Cifali (1994), uma forma de impedir qualquer elaboração dessa mesma história. Parece igualmente paralisante uma exigência de certa forma velada de que todo educador passe por uma análise. Seria como se novamente a psicanálise só pudesse oferecer aos educadores o próprio tratamento psicanalítico. Parece difícil para alguns formadores até certo ponto inspirados pela teoria psicanalítica admitir e analisar situações educativas nas quais a educação pode muito bem acontecer sem que o próprio educador saiba por que, ou tenha passado por uma análise.

Como Lajonquière (1999) alerta, a inflação da dimensão psicopedagógica reduz a dimensão educativa. De tanto se buscar uma sintonia entre professores e alunos, pais e filhos, acaba-se por produzir educadores que se sentem e se colocam como desamparados e impotentes diante de adolescentes e crianças desde a mais tenra idade. Pais que não conseguem dizer não para uma criança de 2 anos de idade, professores que reclamam para seus alunos adolescentes de como seu trabalho é pouco recompensador, professores que têm vergonha de tentar cumprir o currículo, professores que precisam negociar normas mínimas de respeito a si mesmo, pais que tentam colocar-se como adolescentes diante dos filhos, enfim, os exemplos são inúmeros. Pode-se dizer sem exagero que, nessas condições, não há perspectiva de alívio de sofrimento psíquico nem para educadores nem para educandos. Assim como crianças e adolescentes não se sentem bem com adultos inseguros e titubeantes, apenas aumentar a culpa e as incertezas de educadores não serve para sua formação.

Ao tentar desacomodar professores, muitos formadores de professores partem para um discurso que tenta reduzir a pó todas as suas certezas e culpá-los por não atender ao desejo de seus alunos. É claro que, como toda tentativa educacional fracassa por nunca alcançar plenamente seus intentos, essas tentativas de formação felizmente também falham. De qualquer forma, algum estrago pode ser produzido ao colocar esses professores na posição de uma ignorância nada douta (Lajonquière, 1999) com uma tarefa impossível pela frente: produzir alunos que construam conhecimentos cooperando com os outros, sendo críticos, autônomos e... felizes.

A partir da teoria piagetiana, parece bastante claro que a repetição de teses piagetianas ou de outras teorias pode ter um impacto mínimo nas práticas educacionais. Por outro lado, tomadas de consciência sobre o próprio trabalho e a possibilidade real de elaborar teorias confrontando-as ou não com as dos formadores pode levar não só a construção de conceitos sobre o seu trabalho como também a mudanças nele. Essas tomadas de consciência e as possíveis mudanças decorrentes delas dependerão obviamente da disposição de examinar a própria prática. Estudar mais teoria pode ser muitas vezes uma alternativa bem-vinda em relação à difícil e incômoda tarefa de pensar sobre o que se faz.

O construtivismo piagetiano não supõe tomadas de consciência sobre a própria ação como decorrência de seu sucesso, nem como necessárias para tal. Tampouco a psicanálise acredita na passagem de elementos inconscientes para a consciência em função apenas de uma necessidade de compreensão desses elementos. D'Agord (2000), por exemplo, comenta que a formação do professor não o preparou para ser um desafiador e orientador da construção de conhecimento e muito menos para construir conhecimento junto com o aluno. A autora explica que, diante da necessidade de mudança, os professores resistem a ela, buscam transformar sua ação pedagógica sem mudar sua posição subjetiva, ou seja, sem angústia ou desconforto. Para ela, a resistência pode ser explicada pela teoria psicanalítica, uma vez que toda construção exige uma desconstrução de

algo que já existe. Assim, pode-se supor que, tanto para o construtivismo piagetiano quanto para a psicanálise, é compreensível, por razões diferentes, que, diante de uma necessidade, muitos professores preferiram estudar mais teorias a debruçar-se sobre sua prática para tentar compreendê-la de uma forma diferente ou simplesmente falar sobre ela e suas implicações. Parece assim que a dificuldade de alguns formadores de tolerar a prática que pretendem mudar pode ser um ótimo complemento para aqueles educadores que desejam apenas atualizar seu discurso. Finalmente, assim como é uma ilusão acreditar num ideal de sintonia e anulação de distâncias entre educadores e educandos, também é ilusório pensar numa formação de professores na qual não haja diferenças entre formadores e professores e que os objetivos sejam plenamente alcançados por todos de comum acordo. Como Cifali (1994) sugere, a modéstia pode ser um bom ponto de partida para os formadores. O respeito não só às hipóteses dos professores, mas também ao direito de discordarem dos formadores também parece importante. Obviamente, não se pode aqui recair no que tanto foi criticado, ou seja, não se pode esperar que formadores fiquem impotentes ou paralisados diante dos professores que pretendem formar. Ao contrário, o desejo dos formadores por mudanças na educação é necessário para que se lancem a esse trabalho, mas também pode ser especialmente útil para mudanças no próprio processo de formação de professores.

Notas

1. Marcação de idade em anos e meses, típica dos textos piagetianos.

Referências Bibliográficas

- CIFALI, Mireille. *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses universitaires de France, 1994.
- D'AGORD, Marta Regina de Leão. *Processos inconscientes em situações construtivistas de "aprendizagem por projetos" enriquecidas com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs)*. Porto Alegre: Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Tese de doutorado.
- DÖR, Joel. *Clinique psychanalytique*. Paris: Denoël, 1994.
- FREUD, Sigmund. Psicopatologia da vida cotidiana. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1901, Vol. VI, p. 11-347
- JERUSALINSKY, Alfredo. Apresentação. In: CALLIGARIS, Contardo e outros. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 5-8.
- KARMILOFF-SMITH, Annette & INHELDER, Bärbel. If you want to get ahead, get a theory. *Cognition*, Volume 3, Fascículo 3, 1974, p. 195-212.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Desejo de saber*. São Paulo: Instituto de Psicologia / Universidade de São Paulo, 1990. Tese de doutorado.

- KUPFER, Maria Cristina Machado. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 2001.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LAPLANCHE, Jean. *Psychanalyse à l'université. Psychanalyse à l'Université*, Volume 1, Fascículo 1, 1975, p. 5-10.
- MELMAN, Charles. Sobre a educação das crianças. In: CALLIGARIS, Contardo e outros. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 31-40.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.
- PIAGET, Jean. *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, 1978b.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978c.

Paulo Padilla Petry é professor de Psicologia da Educação, Elementos de Psicopatologia e Psicopedagogia Clínica e Institucional II no Centro Universitário Unilasalle.

Endereço para Correspondência:
Rua Comendador Rheingantz 570/402
90450-020 – Porto Alegre – RS
pppetry@ufrgs.br