

AS INTERFACES HISTÓRICAS ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Leonor Dias Pains
paini@terra.com.br

Sheila Maria Rosin
sheilarosin@onda.com.br

Lenita Gama Cambaúva
lgcambauva@ig.com.br

Universidade Estadual de Maringá - UEM

RESUMO:

Esta pesquisa apresenta o estudo do desenvolvimento do histórico da Psicologia e Educação, a fim de compreender a sua identidade e ressaltar as diferentes temáticas e enfoques que constitui esse campo de conhecimento. O procedimento teórico-metodológico privilegia a compreensão da relação entre Psicologia e Educação, a qual não pode prescindir de uma contextualização dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. Os resultados deste estudo mostram que, em diferentes momentos históricos, concebe-se a condição humana, o sentir e o agir de uma maneira diferenciada. Com o acelerado desenvolvimento tecnológico, redimensionam-se as relações sociais de produção. E, mais uma vez, a Psicologia e a Educação vêm sendo chamadas a entender as tramas nas relações sociais vigentes na humanidade. Como reflexo desse quadro situacional, o campo disciplinar da Psicologia Educacional passa por uma crise de identidade, pois ora pertence à educação, ora à psicologia. Somado a isso, incorporam-se e avolumam-se inúmeras temáticas. Todavia, duas linhas caracterizam o seu percurso histórico: o desenvolvimento do psiquismo humano e os problemas de aprendizagem. A literatura consultada constata a relevância da Psicologia Educacional pela sua contribuição para embasar e subsidiar a prática pedagógica/escolar.

Palavras-chave: História da Psicologia, Psicologia e Educação, Psicologia Educacional.

HISTORICAL AS INTERFACES BETWEEN PSYCHOLOGY AND EDUCATION

ABSTRACT:

This research aims to study the development history of Psychology and Education, to understand their identity and to highlight the different themes and approaches that constitute this field of knowledge. The procedure focuses on theoretical and methodological understanding of the relationship between Psychology and Education, which can not dispense with a background in historical, political economic and social. The results of this study showed that in different historical moments, is conceived human condition in a different way. With the accelerated technological development be re-defined the social relations of production. And once more the psychology and education has been called to understand the plot in the current social relations in humanity. And as a result of this situational framework, the disciplinary field of Educational Psychology undergoes an identity crisis, now belongs to the education, sometimes to psychology. Added to this, is incorporated and swells to several themes. However, two lines featuring its history: the development of the human psyche and learning problems. However, it appears in the

literature the relevance of Educational Psychology, since it contributes much to base and subsidize the teaching practice / school.

Keywords: History of Psychology, Psychology and Education, Educational Psychology

Introdução

Principiamos nossas investigações na área da História da Psicologia, resgatando os últimos 20 anos, na tentativa de compreender a identidade do seu campo disciplinar, e encontramos uma multiplicidade de enfoques. Desde então, procuramos analisar a produção intelectual, tanto nos aportes teóricos que trazem consigo ambiguidades e indefinições, quanto na diversidade de problemas e temáticas na área da educação.

Na literatura, há consenso de que a Psicologia, como ciência, tem exercido uma função social de grande relevância, tanto como área de conhecimento quanto como campo de atuação, principalmente neste início de terceiro milênio, caracterizado por uma série de avanços tecnológicos.

É inegável o papel desempenhado pela Psicologia na trajetória histórica da humanidade. Tal como em outras áreas do conhecimento, pode-se acompanhar os modos como o homem produziu a necessidade de entender suas relações sociais e como estas se tornaram tão necessárias. Assim, para conhecer e apreender suas teorias em sua totalidade e dominar suas técnicas, não se deve proceder atemporalmente, pois o resultado seria apenas um conhecimento desarticulado. É indispensável historicizá-las, dado que cada época social exige um conhecimento específico, de modo que as diversas áreas do conhecimento criam teorias, métodos e técnicas que possam responder aos novos desafios colocados pela realidade econômica e social. Em vista disso, Gatti (1997) questiona: o que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? Outra autora, Antunes (1989, p. 32-33), reflete sobre “o que é psicologia, de onde e como ela vem, para que e quem serve, é algo tão imprescindível para o psicólogo, como o conteúdo de suas teorias e o domínio de suas técnicas”.

Estudar a história da Psicologia é compreender que, desde a antiguidade, já havia a necessidade de se pensar o homem e seu psiquismo. Nesse momento histórico, passando pela Idade Média, essas ideias, denominadas ideias psicológicas, se constituíram como um campo do saber dentro da filosofia. Discorremos, a seguir, as razões disso, contudo assinala-se que, nesses dois momentos históricos, uma ciência psicológica não havia sido necessária.

A necessidade de uma ciência que compreendesse a nova forma de pensar do homem aparece juntamente com o modo de produção capitalista, que, sendo qualitativamente diferente dos anteriores, funda os conceitos de eu e de individualização. Prima-se pela ideia de algo interno, particular, privado. Enfim, surge a necessidade de uma ciência que estude essa constituição de homem individualizado. Eis o aparecimento da Psicologia, que, historicamente, só se torna possível no capitalismo.

Estudar a história da Psicologia é entender o porquê da dicotomia objetividade/subjetividade estar presente em suas teorias, métodos e atuação prática profissional. Essa dicotomia, por ser expressão das teorias do conhecimento nas Ciências Modernas, traz uma visão de homem contraditória, tornando-se, assim, passível de superação. Estudar a história da Psicologia sob a perspectiva histórico-dialética permite uma visão crítica dessa ciência, a superação da referida dicotomia e uma atuação prática mais politizada, fundamentada na possibilidade de transformação das políticas sociais vigentes e não na sua manutenção.

Com isso, tem-se uma visão de homem que comporta a ideia de si próprio como agente prático objetivo e agente reflexivo subjetivo; pressupõe que o homem, ao agir sobre o mundo, produz ideias acerca desse mundo e de si mesmo, sendo que as ciências representam essas produções.

Segundo Marx e Engels (2004), as produções das ideias são as expressões das relações e atividades reais do homem para produzir sua existência. Assim, ao estudar a relação entre a sociedade e o desenvolvimento das ciências, inclusive da Psicologia, entende-se que as relações de trabalho que compõem a base econômica de uma sociedade determinam o conjunto de ideias nela produzidas em suas formas políticas e jurídicas e em seus diferentes aspectos (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético, entre outros). Em outras palavras, a infraestrutura forma a superestrutura e essas relações explicam o modo de pensar e agir do homem no contexto social.

Pode-se, assim, afirmar que a Psicologia representa a produção humana, o que justifica sua análise do ponto de vista histórico-social. É na articulação da vida material com a vida espiritual humana que se entende o desenvolvimento das ideias psicológicas, a ciência psicológica, suas teorias, seus métodos e sua aplicação.

À medida que o homem se conscientizou de sua humanidade, mostrou-se fascinado pelo próprio comportamento e sempre buscou compreender a si mesmo. É por esse motivo que a diferença entre os psicólogos modernos e seus precursores intelectuais não está tanto nas espécies de perguntas feitas, mas no método usado para procurar as respostas. Assim, antes do século XIX, o homem tentou compreender e estudar a si mesmo por meio da especulação, da intuição e da generalização, partindo das próprias experiências. Quando passou a empregar a observação e a experimentação para estudar a natureza humana, a Psicologia tornou-se independente da Filosofia, consolidando-se como ciência.

Por isso, para privilegiar a contribuição de vários pensadores para o desenvolvimento da Psicologia enquanto ciência autônoma, busca-se distinguir o período pré-científico do científico, como o faz Penna (1991). O período pré-científico é subdividido de acordo com as diferentes sociedades: primitiva, grega, greco-romana, romana, medieval e moderna. O período científico, identificado com a sociedade contemporânea, inicia-se no século XIX, quando a Psicologia foi reconhecida como Ciência.

PSICOLOGIA PRÉ-CIENTÍFICA: O DESENVOLVIMENTO DAS IDEIAS PSICOLÓGICAS DA SOCIEDADE TRIBAL À SOCIEDADE DE CLASSES

Neste momento, procura-se abordar a Psicologia pré-científica, relacionando formas de produção e organização social e o conhecimento produzido nas diferentes sociedades: primitiva, greco-romana, medieval e moderna.

Nas sociedades primitivas, a produção da vida material era organizada de forma a garantir apenas o consumo necessário à sobrevivência do grupo. Como não havia produção de excedentes, os produtos não tinham valor de troca, de modo que, tanto a propriedade como o trabalho e seus resultados, eram de caráter coletivo. De acordo com Marx e Engels (2004, p.17-18), a primeira forma de propriedade, que é a tribal, corresponde à fase de produção não desenvolvida. A segunda forma, que é a propriedade comunal, resulta da união de várias tribos que formam a cidade, na qual continua a existir a escravatura. Aqui a divisão do trabalho está mais desenvolvida, já havendo antagonismo entre o campo e a cidade. Sintetiza-se que a concepção de mundo é caracterizada pelo imediatismo, baseado em uma relação direta e sem distinção entre a natureza e o mundo.

Em relação às ideias produzidas pelos homens, é importante ressaltar que, apesar das divergências culturais, eles aceitavam a existência da alma como entidade responsável pelas manifestações de natureza subjetiva. Contudo, eles nunca chegaram a uma concepção espiritualista. Sempre a conceberam como algo material, que não era exclusivo do homem, mas comum à totalidade dos seres vivos, incluindo os seres inanimados. Nessa época, a origem do mundo e a do homem era interpretada como uma interferência de forças superiores. Tratava-se, portanto, de revelação, crença, fé e não de explicação. O pensamento predominante era o mítico-religioso.

Segundo Rubinstein (1972), é com o desaparecimento da organização social primitiva que se implementa um novo modelo de produção baseado na propriedade privada, no desenvolvimento de técnicas de produção, implicando uma nova divisão do trabalho e o estabelecimento de novas relações sociais.

Ao mesmo tempo, a produção ultrapassava as necessidades imediatas cujas consequências são: “publicização” e divulgação da vida social e política; surgimento das cidades-polis e a primeira divisão de classes sociais. Tanto a produção (baseada no escravagismo) quanto o consumo tornaram-se cada vez menos coletivos. Os avanços permitiram, no entendimento de Bock *et al.* (1995), que o cidadão se ocupasse das coisas do espírito (filosofia e arte). A Filosofia nasceu justamente dessa necessidade de o homem ordenar e organizar seu pensamento. Conforme Chauí (2000, p.12), a Filosofia foi concebida a partir do pressuposto de “não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as idéias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”.

Surgia, assim, uma nova forma de explicar o homem. Andery *et al.* (2004) entendem que é a primeira vez que se sistematiza um pensamento abstrato, racional, segundo o qual, em contraposição às explicações míticas, tentava-se interpretar a origem e o funcionamento do mundo. Essa forma de o homem explicar a si mesmo era diferente da que ele tinha produzido na sociedade primitiva. Nesse momento, prima-se por “um conhecimento sobre o qual se problematiza e não simplesmente se crê; (...) um conhecimento que busca a intersubjetividade e não é mero fruto de um sentimento coletivo” (ANDERY *et al.*, 2004, p. 23). A partir de então, passa a existir a possibilidade de uma reflexão crítica, que permita a negação da sucessão dos mitos, um conhecimento aberto. Um conhecimento que deixa de ser fruto da ação de seres sobrenaturais e divinos para se tornar uma explicação baseada em mecanismos imanentes à natureza ou ao próprio homem em sua ação sobre a natureza. Assim, explica-se o homem como aquele que possui a capacidade de gerir a própria vida em comunidade.

Nesse sentido, coube à Filosofia grega a primeira tentativa de sistematização de ideias psicológicas, daí derivando tanto o termo como o conteúdo de Psicologia. Como esclarece Rubinstein (1972), o termo “Psicologia” se origina do grego *psyché* (alma) e de *logos* (razão); assim, o referido termo significa o estudo da alma, parte imaterial do ser, que abarca pensamento, sentimentos, irracionalidade, desejo, sensação e percepção.

Conforme Andery *et al.* (2004, p.25), os períodos da filosofia grega subdividem-se em: homérico (séculos XII-VIII a.C.); arcaico (séculos VIII-VI a.C.); clássico (séculos V-IV a.C.) e helenístico (séculos IV-II a.C.).

O período homérico, considerado período de transição entre a sociedade primitiva e a grega, traz o ideal de homem guerreiro, importante à vida terrena; além disso, a alma é compreendida como um duplo do corpo visível. No período arcaico, aparecem os primeiros filósofos e suas indagações sobre a vida e a morte através da filosofia, propiciando o domínio do pensamento racional, em oposição ao pensamento mítico. Nesse período, a concepção de homem é a do homem sábio, e a alma passa a ser considerada como fonte e

motor da vida. O período arcaico é o período de consolidação das cidades e do modo de produção escravagista, o que favorece a concepção de homem cidadão. No período helenístico, caracterizado pelo fim da sociedade grega, o homem passa a ser concebido como ser cosmopolita.

Segundo Penna (1991), a concepção de alma nos três últimos períodos vai se diferenciar para alguns filósofos, mas fica predominante a ideia de alma como responsável pelas questões subjetivas, mantendo, entretanto, uma ligação íntima com a natureza. É também com o nascimento da filosofia que as ideias psicológicas nascem. As indagações não só sobre a alma, mas também sobre o modo como se conhece levam aos primeiros estudos sobre percepções, memória, sonhos, os quais são processos psicológicos, mas, nesse momento histórico, não são considerados íntimos ou particulares. Isso porque, para os gregos, o fundamental era compreender o cosmo e o homem nele inserido. Isso significa que o homem grego sente-se fazendo parte do cosmo, identifica-se com ele. O mundo não é algo fora dele – homem – que precisa ser representado. Assim, a visão de mundo é cosmocêntrica e o conhecimento tem caráter contemplativo. A conscientização do eu subjetivo não se dá pela particularidade do ser, mas pelo conhecimento das leis que determinam a essência humana e que são observadas na natureza/physis/ cosmo (JAEGGER, 1988).

Para entender a passagem do modo de produção escravagista para o feudal, faz-se necessário pontuar as condições materiais de vida da sociedade grega com o advento do Império Macedônico e, posteriormente, do Império Romano e do helenismo, período que se estrutura com a decadência do mundo grego. De acordo com Rubinstein (1972), de modo geral, os sistemas filosóficos do helenismo são: estoicismo, epicurismo e ceticismo, que trazem a filosofia como a arte de viver bem, em contraposição à ideia de filosofia como a arte do conhecimento, da verdade.

Ao ceticismo como último representante desse período, cuja máxima é de que a felicidade do homem está na “compreensão da incompreensão do mundo”, responde um outro sistema filosófico, que pode ser considerado como a transição entre a filosofia grega e a medieval, chamado neoplatonismo. Plotino (204-270 d.c), representante maior desse sistema, renega qualquer ideia materialista, propondo a criação do mundo por emanção do Uno e a função da alma como sede do conhecimento. Essa ideia é expressão da conturbação social existente naquele momento histórico, o que possibilita à Igreja Católica sedimentar suas ideologias (SCHULTZ; SCHULTZ, 1992).

Com o caos instalado, dado que uma forma de organização estava em crise e outra despontando devido a mudanças econômicas, sociais e políticas, a sociedade grega entra em crise interna e externa, a política expansionista e a propriedade privada decaem, as cidades vão perdendo seu poder e lentamente vai surgir um novo modo de produção baseado na produção coletiva autossustentável. Nesse modo de produção, a terra se torna fonte de riqueza, havendo a necessidade de novas formas de pensar o mundo, diferentes das até então apresentadas.

É com a Igreja Católica que aparecem os questionamentos sobre o escravagismo, sobre a ideia um tanto materialista ou naturalista e politeísta de mundo. A visão de mundo passa a ser a de que todos são iguais perante Deus, que Deus criou o mundo a partir do nada e que todos os homens devem obedecer a Ele para garantir sua salvação espiritual. A visão de mundo é pautada no teocentrismo e o conhecimento, segundo essa visão, é considerado de ordem contemplativa, porque agora a concepção do conhecimento não está na natureza/physis, e sim em Deus (SCHULTZ; SCHULTZ, 1992).

O feudalismo é marcado por dois períodos. O primeiro refere-se à alta Idade Média (Patrística), que vai do século V ao século X, em que predomina a agricultura e as ideias de

Santo Agostinho (354-430). Para consolidar a nova sociedade, o pensamento é calcado na fé pela iluminação divina, e a alma imortal, que é a sede do conhecimento, se contrapõe à vida material. Para Santo Agostinho, o homem tem que crer para compreender e deve subordinar-se a Deus. O segundo período, denominado Baixa Idade Média (escolástica), vai do século XI ao XV e se caracteriza pela abertura econômica para o comércio e pelas ideias de São Tomás De Aquino (1225-1274). Nesse período, a relação entre fé e razão determina uma forma de entender o mundo através da revelação daquilo que a razão não explica. São Tomás de Aquino afirma que o homem tem que compreender para crer, entretanto o homem ainda é considerado um ser subordinado à autoridade divina (PENNA, 1991).

Essa sociedade não apresenta diferenças qualitativas em relação à anterior. A organização social também é estática e hierarquizada e a ordem do mundo deve ser compreendida por meio da fé e da subordinação a Deus. A alma é concebida como uma entidade espiritual que contém o conhecimento, e a vida material deve ser vivida de forma resignada para que o homem alcance a salvação espiritual.

Tanto a sociedade grega quanto a medieval concebem a subjetividade humana como uma instância que não se individualiza, pois o homem deve a sua constituição a referências externas, ora ao cosmo, ora a Deus, como forma de perpetuar a ordem vigente. É importante destacar que, devido a essa visão de mundo, não há necessidade de uma ciência que estude o homem, pois o conhecimento de sua natureza se dá, de forma indireta, pelo conhecimento do cosmo ou de Deus. Para Penna (1991), o homem grego é entendido como integrante do cosmo e estudar as leis que regem o cosmo é compreender a natureza humana que faz parte do mesmo. O homem medieval é concebido à imagem e semelhança de Deus e estudar as leis divinas é compreender a natureza humana que dela faz parte.

Entre os séculos XIV e XV, o sistema feudal entra em decadência. Segundo Penna (1991), isso decorre de alguns fatores: desequilíbrio entre a produção agrícola e o consumo; produção insuficiente para a população; aumento da mortalidade ocasionada pela fome e pelas epidemias, o que, paradoxalmente, diminuiu a população e, portanto, o consumo. Houve, assim, o aumento do comércio, os feudos lentamente foram perdendo seu poder e as cidades foram se constituindo por meio do comércio, intensificado pelo valor de troca. A produção foi se constituindo pela manufatura e, com o mercado em expansão, apareceram novas classes sociais. A burguesia, que detinha os meios de produção, e o proletariado, que tinha a força de trabalho, surgem como garantia de sua subsistência.

Em relação à forma de produzir a vida, trata-se de um momento crucial da transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. É importante destacar algumas características desse novo modo de produção, que é qualitativa, diferente dos anteriores: a) produção abundante de mercadorias; b) adoção do trabalho assalariado; c) substituição da terra pelo dinheiro como fonte de riqueza; d) compra do produto do trabalho; e) atividades especializadas; f) propriedade privada da terra e dos meios de produção; g) divisão social do trabalho; h) relação de troca; i) emergência de setores que, mais tarde, iriam se definir como as duas classes principais da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado.

As crescentes necessidades práticas geradas pela ascensão da burguesia, aliadas ao desenvolvimento da crença na capacidade de o conhecimento transformar a realidade, foram responsáveis pelo interesse no desenvolvimento tecnológico.

Nesse contexto, o homem se tornou a preocupação central e as relações Deus-homem, enfatizadas na Idade Média, foram substituídas pelas relações entre homem e natureza. A visão predominante era o antropocentrismo, caracterizado pela valorização da capacidade de o homem conhecer e transformar a realidade. Assim, foi “proposta uma

ciência mais prática, que pudesse servir ao homem, e que teve em Francis Bacon (1561-1626) seu maior defensor em contraposição ao saber contemplativo da Idade Média” (ANDERY *et al.*, 2004, p.170).

Na Inglaterra, entre a metade do século XVI e a metade do XVII, além das grandes mudanças no sistema produtivo, ocorreu a passagem do catolicismo para o protestantismo. Com isso, esse país se transformou na maior potência protestante da época, adquiriu grande força política e foi o centro dos conflitos culturais que acompanharam o surgimento de novos tempos.

As inovações técnicas ocorreram em função de necessidades práticas e não simplesmente como decorrência do desenvolvimento científico. De acordo com Andery et al., (2004), tal fato aconteceu somente no final do período de transição do feudalismo para o capitalismo, quando já se fazia um esforço organizado e consciente para dar fins práticos à ciência. Se, nas sociedades anteriores, o conhecimento tinha caráter contemplativo e distanciado do modo de produção, agora, o conhecimento e a produção da ciência devem se aliar à nova perspectiva econômica, política e social.

As contradições filosóficas observadas nesse período (antropocentrismo x teocentrismo, fé x razão, ciência contemplativa x ciência prática) eram, na realidade, uma manifestação da luta pelo poder entre as diferentes camadas sociais. A chamada ciência moderna, que caracterizou o século XVII, com Galileu, por exemplo, foi acompanhada de uma nova visão de mundo, de caráter mecanicista, que abrangia o estudo da natureza, do homem e do conhecimento.

Assim, as transformações ocorridas no campo da economia e da política implicaram também o surgimento de uma nova forma de compreender a vida. Tornou-se necessário encontrar um método que permitisse superar as incertezas e, a partir daí, surgiram duas propostas metodológicas diferentes: o empirismo de Bacon, que acreditava que a fonte dos conhecimentos se dava por meio da sensação, e o racionalismo de Descartes, que acreditava que a fonte dos conhecimentos se dava por meio da razão.

Independentemente dessas diferenças, foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava, nas leis naturais, a compreensão do universo e a do homem, já que este era concebido como ser individual que, por meio da sua natureza humana, desenvolve capacidades e potencialidades para contribuir com o novo modo de produção.

Entre os principais pensadores desse período, constam: Francis Bacon (1561-1626); John Locke (1632-1704); René Descartes (1596-1650); Baruch de Espinosa (1632-1677); Gottfried W. Leibniz (1646-1716).

PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Os séculos XVIII e XIX estão associados a duas grandes revoluções: uma, de ordem econômica (Revolução Industrial - Inglaterra e Alemanha); outra, de ordem política (Revolução Francesa).

O incremento da produção mecanizada desencadeou transformações na vida de muitas pessoas. Na área política, ao mesmo tempo em que se dava continuidade ao processo de destruição das relações sociais feudais, a burguesia adotava medidas que visavam a aprofundar o próprio modo de produção capitalista. Combatendo o mercantilismo, defendia uma economia livre da intervenção do Estado. Nesse sentido, colocava-se contra o absolutismo e a favor de um governo liberal de base burguesa. Tendo a burguesia conseguido seu intento, os conflitos passaram a ocorrer entre ela e o proletariado.

Todas essas mudanças, desencadeadas com o processo de industrialização, implicavam a necessidade de avanços no campo da ciência e da técnica. Estas deveriam dar respostas e soluções práticas para o campo da vida material. Assim, recebendo um grande impulso, a ciência tornou-se um sustentáculo da nova ordem econômica e social, a ponto de se constituir em referencial para a vida em geral, em uma nova visão de mundo. A noção de verdade passou a contar com o aval da ciência.

Com a concepção naturalista de mundo como oposição à concepção sobrenatural que predominava anteriormente, as Ciências Modernas se firmam por meio de uma visão natural do homem e de uma metodologia baseada na observação, experimentação, mensuração, no controle e na previsão. Essa perspectiva indica uma abordagem objetiva sobre as questões humanas, ou seja, o homem deve ser estudado a partir daquilo que pode ser observado. A contraposição a essa abordagem veio através das Ciências Humanas, que buscam preservar em seus estudos a experiência vivida, a especificidade humana, a subjetividade.

Como a modernidade redimensionou a relação do homem com o mundo, mediante um modo de produção qualitativamente diferente dos anteriores, as ciências começaram a se preocupar com esse homem, compreendido como um ser que se constitui a partir das próprias capacidades, diferentemente das sociedades anteriores, nas quais a sua constituição enquanto alguém dependia de fatores que lhe eram externos (cosmo ou autoridade divina). O fato de a nova organização social ser flexível estabelece a ideia de que o homem é livre para se tornar alguém por méritos próprios, independentemente da sua posição social e de eventos biográficos, como o nascimento, a filiação, a idade.

A questão fundamental passa a ser: como controlar esse homem que se faz por si mesmo? Como colocá-lo a serviço tanto da nova ordem social como do modo de produção? A resposta óbvia é: há necessidade de conhecer esse homem, tanto objetivamente (seus comportamentos) como subjetivamente (seus sentimentos, aspirações, vontades). Segundo Figueiredo e Santi (2000, p.50), somente no final do século XIX, estão dadas as condições para a elaboração dos projetos de psicologia como ciência independente e para as tentativas de definição do papel do psicólogo como profissional das áreas da saúde, da educação e do trabalho.

A dicotomia presente nas formas de entendimento do homem e na compreensão de como o mesmo adquiria os conhecimentos, verificada nos séculos anteriores, se reflete também nos estudos da Psicologia. Conforme Luria (1991), no final do século XIX, pôde-se observar a divisão real da Psicologia em dois campos: a Psicologia naturalista científica ou Psicologia fisiologista e a Psicologia descritiva ou subjetiva. A primeira procura estudar com precisão e explicar pela causalidade os processos psicológicos elementares, definindo leis objetivas; a segunda dedicava-se a estudar formas superiores do campo consciente do homem, enfocando-as como manifestações do espírito.

Para Luria (1991), a tentativa de vencer a estagnação surgida na ciência psicológica, causada pela influência desse enfoque dualista, se deu com a aplicação de métodos das ciências naturais ao estudo dos processos psicológicos, analisando-os da mesma forma como se analisavam os demais fenômenos da natureza.

Nesse embate entre as Ciências Naturais e as Ciências Humanas, fica evidente a dicotomia entre objetividade e subjetividade. É esta a herança da psicologia, pois segundo Figueiredo (1991), as matrizes do pensamento psicológico são as matrizes científicas, que privilegiam em seus estudos a objetividade e a visão natural de mundo, e as matrizes românticas e pós-românticas, que privilegiam a subjetividade e a visão humanista de mundo. Assim, os projetos de psicologia foram se constituindo no seio dessa dicotomia – objetividade/subjetividade.

Essa dicotomia aparece em discussão com o advento da Psicologia Russa, cuja abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores de base marxista traz a possibilidade de sua superação. Não é objetivo deste artigo o estudo aprofundado sobre os sistemas e as escolas da psicologia, e sim a compreensão do porquê de seu advento e de sua área de atuação na Educação. Assim, propõe-se uma breve apresentação das linhas da psicologia, com seus respectivos objetivos, objetos e métodos, para contextualizar a psicologia escolar e a psicologia histórico-cultural.

Como explicita Wertheimer (1979), a Psicologia científica nasceu na Alemanha com Wundt, Weber e Fechner, mas cresceu rapidamente nos Estados Unidos com Willian James (1842–1910), Edward Titchener (1867–1927) e Edward L. Thorndike (1874-1949), com suas respectivas abordagens: Funcionalismo, Estruturalismo e Associacionismo. Essas teorias passaram a coexistir no século XX com o Behaviorismo, o Gestaltismo e a Psicanálise.

O estruturalismo ou elementarismo é o primeiro grande sistema psicológico e tem como maior representante W. Wundt (1832-1920). Segundo Rubinstein, o objetivo desse sistema é compreender os processos conscientes em seus elementos básicos e descobrir suas leis de conexão. O objeto é a experiência imediata do sujeito e o método é a observação, a experimentação. Entretanto, para Wundt, a psicologia não pode ser só uma ciência descritiva da experiência; assim, ele propõe uma psicologia experimental, que deve analisar os processos elementares do psiquismo, e uma psicologia social, que deve analisar, pelo método comparativo, fenômenos culturais, tais como: a linguagem e a religião, consideradas processos superiores do psiquismo. Entretanto, o que predominou foi sua vertente experimental, calcada na objetividade.

O Funcionalismo, cujos principais representantes são J. Dewey (1859-1952), J. Angel (1869-1949) e H. A. Carr (1873-1954), foi influenciado pela teoria evolucionista e, de acordo com esse sistema, os processos psicológicos são pensados não como elementos, mas como processos que têm funções. Assim, seu objetivo é a consciência como atividade, cuja função é a adaptação do sujeito ao ambiente. Seu objeto é a atividade mental (consciência e/ou comportamento) e seu método é a introspecção e a experimentação. Vale destacar aqui que é nessa perspectiva que J. M. Cattell (1860-1944) desenvolve trabalhos na psicologia voltados para a criação de testes e para o estudo das aptidões humanas.

O Behaviorismo é a grande primeira escola de psicologia que aparece como crítica aos sistemas anteriores, colocando-se contra o objeto e método daqueles. É importante destacar dois psicólogos que influenciaram essa abordagem. O primeiro é E. L. Thorndike (1874-1949), que, por meio de estudos experimentais realizados com animais, cria a abordagem experimental denominada Conexionismo, baseada na relação entre estímulo e resposta, originando, assim, a teoria da aprendizagem por associação ou conexão. A partir de seus experimentos com animais, criou a Lei do Efeito, que também aplicou em sujeitos humanos. Essa lei consolidou a ideia de que um comportamento tende a se repetir quando há recompensa e que a punição nem sempre extingue o comportamento. I. P. Pavlov (1849-1936) elogia a teoria de Thordinke e avança nos estudos sobre aprendizagem, criando o conceito de reflexo condicionado.

Segundo Schultz e Schultz (1992, p. 211), um experimento típico de condicionamento desenvolvia-se da seguinte maneira. O estímulo condicionado (digamos, uma luz) é ligado. Após um certo número de pareamentos da luz e do alimento, o animal saliva à simples vista da luz. O animal fica assim condicionado a responder ao estímulo. Forma-se uma associação ou um vínculo entre a luz e o alimento que se seguem imediatamente. A aprendizagem, ou condicionamento, só ocorre se a luz for acompanhada

de alimentos um certo número de vezes. Logo, o reforço (ser alimentado) é necessário, a fim de que a aprendizagem tenha lugar.

Esses estudos indicavam perspectivas objetivistas, pautadas na concepção natural de homem, o que favoreceu em muito o advento do behaviorismo. Também é importante destacar que essa abordagem apresenta-se como dois grandes movimentos: o behaviorismo metodológico e o radical. O primeiro, cujo representante é J. B. Watson (1878-1958), tem como objetivo fazer da psicologia a ciência do comportamento; como objeto, o comportamento expresso; e como método, a observação direta, experimentação e mensuração. Essa vertente do behaviorismo descarta qualquer possibilidade de estudo sobre a subjetividade. Watson entende que o homem é um organismo que pode ser moldado pelo ambiente e, nesse sentido, não é diferente de qualquer outro animal. O behaviorismo radical, cujo representante é B. F. Skinner (1904-1990), a partir de uma visão natural de homem, supera a teoria de Watson, ao considerar a subjetividade ou o mundo privado como objeto da psicologia. Além disso, Skinner cria o conceito de comportamento operante, que supera o conceito de comportamento respondente, na medida em que coloca o homem como ser ativo diante do ambiente. Também afirma que o comportamento verbal diferencia o homem do animal. Figueiredo e Santi (2000, p.75), ao analisarem Skinner, afirmam: “É em sociedade que se aprende a falar e uma parte da fala pode referir-se ao próprio corpo e ao próprio comportamento do sujeito. Contudo, essa capacidade para falar de si é aprendida na convivência com os outros. Toda linguagem é, assim, social, mesmo quando se refere ao ‘mundo privado’”.

Se, até então, a subjetividade enquanto objeto estava quase que subtraída da psicologia, aparece uma nova abordagem, que busca a compreensão da experiência subjetiva. A psicologia da Gestalt, cujos representantes são M. Wertheimer (1880-1943), K. Koffka (1886-1941) e W. Kohler (1887-1967), tem como objetivo o estudo da experiência imediata do sujeito, principalmente através da percepção. Seu objeto é o comportamento em sua totalidade, incluindo a consciência, e o método é a observação direta e a descrição por meio da introspecção. Conforme Figueiredo e Santi (2000, p.74), “o que convém enfatizar aqui é o caráter do projeto de psicologia científica dos gestaltistas, que comporta dois aspectos essenciais: a) o reconhecimento da experiência imediata; e b) a preocupação de relacionar essa experiência com a natureza física e biológica e com o mundo dos valores socioculturais”.

A psicologia humanista, representada por Carl R. Rogers (1902-1987) e A. Maslow (1908-1970), é a grande expressão da matriz romântica. Pressupõe o homem como interioridade, subjetividade livre e que pode recriar-se, não dependendo diretamente do meio externo. Seu objetivo é o estudo da natureza e da conduta humana, seu objeto é a pessoa experienciante e seu método é a observação das experiências subjetivas com base na introspecção subjetiva.

A psicanálise, cujo grande representante é Sigmund Freud (1856-1939), desenvolve-se concomitantemente às outras teorias, sem ter a pretensão de ser uma teoria psicológica. Enquanto o método experimental era a base de quase todas as teorias psicológicas, a psicanálise utiliza-se do método clínico (interpretação), tendo como objetivo a compreensão do homem e dos seus processos psíquicos, a partir do inconsciente, que é o seu objeto de estudo.

Enfim, neste breve estudo da história da Psicologia, é possível observar que, desde o processo de sua humanização, o homem busca conhecer a si mesmo e conhecer o que hoje chamamos de fenômenos psicológicos, que constituem a subjetividade humana. Assim, a Psicologia percorreu um longo caminho até o seu reconhecimento como ciência. Contudo, houve rupturas e impasses em torno da delimitação do seu objeto de estudo, da

metodologia, de suas técnicas e instrumentos. Segundo Gonçalves (2001, p. 48), a cisão entre a objetividade e subjetividade, de forma clara ou implícita, está presente nas grandes linhas teóricas da psicologia.

A psicologia soviética, após um longo percurso de caráter experimental e naturalista, busca a superação dessa dicotomia, entendendo os aspectos objetivos e subjetivos como unidades que se relacionam dialeticamente. Nasce, assim, a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como referência teórica o materialismo histórico-dialético e como maior representante L. S. Vygotski (1896-1934), seguido de seus companheiros Luria e Leontiev. O Modelo de abordagem histórico-cultural pressupõe que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intrassubjetivo. Em uma análise de Gonçalves (2001, p.50), a subjetividade é constituída de mediações sociais. Isso significa entender a singularidade, a especificidade, a subjetividade humana, a partir da relação do homem com o mundo. Analisar o psicológico, as funções psíquicas só se justificam, de acordo com essa teoria, se houver a compreensão de que aquelas são “resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intra-subjetivo” (Idem, p.50).

Essa teoria psicológica teve e tem grande influência na Psicologia Escolar porque trata da constituição dos fenômenos psicológicos e busca a compreensão e análise do desenvolvimento e da aprendizagem humana. A área da psicologia da educação, tal como as duas outras áreas, clínica e trabalho, historicamente, percorre o caminho de uma visão tradicional (pautada no modelo médico, centrado no indivíduo e voltado para a cura) para uma visão crítica (pautada na visão histórico-dialética de homem). A atuação tradicional fundamenta-se na biologia, no diagnóstico, na psicometria e no aluno. Nessa perspectiva, fica clara a responsabilidade do aluno frente ao seu aprendizado, e sua capacidade de adaptação e ajustamento às normas vigentes na educação. Na perspectiva crítica, evidencia-se que a constituição do desenvolvimento do psiquismo e o processo de escolarização são mediados socialmente e trazem reflexões e questionamentos sobre o papel da escola, as teorias de aprendizagem e seus métodos.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Dado que a história da Psicologia tem uma estreita relação com a Educação, pretende-se, neste item, mostrar que, na literatura vigente, a educação foi um dos primeiros campos de aplicação da Psicologia no Brasil.

Tal como se procedeu no item anterior, pretende-se dar continuidade ao procedimento teórico-metodológico, segundo o qual a compreensão da relação entre a Psicologia e a Educação não pode prescindir de uma contextualização dos aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais. Ao observar as dimensões que seu conteúdo foi adquirindo à medida que procurava atender às necessidades sociais em cada momento histórico da sociedade brasileira, é possível compreender características bem específicas que essa ciência adquiriu no Brasil.

As primeiras décadas do século XX foram caracterizadas por contradições, conflitos e tensões provenientes da transição de uma sociedade agrária para uma civilização urbano-industrial (RIBEIRO, 1991). Nesse contexto, cada vez mais, se aguçavam as tensões sociais e a descrença do povo nos atos políticos; o governo, por sua vez, estava comprometido com a aristocracia rural, ignorando as necessidades da maioria

da sociedade. Além disso, a dívida governamental crescia, tendo como consequência o aparecimento de sérios conflitos sociais.

O discurso oficial governamental nesse período caracterizou-se pela incorporação de teses consideradas progressistas, dentre elas a da Escola Nova. O meio intelectual brasileiro debatia as condições de vida, saúde, higiene e instrução pública. Nesse momento, houve uma intensa pressão social pela erradicação do analfabetismo e passou-se a pensar as reformas sociais por meio das reformas educacionais.

A década de 30 representa um momento de efervescência educacional. Realizaram-se reformas nos Estados, sob a coordenação de educadores embasados nos ideários dos “democráticos e republicanos e no ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do escolanovismo nos Estados Unidos. Por ser um país periférico, transplantou-se para o Brasil, o modelo educacional de uma sociedade hegemônica” (BRZEZINSKI, 1996, p.26).

De fato, as reformas educacionais propostas por muitos dos intelectuais eram condizentes com os princípios da Escola Nova (movimento educacional europeu e norte-americano que já vigorava desde o final do século XIX).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova visava à “reconstrução educacional”. Segundo Lemme (1984, p. 257), lutava-se pela formação de uma sociedade mais justa, com a finalidade de organizar a escola unificada, desde a educação infantil até o ensino superior. Esse documento procurava, em linhas gerais, implantar um projeto de reconstrução educacional no País, tendo como princípios norteadores, entre outros: o direito de todos à educação; a descentralização do sistema escolar; o ensino ativo; o papel do Estado na educação; a renovação metodológica e a utilização dos recursos da Psicologia na educação. De acordo com esse mesmo autor, o Manifesto dos Pioneiros pregava a gratuidade do ensino para todos os níveis e propunha, entre outras coisas, a unificação e a homogeneização do processo de formação de professores, propagando os ideais de construção da democracia nacional.

Na definição desses princípios, observa-se o relevante papel atribuído à Psicologia da Educação, o que possibilita percorrer sua trajetória, por meio das várias reformas educacionais que ocorreram nesse período. Conforme Antunes (1998), as principais ocorreram no estado de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Pernambuco e Distrito Federal.

A reforma cearense foi considerada pioneira na difusão do ideário da Escola Nova em um sistema estadual de ensino. Essa reforma sobressaiu-se por apresentar, pela primeira vez, uma proposta educativa, articulada com a psicologia. Desde sua criação, o Laboratório de Psicologia teve uma boa representatividade na reforma cearense, pois permitiu a aplicação dos conhecimentos psicológicos, tornando possível viabilizar muitos elementos que constituíam a Escola Nova (ANTUNES, 1998).

A reforma de Minas Gerais, ocorrida no governo de Francisco Campos, em 1928, destacou-se, no dizer de Antunes (1998), pela presença sistemática do ideário escolanovista em seus documentos. Segundo os termos da reforma, a escola mineira seria planejada para atender ao seu objetivo central: a criança. Dever-se-ia, assim, repensar a educação e passar a se preocupar mais com a qualidade do ensino do que com a expansão das unidades escolares. Para isso, foram criados cursos de aperfeiçoamento para treinar uma equipe de professores e de assistentes pedagógicos nos recentes métodos de ensino e em técnicas pedagógicas. Dessa forma, a psicologia educacional ocupava um lugar relevante no currículo desses cursos.

Não se pode esquecer da reforma do Distrito Federal, realizada em 1928, que representou mais um avanço. Na visão de seus idealizadores, não se buscava atingir apenas

os métodos pedagógicos, mas pretendia-se que a escola funcionasse como uma instituição capaz de provocar mudanças sociais.

Em resumo, na década de 1920, os esforços educacionais, que movimentaram as reformas estaduais, direcionavam suas atenções para estruturar a rede de ensino primário, que não existia. Foi assim estabelecida uma legislação burocrático-administrativa, capaz de sustentar um novo funcionamento pedagógico e que, posteriormente, resultou nas secretarias de educação, criadas a partir de 1930, com a instalação do Ministério de Educação e Saúde Pública no governo Vargas.

Suscitava-se interesse na investigação do quadro educacional do País e foi criado um órgão que desempenharia especialmente esse papel: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Além da investigação sobre a problemática educacional, coube ao instituto a tarefa de ser a instância formadora da consciência educacional. Segundo Gebrim (2002, p. 23), O INEP foi fundado em plena vigência do Estado Novo, em 1938, com o propósito de atuar em dois sentidos: o qualitativo, formando e aperfeiçoando os professores, e o quantitativo, coletando e organizando dados e estatísticas a respeito da realidade educacional brasileira. De acordo com essa autora, o alvo das preocupações aponta para aspectos relativos às crianças (para as quais a psicologia trouxe contribuições específicas), sendo a psicométrica o enfoque teórico mais utilizado. Essa publicação refletiu a ideologia de uma época, uma vez que buscava o ajustamento do homem, facilitando seus processos de aprendizagem e adaptação ao trabalho (ideário da Escola Nova).

A partir de então, o INEP passou a se responsabilizar pela promoção de cursos de especialização de professores, inspetores, administradores e orientadores que residiam em outros estados, fora do Distrito Federal. Além disso, incorporando pesquisadores de outras áreas, promoveu pesquisas voltadas para o estabelecimento das bases de ação sobre a realidade educacional brasileira.

Com o final do Estado Novo, Lourenço Filho deixou a direção do INEP e Murilo Braga, um funcionário que já dirigia uma das seções do instituto, assumiu o cargo de chefia. Em junho de 1952, com a morte de Murilo Braga, iniciou-se a gestão de Anísio Teixeira, o qual, introduzindo uma perspectiva interdisciplinar em educação, deu um novo direcionamento para as pesquisas do instituto.

Juscelino Kubitschek (JK), ao iniciar seu governo, teve como eixo de sua administração o Programa de Metas, cujo objetivo era dar respostas aos problemas do desenvolvimento econômico do País, mediante a elevação do nível de vida da população brasileira. Para ele, isso seria possível através do aumento de empregos gerados pela indústria, o que, por sua vez, dependeria de investimentos em educação.

Nesse projeto, a educação aparecia como um instrumento que favoreceria o desenvolvimento, pois poderia dar respostas às necessidades criadas pela transformação industrial. Para Gebrim (2002, p. 97), há indícios de que a relação entre psicologia e educação no Brasil foi construída de forma hegemônica, pautada em uma filosofia educacional identificada com o espírito liberal, pretensamente científica, isenta de qualquer aspecto valorativo, que privilegiasse os instrumentos de mensuração e quantificação, como as Provas de nível mental. Além disso, essa autora considera que os testes utilizados na psicologia experimental legitimariam a neutralidade na escola e na organização do trabalho.

Nesse contexto, a Psicologia ganhou uma importância cada vez maior, pois era ela que garantia que os meios utilizados para as transformações esperadas eram adequados, o que ocorria através da medição e da quantificação dos processos psicopedagógicos. Uma de suas maiores influências na educação veio do estudo das diferenças individuais, um conhecimento imprescindível para que o ato educativo, pautado nessas diferenças, fosse

eficaz. Juntamente com a Psicologia, a Biologia tinha a função de explicar as necessidades da criança e as fases do desenvolvimento infantil, e a Sociologia, a de estabelecer as finalidades da educação.

A Psicologia, como uma forma de conhecimento dos processos individuais, teve importância fundamental na Educação da Escola Nova, uma vez que esta, diferentemente da tradicional, concebia a aprendizagem como um processo de aquisição individual, pautado nas características pessoais do sujeito.

Vale ressaltar que, por trás desse projeto educacional, o governo pretendia promover a adaptação do indivíduo à sociedade capitalista. Bock (2003) analisa esse mesmo período histórico e, concordando com essa opinião, acrescenta que houve uma “cumplicidade ideológica” entre os movimentos educacionais e o capitalismo. Consta-se, neste caso, que as áreas de conhecimento, especialmente a Psicologia e a Pedagogia, concebiam a educação como um processo natural de desenvolvimento das potencialidades existentes nos sujeitos. De acordo com Bock (2003, p.85), “quando alguém (resistia) em apresentar estas características, lá (estavam) estes saberes com suas leituras patologizantes para atribuir responsabilidade exclusiva ao educando e sua família”. Nesse momento, o indivíduo era considerado responsável por seu sucesso ou fracasso no âmbito educacional, deixando-se de considerar a educação como um processo social. É dessa forma de conceber o indivíduo que decorre a psicologização da educação que, segundo Ferreira (1986, p. 8), consiste no “privilegiamento dos processos internos ao aluno e os aspectos psicopedagógicos na escola tem impedido uma compreensão mais ampla do processo educacional em suas inevitáveis articulações com a dinâmica da sociedade”.

Percebe-se, nesse momento, que houve uma valorização exagerada dos fundamentos psicológicos, considerados essenciais para explicar e solucionar os problemas educacionais, apesar de, nem sempre, serem bem-sucedidas as tentativas de restringir as questões educacionais somente à psicologia. Luna (1999) considera que, exatamente por supervalorizar a psicologia, essas propostas educacionais contribuíram para o avanço da psicologia como ciência.

Em resumo, até praticamente a década de 50, a Psicologia Educacional no Brasil assumiu um caráter psicométrico, experimental e tecnicista, pois a perspectiva, naquele momento era a homogeneização do processo educacional. Assim, a avaliação do desenvolvimento psicológico das crianças era uma forma de oferecer respostas aos problemas pedagógicos.

Já os anos de 1960 a 1980, conforme Gatti (1997; 1999), Bock (1999; 2003) e Meira (2003), demarcaram um período de crítica aos resultados fragmentados obtidos em Psicologia Educacional e às dificuldades de aplicá-los a situações reais de sala de aula.

Na década de 1970, no Brasil, o estado era comandado por uma tecnoburocracia militar e civil, aliada ao capital internacional. De acordo com Freitas, (1994, p.32), isso “visou à preservação dos interesses do capital internacional, assistiu-se à internacionalização da economia brasileira”. Para modernizar o sistema escolar, foram aprovados os acordos MEC-Usaid. O modelo oficial de educação – o tecnicista – baseava-se em uma visão empresarial tecnocrática. A partir de 1975, porém, essa visão tecnicista começou a ser questionada. Combatendo a seletividade do ensino, as desigualdades no desempenho escolar passaram a ser explicadas não a partir da ideologia dos dons pessoais, mas sim pelo foco nas desigualdades sociais.

O descompasso nas relações entre a psicologia e a educação tornou-se visível no final da década de 1970, quando se observa o uso extremado de técnicas e testes psicológicos. Isso contribuiu para descaracterizar a educação enquanto processo social. Embora houvesse, segundo Bock (1999, p. 77), “questionamentos, as possibilidades de

mudança na prática eram muito limitadas, pois, esses foram anos de ditadura e silêncio nos movimentos sociais”.

Todavia, a partir da década de 1980, o Estado já não era mais visto como o único detentor de força e autoridade. Os psicólogos e outros profissionais começaram a promover movimentos críticos que questionavam sua real contribuição para os encaminhamentos da sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, buscavam conhecer as reais necessidades da população brasileira. Nesse momento de crítica, autores como Maria Helena Souza Patto (1993) e Dermeval Saviani (1995) exerceram grande influência, ao contraporem as condições intraescolares e extraescolares à “culpabilização” das vítimas. Assim, as crianças passaram a ser concebidas em seu contexto cultural e social e não mais como as responsáveis pelos seus problemas de aprendizagem, como fazia a escola até então, atribuindo os êxitos e fracassos educacionais à própria criança e à sua diversidade de desenvolvimento.

Nessa nova fase de questionamento da identidade da Psicologia como um todo e da Psicologia Educacional, Gatti (1999) e outras afirmam que, aos poucos, as condições sociais foram sendo mais debatidas e a educação passou a ser entendida como um processo mais amplo e complexo.

Daí em diante, passou-se a buscar uma concepção mais crítica da Psicologia Educacional, ou seja, colocou-se a exigência de um maior comprometimento com a sociedade e, nessa nova forma, as respostas aos problemas escolares deveriam ser consideradas provisórias, pois tudo fazia parte de um processo mais amplo. Desse modo, Gatti (1997, p.78) entende que “caberia à psicologia da educação tentar clarear as relações entre os fins da educação e o conhecimento que vem das teorias em psicologia, no bojo de um ambiente que contextua esses fins e esse conhecimento, o sistema escolar, a escola, a família, uma comunidade”.

Em consequência, foi reconhecida também a necessidade de uma formação que habilitasse o psicólogo a adquirir um olhar amplo, de forma a abarcar a complexidade do real e, assim, atuar na sociedade. Mais tarde, na década de 90, os psicólogos continuaram aprofundando a reflexão sobre sua atuação e seu compromisso com a sociedade, buscando encontrar caminhos para adequar sua prática à necessidade de mudanças. Para Bock (1999, p.157) surgia, assim, a ideia de “reinvenção do psicológico” e, com ela, termos como “relações sociais, compreensão do comportamento e do psiquismo, identidade social, socialização do eu, enfim, vários termos que caracterizam uma nova visão do fenômeno psicológico surgem nesse período histórico.”

Com essas formas de pensar diferenciadas e com as tentativas para remodelar sua prática, o psicólogo educacional, antes considerado acrítico, a-histórico e conservador, passou a considerar a cultura e o social como fatores do desenvolvimento psicológico. Com isso, sua atuação passa a ser considerada crítica, inovadora e criativa. Nesse sentido, Gatti (1999, p.73) assinala a ocorrência da construção de novas perspectivas em Psicologia da Educação e compreende essa área de conhecimento como um “espaço movente e mutante”.

Convém salientar que esses movimentos no Brasil não eram isolados. A Psicologia europeia e a americana também buscavam redefinir seus procedimentos em nome dessa visão social.

Autores como Vygotsky (1896-1934) e seus companheiros Luria e Leontiev, considerados os precursores de uma nova dimensão social do desenvolvimento humano, corrente denominada teoria histórico-cultural, romperam com as ideias racionalistas e empiristas, e suas produções basearam-se nas concepções materialistas predominantes na União Soviética pós-revolucionária, de 1917. Assim, tomaram por base o método dialético

de Karl Marx para fundamentar a teoria histórico-cultural. Nessa abordagem, procuraram analisar os aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano, interessando-se, sobretudo, pelas funções psicológicas superiores. Buscaram compreender a natureza sócio-histórica dos fenômenos psicológicos, enfatizando a interação social e a mediação como aspectos importantes do desenvolvimento do ser humano, que se apropriasse, assim, do conhecimento culturalmente organizado e historicamente acumulado pela sociedade. Dessa forma, “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 1997, p. 24).

Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores constituem-se em função da história social do homem. Por isso, não se pode deixar de destacar também a Psicologia histórico-cultural, com uma pequena introdução ao pensamento vygotkyano. Nosso interesse em trazer para discussão aspectos de uma teoria crítica da Psicologia – a abordagem Histórico-Cultural – consiste em subsidiar os alunos a internalizar os conceitos científicos, para que, ao se tornarem educadores (profissionais), atuem como mediadores no processo de apropriação do conhecimento científico pelas novas gerações.

Assim, pretendemos apenas esboçar, de modo geral, essa teoria, retomando, primeiramente, a crise da psicologia na perspectiva de Vygotsky, pontuando a educação soviética entre as décadas de 20 e 30, de base marxista, que fundamenta a Psicologia Histórico-cultural.

Um grande marco, que surgiu como consequência da crise que a Psicologia atravessou, foi o nascimento do pensamento de Vygotsky. A sua produção se deu em um momento de efervescência política, social, cultural e intelectual na Rússia, no período que se seguiu à Revolução de Outubro de 1917. Essa foi uma das maiores revoluções sociais do século XX, caracterizada por aspectos de uma revolução burguesa, mas, ao mesmo tempo, apresentando aspectos de revolução proletária. Todavia, não desapareceram os problemas da sociedade russa, pois a luta de classes, de interesses antagônicos entre burgueses e proletários, não desapareceu de imediato com a abolição da propriedade privada e dos meios de produção. Desse modo, essa luta sofreu transformações em cada etapa da construção do socialismo russo.

Segundo Wertsch (1988, p.21), esse período pós-revolucionário “proporcionou duas décadas do que possivelmente pode ser considerado como o contexto cultural e intelectual mais interessante de nossa época”. Esse momento pós-revolucionário, ainda que estivesse profundamente mergulhado em contradições, buscava a construção de uma sociedade socialista e influenciou o desenvolvimento do pensamento de Vygotsky, o qual, por sua vez, teve um impacto significativo no desenvolvimento da Psicologia.

Já é conhecida a dificuldade de acessar as obras originais de Vygotsky e mesmo as traduções em espanhol dos cinco volumes das obras escolhidas (VYGOTSKY, 1991, 1993, 1995, 1996, 1997). Todavia, no livro *Angustia por la utopia* de Mário Golder (2002), podemos constatar a riqueza da produção teórica de pesquisadores russos, continuadores dos estudos do modelo Histórico-Cultural, representado por Vygotsky, Luria e Leontiev e seus seguidores, tais como: Galperin, que trata da formação de conceitos; Boyovich, que focaliza a teoria da personalidade; Elkonin, que desenvolve estudos sobre a teoria do jogo e a periodização do desenvolvimento psicológico; Davidov, que enfoca a Psicologia pedagógica; Zapoyetz, que analisa a Psicologia evolutiva e educacional; Zeigarnia, que estuda a Psicopatologia. Estes são alguns dos autores que muito contribuíram para a compreensão da teoria de Vygotsky, Luria e Leontiev, em todos os seus âmbitos e que, no entanto, estão pouco presentes nos trabalhos desenvolvidos por estudiosos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, procuramos compreender o desenvolvimento do histórico da Psicologia e da Educação. Buscamos mostrar como, em diferentes momentos, concebeu-se a condição humana de uma maneira diferente. Constatou-se que a reestruturação do mundo do trabalho transformou as relações sociais. E, no século XX, com o acelerado desenvolvimento tecnológico, impulsionado pela informática, pela eletrônica e mídia digital, presenciamos o redimensionamento das relações atuais de produção e a consolidação da suposta “globalização”.

Esse quadro situacional, no qual se desenrola o mundo capitalista ocidental e seus desdobramentos, deixa o homem em estado de permanente tensão, ansiedade e insegurança em relação ao futuro próximo. Segundo Jorge (1984), esse cenário obscuro e multifacetado, em que as máquinas, no mínimo, suprem o lugar dos homens, pode estar produzindo bens e serviços com plena capacidade de seu potencial.

Por outro lado, esse autor argumenta que, apesar disso e ainda que de modo imprevisível, as relações capital-trabalho apresentam a vantagem de libertar a humanidade da propalada ideia de que a utilização, em larga escala, das tecnologias proporcionaria ao trabalhador mais ganho e tempo para o lazer. A esse respeito, Jorge (1984, p. 408) deixa o seu depoimento: “É com pessimismo que se testemunha, na atualidade, o alto custo social que se cobra do homem para que haja a consolidação dessa terceira revolução tecnológica”.

Nesse contexto, um número expressivo de pessoas reproduz e veicula os valores dos interesses capitalistas e, tal como nos discursos públicos do início do século, parece haver concordância de que as questões sociais, decorrentes das acomodações aos mecanismos impostos hoje pela globalização, apostam nessa massificação cultural, inclusive, como uma maneira de alienar o povo. E como fica a subjetividade humana? Quem é esse homem hoje? Quem são nossos professores? Quem são nossos alunos? E, mais uma vez na história, a Psicologia e a Educação são chamadas a entender a trama nas relações sociais vigentes na humanidade.

Ainda que a contradição social esteja posta, principalmente pela superprodução x desemprego, não podemos nos esquecer de que o verdadeiro objetivo, para a humanidade, de toda essa revolução tecnológica é o bem-estar do homem na sociedade.

Após essas considerações sobre o psiquismo humano diante do contexto cultural em que vivemos, especialmente sobre a Psicologia Educacional no Brasil e sobre o momento crítico que ela atravessa na atualidade, é importante ressaltar que seu compromisso, na pós-modernidade, vem se manifestando na criação de alternativas que não desconsiderem o elemento social e não dissociem a teoria da prática. Segundo Mészáros (2005), a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social.

Nessa era tecnológica, em tempos de mídia digital, vale pontuar que ainda é possível entender o indivíduo como construtor de sua história, dado que a natureza humana tem história própria. Conforme Merani (1977), reconhecer no homem uma qualidade psíquica essencial significa aceitar a permanência de suas estruturas, a impossibilidade de modificá-las qualitativamente e, conseqüentemente, a inexorabilidade de um destino que pese ao longo da história da espécie humana.

Essa retomada do processo de construção da identidade da Psicologia em sua relação com a Educação foi imprescindível para resgatar o conhecimento produzido e

acumulado ao longo da história da humanidade para, enfim, socializá-lo. Considera-se que esses elementos podem contribuir para orientar a análise da concepção que os alunos têm sobre a Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura nas instituições de ensino superior. De acordo com Pains (2006, p. 73), “a literatura e as leituras realizadas evidenciam que a Psicologia da educação é relevante no processo e ensino-aprendizagem e na prática pedagógica”, uma vez que o seu objeto de estudo investiga o sujeito psicológico, no intuito de compreender o homem frente às diversas situações de aprendizagem.

Portanto, a finalidade da Psicologia e da Educação consiste em avançar na apropriação do conhecimento psicológico como um instrumento de compreensão do movimento de transformação das formas de pensar, ser, sentir e agir do homem. Vale salientar, como Pains (2006) o fez, que a disciplina de Psicologia da Educação, na matriz curricular dos cursos de Formação de Professores, relaciona-se à necessidade de subsidiar educadores com conhecimentos relativos ao desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo dos alunos, em suas inter-relações para que tenham um bom desenvolvimento sociocultural. Assim, convém citar Deleuze e Guattari (1996, p. 220), que afirmam: “não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo”. Da mesma forma, a Psicologia e a Educação não estão no mundo, porém ‘tornam-se parte desse mundo’, ao explicitarem o desenvolvimento do psiquismo humano, buscando compreender os pressupostos epistemológicos das teorias da aprendizagem, aliadas a outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, a Psicologia da Educação pode contribuir para a formação de professores, auxiliando-os na fundamentação do processo de ensino e aprendizagem, para que, efetivamente, o educador possa se colocar a serviço de uma prática escolar contextualizada historicamente.

REFERÊNCIAS

- ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 2004.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco, 1989.
- ANTUNES, M. A. M. Algumas reflexões acerca dos fundamentos da abordagem social em história da psicologia In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (Orgs.). **Historiografia da Psicologia moderna: a versão brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologia Sócio-Histórica**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BOCK, A. M. B. **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica**. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 83-90.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1996.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- _____; SANTI, P. L. R. **Psicologia: uma nova introdução**. São Paulo: EDUC, 2000.
- FERREIRA, M. G. **Psicologia Educacional: uma análise crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, M. T. de A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus. 1994.
- GATTI, B. A. O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? **Revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação**. PUCSP, São Paulo, EDUC, n. 5, p.73-90, dez. 1997.
- GATTI, B. A. Possibilidades de enfoque no campo da Psicologia da Educação. **Revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação**. PUCSP, São Paulo, n. 9, p. 9-14, 2º sem. 1999.
- GEBRIM, V. S. **Psicologia e educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Goiânia: Ed. UFG, 2002.
- GONÇALVES, V. T. V. **O artificial e o natural: ensaio sobre a naturalização do histórico nas teorias pedagógicas contemporâneas**. 1986. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1986.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes; Campinas: Unicamp, 1988.
- JORGE, Marcos. As primeiras formulações teóricas sobre a “questão social” e a Educação no Brasil: a obra de Alberto Torres. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v.65, n. 150, p.407-425, mai.-ago. 1984.
- LEMME, Paschoal. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65, n.150, p. 255-272, mai.-ago. 1984.
- LUNA, S. Psicologia Educacional: uma tentativa de delimitação do campo: o ponto de vista de um psicólogo. **Revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação de Psicologia da Educação**. PUCSP. São Paulo: EDUC, n. 9, dez. 1999.
- LURIA, A. R. A Psicologia como ciência: o objeto e a importância prática. In:_____. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 1-28. v. 1.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, 2004.
- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MERANI, R. L. **Psicologia e alienação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo, 2005.
- OLIVEIRA, M. Khol. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- PAINI, L. D. Perspectivas e desafios na Psicologia da Educação. In:_____. **Psicologia Educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná**, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2006.

PAINI, L. D.; ROSIN, S. M. Das idéias psicológicas à Psicologia da Educação: a constituição de um campo disciplinar. In: RODRIGUES, E. et al. Orgs.). **Pedagogia 35 anos: história e memória**. Maringá: Instituto Memória, Universidade Estadual de Maringá, 2009. p.73-102.

PENNA, A. G. **História das Idéias Psicológicas**. São Paulo: Imago, 1991.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

RUBINSTEIN, S. L. História da Psicologia. In: _____. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Estampa, 1972. p. 93-110.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992.

WERTHEIMER, Michael. **A brief history of psychology**. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1979.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formación de la mente**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

Artigo recebido em: 22/04/2010

Aprovado em: 28/06/2010