



A relação entre psicologia e educação: ofícios entrelaçados

Osterne Nonato Maia Filho* e Hamilton Viana Chaves

Universidade de Fortaleza, Av. Washington Soares, 1321, 60811-905, Fortaleza, Ceará, Brasil. *Autor para correspondência.
E-mail: osterne_filho@uol.com.br

RESUMO. A clássica tese de que as ciências psicológica e educacional têm uma história bem recente parece não ter um consenso entre os estudiosos da epistemologia dessas áreas. Quando se averigua a relação entre psicologia e educação, só recentemente se percebeu o quanto esses campos do conhecimento estão entrelaçados como ofícios e disciplinas. O objetivo deste trabalho é demonstrar como a psicologia e a educação, outrora saberes relativamente independentes, tornaram-se disciplinas, ofícios e profissões interdependentes e de enorme reconhecimento e aplicação social. Nosso debate está dividido em três seções: a discussão inicial sobre educação e psicologia, na busca das leis da formação humana; a constituição histórica e contextual desses saberes; e a transição de uma psicologia do escolar para uma visão mais ampla entre psicologia e educação. Ao longo da discussão, tentamos deixar patente a tese de que a fonte de uma relação tão estreita entre esses saberes responde não só a uma necessidade humana mais ou menos universal e sincrônica, mas que, paradoxalmente, foram certas condições do desenvolvimento histórico da sociabilidade humana e da economia e da cultura modernas, especialmente nas sociedades capitalistas ocidentais, que cunharam tal entrelaçamento.

Palavras-chave: psicologia, educação, práticas pedagógicas.

The relationship between the psychology and education: crafts interconnected

ABSTRACT. The classic thesis that Psychology and Education have a very recent history doesn't seem to have any consensus among epistemology researchers. When the relationship between Psychology and Education is assessed, one realizes that only recently these fields of knowledge have become interconnected as disciplines. Current analysis demonstrates how psychology and education, formerly relatively independent sciences, became interdependent disciplines and professions with wide acknowledgment and social application. Current debate is divided into three sections: the initial discussion between Education and Psychology in their search for laws of human development; the historical and contextual constitution of this knowledge; and the transition from school Psychology towards a broader view between Psychology and Education. It should be underscored that the source of such a close relationship between these sciences does not exclusively respond to a human and more or less universal and synchronic requirement. Paradoxically, conditions of historical development of human sociability and of modern economy and culture, especially in Western capitalist societies, formed and established the interconnection.

Keywords: psychology, education, pedagogical practices.

La relación entre psicología y educación: oficios imbricados

RESUMEN. La clásica tesis de que las ciencias psicológica y educacional tienen una historia bastante reciente parece no tener un consenso entre los estudiosos de la epistemología de estas áreas. Cuando se averigua la relación entre psicología y educación, solo recientemente se ha percibido cuánto estos campos del conocimiento están imbricados como oficios y asignaturas. El objetivo de este trabajo es demostrar cómo la psicología y la educación, otrora saberes relativamente independientes, se volvieron asignaturas, oficios y profesiones interdependientes y de gran reconocimiento y aplicación social. Nuestro debate está dividido en tres secciones: la discusión inicial sobre educación y psicología, en la búsqueda por las leyes de la formación humana; la constitución histórica y contextual de estos saberes; y la transición de una psicología del escolar para una visión más amplia entre psicología y educación. A lo largo de la discusión, intentamos dejar evidente la tesis de que la fuente de una relación tan estrecha entre estos saberes responde no solo a una necesidad humana más o menos universal y sincrónica, sino que, paradójicamente, fueron algunas condiciones del desarrollo histórico de la sociabilidad humana y de la economía y de la cultura modernas, especialmente en las sociedades capitalistas occidentales, que acuñaron tal imbricación.

Palabras clave: psicología, educación, prácticas pedagógicas.

Introdução

Gundlach (2007) destaca que a psicologia como disciplina, com discípulos e práticas sociais profissionais, constitui-se apenas no início do século XIX, mas como saber filosófico, remonta a discussões de mais de dois mil anos. Como nos lembra Gal (1989), algo semelhante pode-se imputar à educação, pois como saber e prática social, remonta aos primórdios da civilização, mas como disciplina especializada é um fenômeno da modernidade. Apenas com o advento e fortalecimento da ciência moderna, a psicologia e a educação se configuraram como um conjunto de teorias e práticas do ensino e da aprendizagem para além da arte de ensinar (Carvalho, 2002).

O objetivo deste trabalho é demonstrar como a psicologia e a educação, outrora saberes independentes, se tornaram disciplinas, ofícios e profissões interdependentes e de enorme reconhecimento e aplicação social, notadamente, a partir do final do século XIX, como consequência do desenvolvimento do pensamento moderno (Pfromm Netto, 2008).

A ideia é evidenciar que a aproximação entre os dois saberes ocorreu em função de certas necessidades sociais decorrentes da sociedade capitalista moderna, na medida em que a ciência passa a ser inserida no processo produtivo e a industrialização se torna a base econômica da sociedade, marco da revolução industrial (Oliveira & Maia Filho, 2012). Este processo de proximidade entre as duas disciplinas implicou o nascimento e a evolução da área da psicologia que faz a interface mais explícita com a educação: a passagem da psicologia do escolar para o paradigma da psicologia e educação, tese que será aprofundada na última seção do artigo.

Deve ser observado, com cautela, que a ideia de paradigma, em ciências humanas, não segue necessariamente o conceito de Kuhn (1991) quando discorre sobre as rupturas de paradigmas nas ciências naturais. Segundo sua compreensão, um paradigma é uma verdade vigente e aceita por uma comunidade científica, como explicação universal para problemas de uma área da ciência. Carone (2003) já abordou este assunto e concluiu que a psicologia não tem paradigmas, ou seja, não existem verdades que venham a se sobrepor, senão que coexistem em dados momentos do pensamento científico de seu campo. É neste sentido que, embora façamos um percurso epistemológico por alguns pensamentos em psicologia, sobretudo aquelas ligadas à educação, o que pretendemos, pela admissão do termo paradigma, é discutir o apogeu e o declínio de certas ideias. Cumpre, dessa forma, evidenciar o caráter

ideológico, muitas vezes pungente, de cada período histórico.

Podemos, assim, destacar mais um interesse em comum, antevisto nesta nova forma de sociabilidade promovida pela interface entre psicologia e educação. Trata-se do fato de que a preocupação básica da ciência é também garantir, de forma pública e sistemática, a produção do novo, e não apenas a mera conservação e manutenção dos produtos culturais (Romanelli, 1996; Ponce, 2001). Sua inserção crescente no próprio processo de produção da riqueza social potencializou o que se chamou de educação nova, na qual o acesso à tradição é apenas pré-condição para problematizar a realidade e buscar novas respostas para os problemas do mundo. Como nos acentua Lukács (1981, apud Lima & Jimenez, 2011, p. 92), “[...] o homem [é um ser que] dá resposta [...]”; toda resposta começa com perguntas, inquirir é a fonte dos problemas por onde começa a pesquisa científica.

Não é casual que a descoberta da infância se torna o mote a partir do qual psicologia e educação emergem, como saberes disciplinares, na alvorada do século XX, nas pegadas e contribuições dos séculos anteriores, oriundas de J.-J. Rousseau à J. H. Pestalozzi; ou do fim do século XIX, de J. Dewey à M. Montessori e tantos outros que afirmavam ser a criança o construtor do homem (Montessori, 1971).

A criança é ainda concebida como a semente da criatividade, cabendo ao psicólogo e ao educador cultivá-la mediante o ensino científico e experiencial. Não é de se estranhar a metáfora criada pelo ex-aluno de Pestalozzi, Fröbel, na primeira metade do século XIX, para se referir à educação infantil e às potencialidades criativas da criança: jardim de infância. Isto se dá numa concepção naturalista do desenvolvimento infantil, que se ampara na botânica, com todas as partes que lhes são próprias: semente, crescimento, cuidador (jardineiro), entre outras (Vygotski, 1996).

Neste sentido, nosso debate está dividido em três seções que serão objeto deste texto: a discussão inicial entre educação e psicologia, na busca das leis da formação humana; a constituição histórica e contextual desses saberes; e a transição de uma psicologia do escolar para uma visão mais ampla entre psicologia e educação.

A procura das leis da formação humana: bases psicológicas e educacionais

De que forma se conecta o desenvolvimento humano, em uma perspectiva integral, com a educação? Eis uma pergunta que perpassou diversas orientações em psicologia, produzindo respostas por

vezes complexas, por vezes reducionistas. Fazemos uma análise de algumas dessas ideias para compreendermos a amplidão desse debate.

Em um manual de psicologia destinado a educadores, escrito em 1926, Vygotski (2001) apresentou uma tese que se tornou referência no debate entre psicologia e educação, mas que até hoje não encontrou uma resolução satisfatória, pois até os dias atuais continuamos contando com defensores e opositores dessa tese.

Em seu texto clássico, *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar* (1926/2001), o famoso psicólogo bielorrusso discute a crise da psicologia de seu tempo e contrapõe sua leitura do fenômeno psicológico, inspirada no materialismo histórico e dialético, conhecida no mundo como psicologia histórico-cultural, à visão idealista e mecanicista que, segundo ele, predominava em sua época, especialmente o construtivismo de J. Piaget, o estruturalismo gestaltista de K. Koffka, e o behaviorismo nascente de E. L. Thorndike e J. B. Watson (Wertsch, 1988).

O debate posto por Vygotski pode ser resumido nas seguintes teses opostas: aprendizagem gera desenvolvimento humano e psicológico; ou desenvolvimento humano é pré-condição para a aprendizagem? As teses podem ser apresentadas de outra forma: a aprendizagem só pode ocorrer se certas condições maturacionais e/ou socioculturais de desenvolvimento humano se apresentarem como pré-condição do processo ou, ao contrário, a aprendizagem é a própria pré-condição de acesso à cultura e à formação humana?

Ressalte-se que, quando estamos apresentando a ideia de aprendizagem, referimo-nos ao termo original da língua russa *obutchenie*. Este, por sua vez, é mais correntemente traduzido por instrução, como processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Prestes (2010, p. 184),

[...] *obutchenie* é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra.

É nesta perspectiva que a questão alçada por Vygotski visava, naquela ocasião, a combater as teses inatistas e ambientalistas em psicologia e seu viés ora idealista, ora mecanicista. O idealismo construtivista piagetiano, embora, a princípio, favorável a uma leitura interativa da formação humana, na prática, superestimava os isomorfismos biopsicológicos e pré-condições maturacionais necessárias ao desenvolvimento psicológico e cognitivo, defendia Vygotski (2001). Já a perspectiva ambientalista e mecanicista de Thorndike, apesar de anti-inatista,

supervalorizava as determinações elementares do meio e do organismo (estímulos e respostas, recompensas e punições), sem considerar adequadamente as dimensões histórico-culturais e interativas da formação humana.

O estruturalismo de Koffka e colaboradores tratava-se de um caso particular. Buscava uma integração entre as dimensões biológicas, físicas e psicológicas do desenvolvimento humano, mas subestimava as dimensões históricas e culturais da estruturação psíquica; nas palavras de Piaget, era um estruturalismo sem gênese (Penna, 1991). Em síntese, para Vygotski (2001), a psicologia genética piagetiana defendia que desenvolvimento seria condição para a aprendizagem; por sua vez, a concepção behaviorista igualava desenvolvimento à aprendizagem; e encontrava-se, na escola de psicologia da Gestalt, a concepção de que o desenvolvimento gera aprendizagem, ao mesmo tempo em que aprendizagem gera desenvolvimento.

Após extensa argumentação, Vygotski (1996) conclui que a aprendizagem é o processo fundamental para que ocorra o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Ora, se de fato Vygotski (2000) está correto, sua tese gera uma consequência inesperada para além do debate puramente psicológico, pois tal paradigma nos levaria a argumentar: se a psicologia é a ciência que estuda os processos de aprendizagem e as leis gerais do desenvolvimento psicológico, logo cabe a ela o papel central na explicação dos fenômenos educativos? Os educadores, por sua vez, poderiam contrapor-se com o argumento: se há quem aprende é porque há também quem ensina, e isto se dá a partir de pré-condições sociais, biológicas e culturais anteriores ao processo de aprendizagem. Em resumo, questiona Carvalho (2002), caberia à psicologia determinar as leis gerais da aprendizagem e o consequente desenvolvimento do sujeito humano ou caberia à pedagogia descobrir as leis que viabilizam as condições de aprendizagem e desenvolvimento humanos?

É verdade que a argumentação de Vygotski leva em consideração o Piaget que ele conheceu, das primeiras décadas do século XX. De fato, em um livro famoso do final dos anos 1940, *Para onde vai a educação?*, Piaget (1973) parece replicar essa interpretação vygotkiana com um argumento que é, ao mesmo tempo, uma defesa contra uma leitura injusta e um ataque à tese de Vygotski:

Em seu aspecto mais amplo, o problema aqui em pauta retorna à indagação se existe ou não vantagem em acelerar a sucessão dos estágios do desenvolvimento. É claro que toda educação consiste, de uma forma ou de outra, em semelhante

aceleração; mas a questão está em estabelecer até onde ela é proveitosa. Ora não é sem motivo que a infância se prolonga muito mais nos homens que nas espécies animais inferiores; muito provável pois que se imponha para cada tipo de desenvolvimento uma velocidade ideal, sendo o excesso de rapidez tão prejudicial quanto uma acentuada lentidão. Desconhecemos porém essas leis e, também nesse particular, caberá às pesquisas do futuro esclarecer a educação (Piaget, 1973, p. 22).

Além da contundente humildade epistemológica de Piaget, expressa neste excerto, há, porém, outras questões que são anteriores à própria argumentação de Vygotski e Piaget, tais como: de que educação estamos falando? Quais processos psicológicos estão em jogo? É óbvio que, para Vygotski (2000), o processo educativo não se restringe à educação escolar e formal, pois o que está implícito no pensamento desse autor é que a educação e seus processos de ensino e aprendizagem são, antes de qualquer coisa, formação humana ampla, que viabilizará a formação dos processos psicológicos tipicamente humanos: os processos psicológicos superiores.

Em outras palavras, é o próprio caminho que viabiliza a humanização de nossa espécie por meio do acesso à cultura e a seus instrumentos. Neste sentido, a cultura poderia ser definida como o conjunto de todos os artefatos produzidos pela espécie humana cujo acesso não se pode dar pelo código genético, mas por meio da programação cultural e sua plasticidade imanente, como destaca Pozo (2005).

Com base nesse argumento, é possível visualizar que a educação está em toda parte. Antes de ir à escola, a criança recebe a educação em seu grupo primário, na família ou no grupo social que cuida dela, condição fundamental para a própria sobrevivência (Portugal, 1998). Temos a infância mais longa, cerca de doze anos, e a maior dependência do outro social por mais tempo; mas o que aparentemente é nossa maior fragilidade é também nossa maior virtude, pois este é o período em que a educação atuará de forma mais intensa e determinante. São nos anos iniciais de nossas vidas que nos inserimos na cultura e que adquirimos o instrumental e os produtos básicos da formação cultural necessários ao nosso desenvolvimento e humanização. Tornar-se humano implica acessar 'progressivamente' os diferentes níveis da complexidade da cultura, dos grupos primários aos grupos sociais mais amplos, da intersubjetividade para a intrasubjetividade ou interiorização da cultura e formação da subjetividade individual, como assevera Vygotski (2000) e Vygotski e Luria (1997).

Como viabilizar a entrada do sujeito na cultura, permitindo o acesso aos bens culturais e a seus instrumentos, condição de desenvolvimento humano? De fato, o desenvolvimento humano não se restringe ao seu desenvolvimento biológico nem à sua condição social primária. Não é uma pergunta de fácil resposta, mas há certo consenso nas diferentes correntes do pensamento psicológico de que a explicação está relacionada às modificações que ocorreram ao longo da história no processo de socialização humana que determinou o aparecimento do trabalho, da linguagem afetiva e simbólica e da consciência nos seres humanos. O trabalho, como destacado por Lima e Jimenez (2011), é apontado por Lukács como 'protoforma' do ser social exatamente porque produz um novo sistema de intencionalidade ao se configurar também como sistema de representação simbólica e consciente, e não como mera ação sobre o mundo.

Ora, o sujeito humano não nasce trabalhando, com um sistema inato de linguagem ou com uma consciência prévia. É preciso que ele aprenda a trabalhar, a se tornar um sujeito de linguagem e de uma identidade própria na relação com o outro da cultura, ela própria consequência dessas especificidades humanas. Como destaca Farr (2004, p. 100), "[...] para Wundt, a linguagem era um produto da mente, para Mead, a mente era um produto da linguagem". Neste sentido, como apontado por Maia Filho (2011), à medida que o ser humano se tornou progressivamente um ser de aprendizagem e de cultura, os processos educativos se tornaram um imperativo para o próprio desenvolvimento.

Ocorre que o percurso educativo é um processo de dupla face: o ato de ensinar não garante, por si, o ato de aprender; só ensina, por sua vez, quem um dia foi um aprendiz. Para completar a complexidade do problema: aprender é, ao mesmo tempo, um ato social, pois necessita, pelo menos inicialmente de forma explícita, da mediação do outro e, ao mesmo tempo, um ato singular, pois ninguém pode aprender pelo outro, como salientam Nunes e Silveira (2008); trata-se, portanto, de um processo interativo, pois ensinar pressupõe colocar-se no lugar do outro; aprender também significa um desprendimento de si, na medida em que um precisa reagir ao outro, acreditar no outro, identificar-se com ele e com sua verdade. Eis que se produz o novo, a alteridade fundamental para que ensinante e aprendiz se constituam; para que um e outro possam verdadeiramente emergir.

É por esta razão que o ato educativo é duplamente constitutivo, ele não é nunca a mera transmissão de um saber acumulado e dos produtos

culturais, uma vez que pressupõe a apreensão ativa e significativa do sujeito aprendente que, do seu ponto de vista, já é por este processo modificado. Aquele que ensina também é modificado nesse processo, na medida em que precisa se colocar no lugar do outro, pressupor o outro, para que a interação comunicativa e afetiva intencionalmente ocorra. Este fato decorre da natureza da cultura, por ser um sistema aberto. Pressupõe esta plasticidade em que as experiências prévias de um e do outro podem ser contempladas pelas marcas e pelos produtos culturais. Isto se dá exatamente porque é na cultura que uma nova intenção (trabalho) pode ser nomeada (linguagem) e representada (consciência), constituindo novas subjetividades e sujeitos, também produtores de cultura.

Psicologia e educação como ciências e disciplinas científicas: apontamentos históricos

Defender que saberes, como a educação e a psicologia, emergiram como disciplinas e práticas sociais reconhecidas só muito recentemente é tese bem polêmica, assim como advogar um reconhecimento da suposta cientificidade de ambos os saberes apenas no século XIX. A favor da primeira tese, poderíamos amparar-nos em dados históricos, na medida em que a profissionalização desses ofícios, com discípulos, mestres, leis e hierarquias, parecem ser tributárias do século XIX (Gal, 1989; Gundlach, 2007). A favor da psicologia, poderíamos citar a emergência da pesquisa científica naquele século e seu aparente reconhecimento social (Shultz & Shultz, 2013); nas ciências pedagógicas, a transição do ensino tradicional, de natureza especialmente religiosa e humanística, para um ensino baseado nas emergentes pesquisas e concepções da ciência moderna e suas aplicações ao universo escolar (Gilly, 1989).

O contexto é instigante e permite diversas interpretações. Se considerarmos a segunda metade do século XVIII e suas 'continuidades', o século XIX e suas configurações no século XX e XXI, é possível pensar diversas possibilidades, especialmente com relação ao debate aqui proposto. Como nos lembra Hobsbawm (2013), trata-se de um período que abrangeu as duas grandes revoluções da contemporaneidade e suas determinações na sociabilidade atual: a política representada pela revolução francesa e a econômica, representada pela revolução industrial inglesa. Corresponde, na verdade, ao contexto em que se consolidou o capitalismo e sua consequente governabilidade burguesa (Ponce, 2001).

É óbvio que tal contexto gerou profundas mudanças na organização da sociedade com fortes

repercussões na economia, na cultura, na política, nas relações sociais e na educação. Mészáros (1996) descreve tal momento como a intervenção revolucionária da burguesia na formação da sociedade moderna. Sua inserção na organização mais ampla da vida social exigiu um duplo combate. Primeiro, ao *Ancien Regime* e seus representantes, a aristocracia herdeira dos bens e da cultura medieval; segundo, à igreja e a seu poder espiritual, cultural e terreno, como grande proprietária de terras e de bens.

No mundo político, trata-se da substituição do poder do rei e seus representantes, do regime monárquico, pela república (*res publica* ou coisa pública); pela divisão equitativa desse poder em três instâncias interdependentes (executivo, legislativo e judiciário), a partir da livre eleição, fundamento da democracia liberal contemporânea.

No mundo produtivo, trata-se da substituição dos resquícios do trabalho e das corporações de artes (artesanias) e ofícios pelo trabalho livre e assalariado. Significou uma profunda mudança cultural, uma vez que trabalho não é mais sacrifício, dor, *tripalium*, labor, mas sim atividade livre, digna e responsável pela ascensão social. Em outros termos, é atividade livremente intercambiável, passível de compra e de venda, como destaca Marx (1890/1994). Nada mais assustador, pois diferentemente dos aristocratas, os burgueses se dizem 'trabalhadores'.

No mundo das ideias e da cultura, o que está em jogo é o questionamento ao monopólio do saber representado pela igreja e pela elite. Necessário se faz combater as trevas da ignorância por meio das luzes da educação, diziam os iluministas. De fato, a emergente ciência moderna passa a explicar os fenômenos do mundo de forma cada vez mais natural e laica, para além das verdades sobrenaturais e absolutas, ancoradas na crença (Hergenhahn, 2004). A ciência é, antes de tudo, experimental, intersubjetiva e pública, e não monopólio de um grupo e seus saberes secretos e esotéricos.

Estes postulados se encaixam, perfeitamente, na nova escola proposta pelos enciclopedistas franceses: laica, pública, universal e gratuita. Laica ou secular, porque não mais presa aos dogmas religiosos e seu humanismo metafísico-filosófico. Pública, primeiro porque não poderia estar mais refém da iniciativa particular e assistencial; segundo, porque calcada na publicidade da nova ciência e seu humanismo referendado na capacidade da razão humana de captar, experimentalmente, as leis de funcionamento da natureza. Universal, porque aberta a todas as classes sociais; e gratuita, porque passa a ser um direito inalienável do cidadão a ser garantido como uma obrigação do Estado que lhe deve custear,

embora isso se dê pelo financiamento indireto do trabalhador, uma vez que este está submetido à lógica compulsória do pagamento de impostos e da produção de mais valia (Marx, 1994).

Não se trata de nenhuma bondade dos novos senhores da economia e da política, os burgueses, mas de novos tempos: os trabalhadores do campo migram para a cidade para compor as fileiras do proletariado fabril. Como nos lembra Thompson (1987), o campo é esvaziado e as propriedades adquiridas pelo novo capital burguês na sequência da falência da aristocracia, e a cidade (burgos) passa a ser invadida pelos campônios em busca de melhores condições de vida. Necessário se faz a aprendizagem de novas qualificações compatíveis com a indústria nascente e suas modernas técnicas de produção. Trata-se da lenta e contínua substituição da base agrária e artesanal da economia pela estrutura ancorada na força do comércio e da indústria em concomitância com a expansão do capital para áreas inexploradas e longínquas.

É neste contexto que, obviamente, aumenta a pressão da classe trabalhadora por novas oportunidades. Eis que temos aí o embrião do que mais tarde serão os sistemas de educação e de ensino de massa, cujo objetivo final será permitir o acesso progressivo de todos os cidadãos ao sistema escolar (Gal, 1989). Tal demanda é estimulada pelo aumento da expectativa de vida da população que implicará duas consequências altamente interessantes para essa nova configuração econômica: o aumento do tempo produtivo, do tempo de formação escolar e para o trabalho, assim como a produtividade dos processos laborais.

Portanto, não seria casual que esta nova conjuntura provocasse uma crise na educação; para responder a esta nova realidade, a escola precisaria se reformular. A escola não pode ser mais leiga, ela precisa ser uma disciplina científica, uma pedagogia. Eis o enredo, embora cada povo tenha respondido a essa crise a seu modo e a seu tempo.

Não foi, no entanto, a educação científica a única a emergir como consequência das duas revoluções. A psicologia como disciplina parece também ser uma resposta a este novo momento da sociabilidade humana, ocidental. Tomando o caso alemão como referência, Gundlach (2007) lembra-nos que a psicologia, como disciplina científica, constituiu-se apenas no início do século XIX. Ela se torna uma disciplina, pré-requisito para ser professor no recém-fundado *gymnasium* alemão da época, que, a exemplo dos liceus franceses, vieram para substituir os antigos colégios, sob a égide da igreja e de seu poder, por uma nova escola de ensino médio, sob o poder do Estado. Esta nova escola se torna uma

condição prévia para o ingresso, com alta qualidade, no rigoroso sistema universitário alemão.

Gal (1989) salienta que o sistema escolar no mundo se formou de ‘trás para frente’, como uma casa que começa a ser construída pelo teto. Primeiro vieram as faculdades e universidades, depois o ensino médio, em seguida o ensino básico e fundamental e só por último, e bem recentemente, o ensino infantil.

À sua maneira, a psicologia também é chamada a contribuir com o novo momento revolucionário. Como herdeira direta do pensamento filosófico e médico, a psicologia emergente visa a encontrar as leis naturais que expliquem o funcionamento da mente humana, sua capacidade de aprender e conhecer o mundo, assim como os dilemas e as implicações das patologias mentais (Hergenhahn, 2004; Shultz & Shultz, 2013). Ora, ao investigar e responder pela constituição do psíquico e leis que regulam o funcionamento mental e o comportamento humano, a psicologia surge como uma interface da educação.

Não é, portanto, casual que um dos principais criadores da escola nova no mundo, o americano John Dewey, é, ao mesmo tempo, um psicólogo e um educador. Na esteira de Comenius, Herbart e Pestalozzi, Dewey destaca, exatamente, uma escola ancorada em metodologias de ensino, compatíveis com o conhecimento científico, emergente e em fase de consolidação: o ensino experiencial e problematizador da realidade e mais compatível com uma instituição escolar que quer produzir o novo, e não meramente repetir saberes e conhecimentos acumulados pela tradição. Dewey representa não só a emergente consolidação do industrialismo americano, mas também a antessala do que estava por vir: a aplicação crescente da ciência ao processo produtivo e suas técnicas psicológicas e educativas de controle, seleção e adequação do comportamento ao novo mundo do trabalho que começava a se configurar.

Da psicologia do escolar à psicologia e educação: transições

Vimos, até o momento, que a interface entre psicologia e educação se deu pelo viés do cumprimento de demandas advindas da configuração da sociedade baseada na produção industrial. Esta interdisciplinaridade representou o apogeu da cultura humanística à procura do estado de bem-estar social e que via na ciência, desde o método científico desenvolvido por Galileu Galilei, no século XVII, a possibilidade de encontrar respostas a problemas do cotidiano (Koyrè, 1991).

Nesta concepção, a ciência psicológica surgiu com o propósito de investigar as leis universais do desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas (Legrenzi, 1997). Acreditava-se que a descoberta sumária do funcionamento psíquico possibilitasse seu emprego no campo da educação, sobretudo no que diz respeito ao fornecimento de subsídios norteadores às práticas pedagógicas.

Francis Galton, na Inglaterra do final do século XIX, foi um dos precursores no estudo da inteligência. Fortemente influenciado pelas ideias de Charles Darwin, Galton atribuía a traços biológicos as capacidades intelectuais (Almeida, 1998). Resumia-as ao campo da atuação sensorial e à possibilidade de discriminação dos estímulos externos, isto é, quanto mais precisa fosse a habilidade de percepção das diferenças sensoriais, maior seria o alcance da inteligência, pensava Galton.

Mas é somente a partir de programas genuínos, tais como aqueles elaborados por Alfred Binet na França, Stanley Hall nos Estados Unidos e Édouard Claparède na Suíça que podemos destacar aplicações de estudos sistemáticos sobre o desenvolvimento infantil à educação. Gilly (1989) afirma que, em todas essas propostas de investigação, encontravam-se pelo menos três concepções primárias. A primeira delas é a preocupação com o desenvolvimento de uma psicologia diferencial dos traços psicológicos. Além do estudo das leis gerais do desenvolvimento, estava em pauta a investigação de características psicológicas que diferenciariam os sujeitos.

A segunda concepção está mais em consonância com a agenda pedagógica, uma vez que os estudiosos se prestaram à pesquisa de problemas específicos da ordem escolar. Diferentemente de Jean Piaget, que se propunha a fornecer caráter científico à epistemologia pela concepção genética, não aplicando suas descobertas explicitamente à escola, Alfred Binet, por exemplo, via a métrica da inteligência como um instrumental próprio para diferenciação dos ditos escolares. Isso permitia classificá-los em função da inteligência, gerando uma nova ordem para a aprendizagem, diferente de outrora.

Esse movimento também foi expressivo no Brasil, sendo Lourenço Filho um dos seus principais expoentes. Uma de suas iniciativas foi a fundação de laboratórios de psicologia anexos às escolas de formação de professores para o ensino primário, as ditas escolas normais (Monarcha, 2001). A prerrogativa era de que a classificação dos escolares servisse à educação formal e ao campo do trabalho. É neste sentido que, desde o início do século XX, no Brasil, está evidente a relação entre educação e trabalho, ou educação para o trabalho, numa leitura

mais pragmática dessa combinação. Nas análises de Azevedo (1963) e Romanelli (1996), a díade educação e trabalho é bem complexa. Qualquer ação reformista na educação tem por pretensão adequar-se aos constituintes econômicos que regem o mundo do trabalho.

Por fim, segundo Gilly (1989), os pesquisadores compartilhavam a ideia de que a aplicação da psicologia à educação deveria ter como pauta não somente os 'anormais', mas desenvolver programas de desempenho destinados aos ditos 'normais'. As diversas teorias psicológicas foram capazes de servir de amparo para a formação de uma cultura do desempenho assistido em educação (Gallimore & Tharp, 1996).

O posterior avanço da relação entre psicologia e educação dá-se segundo o incremento do processo de industrialização, conforme o modo de produção capitalista. Necessidades se fazem em decorrência das transformações laborais da indústria e o surgimento de um setor de serviços mais emergente e complexo. A psicologia não vai se furtar aos diversos ditames ideológicos convergentes da sociedade brasileira em decorrência das transformações econômicas e sociais.

É nesta configuração que novas tecnologias de organização escolar, respaldadas pela psicologia, se fazem presentes nos espaços educacionais, a fim de garantir a ordem e o progresso, lema positivista de nossa bandeira nacional. As práticas psicométricas oriundas dos laboratórios de psicologia experimental, desde sua primeira unidade, ainda em 1906, são paulatinamente acrescidas a outras estratégias de higienização do espaço escolar (Antunes, 2012). É neste contexto que a prática clínica adentra-se pela escola como possível instrumental de saturação dos problemas de aprendizagem do escolar, sobretudo aqueles advindos dos ditos 'maus comportamentos'.

É com lucidez que Patto (1984) denuncia a forma não crítica com que a engenharia do comportamento foi aplicada à educação (Skinner, 1972), e algo não diferente foi feito em relação à psicologia humanista (Rogers, 1977). O que pode deixar-nos mais perplexos é que qualquer teoria psicológica, inclusive a psicanálise, pode se prestar como estratégias de controle do comportamento humano no intuito de organizar a ordem escolar.

A relação entre as palavras e o mundo fenomenológico não é casual. Isso nos serve de alerta, pois a articulação da psicologia com a educação escolar está baseada nas diversas tecnologias do comportamento (psicometria, teorias psicológicas etc.) de tal forma que foi nomeada como disciplina, em meados da década de 1960,

'Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem'. Vê-se que o foco da atuação do psicólogo era o dito 'escolar' e seus 'problemas de aprendizagem'. Toda a dinâmica envolta na aprendizagem escolar é ignorada e, quando não, assume um papel de variável dependente, passível de controle.

O enfrentamento à 'Psicologia do Escolar', representado, sobretudo, neste caso, pelas palavras de Patto (1984), associa-se a uma pedagogia mais crítica das práticas cotidianas (Freire, 2011). Isso fez com que a relação entre psicologia e educação se reconfigurasse a partir de novos contornos. Alçam-se, neste momento, as teorias críticas em educação que facilitariam a leitura da realidade para além de sua aparência no intuito de desvelar o teor ideológico das ciências em jogo, tendo em vista a emergência social, econômica e política da época.

Transformações significativas começam a ocorrer no início da década de 1980, sobretudo na América Latina, com o aparente declínio dos regimes totalitários. A realidade não poderia mais ser lida por meio de uma lente míope; a lucidez deveria ser o imperativo. É neste sentido que a psicologia rompe com a ideia de 'Escolar' e passa a ver a instituição como um sistema situado num contexto e momento históricos; daí ser bem mais condizente denominar 'Psicologia Escolar'.

Alguns avanços se fazem com esta nova configuração. É interessante notar que não se trata de uma mera nomenclatura, mas assumir posturas diferenciadas de outrora. Isso se expressa em um clássico texto de Andaló (1984), 'O papel do psicólogo escolar', no qual a autora convoca os psicólogos a se tornarem agentes de mudanças. Salienta a necessidade de transformações no espaço escolar para além da psicométrica e das teorias clínicas em psicologia. Rompimento é a palavra de ordem. A postura crítica e sistêmica da educação não mais perguntará por que os alunos não aprendem, mas indagará pelas condições de aprendizagem, o que envolve as realidades política, econômica e cultural subjacentes à educação escolar.

Se, de um lado, o escolar e seus problemas perdem o foco, põem-se em relevo muito mais as condições sociais de aprendizagem, algo que viria a ser caro à própria relação entre psicologia e educação. É a partir dessa lógica que o psicólogo escolar dito crítico quase que prescindirá de sua competência quanto ao estudo do psiquismo humano, a fim de demarcar, fielmente, a ruptura com uma psicologia do escolar, e se aproximará mais de uma análise da instituição escolar.

Dessa forma, de que serviriam os saberes psicológicos? A que se prestam as teorias da

aprendizagem? A busca de um necessário rompimento com uma psicologia do escolar e o fortalecimento de uma psicologia escolar também se revelou problemática por dois motivos: calcada no fundamento da instituição escolar, a psicologia se afasta do fenômeno da educação como escolarização, uma vez que este ultrapassa 'os muros da escola'; ultrapassa, inclusive, a lógica de comunidade mais próxima à escola; segundo, porque o psicólogo escolar, em sua vertente de analista institucional, quase que abandona todo o constructo teórico sobre o psiquismo humano em sua relação com a educação e passa a funcionar, muitas vezes, como um 'pseudosociólogo'.

Enfim, as demandas da educação contemporânea estão balizadas por uma intensa e preocupante circularidade da informação, de tal forma que a psicologia se vê na necessidade de proceder a mais uma transição – a passagem de uma psicologia escolar para uma perspectiva que evidencie uma relação mais densa entre psicologia e educação ou psicologia e processos educativos e tudo que lhe diz respeito: família, mídia, sociedade, sofrimento psíquico, construção de conhecimento etc. (Setton, 2002).

Diz respeito, justamente, às diversas formas educativas que se apresentam e que a psicologia teria um papel necessário na compreensão e intervenção nos processos educativos, onde quer que eles se apresentem. Não mais reduzida ao escolar ou à instituição escolar, a psicologia se oferece para colaborar naquilo em que sua história como ofício e ciência, tal como afirma Gundlach (2007), lhe configurou: utilizar de sua competência (conhecimentos teóricos, habilidades técnicas, experiência existencial etc.) na formação humana, uma vez que, como vimos anteriormente, o desenvolvimento do psiquismo humano, se não se confunde, está intimamente entrelaçado com a educação.

Considerações finais

Ao longo da discussão, em que descrevemos interdependências e entrelaçamentos entre os dois referidos ofícios, suas origens e configurações, tentamos deixar patente a tese de que a fonte de uma relação tão estreita entre esses saberes responde não só a uma necessidade humana mais ou menos universal e sincrônica, mas que, paradoxalmente, foram certas condições do desenvolvimento histórico da sociabilidade humana, da economia e da cultura, modernas, especialmente nas sociedades capitalistas, ocidentais, que favoreceram tal aproximação.

Podemos afirmar que a formalização de espaços destinados à educação permitiu a relação mais próxima de ciências sob a denominação pedagógicas. A psicologia é, sem sombra de dúvida, uma ciência pedagógica, na medida em que se faz ciência aplicada. A pedagogia educativa, por sua vez, se faz psicologia ao reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é, no fundo, fruto de uma relação humana, para além de um processo meramente cognitivo. Questões clássicas oriundas das discussões mais filosóficas passaram ao campo da investigação da psicologia e seus diversos métodos de investigação. A educação, em contrapartida, deixa de ser uma mera instrução, transmissão ou modelagem ao se propor científica. A aprendizagem humana parece ser um dos espólios filosóficos compartilhado pela psicologia e pela educação, talvez a mais pungente contribuição das duas áreas.

Ao se discutir a temática aprendizagem humana, as pesquisas da área procuram dar conta dessa questão em seus diversos matizes. O primeiro deles, como vimos, corresponde à estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Esforços são concentrados na identificação do verdadeiro papel da aprendizagem na constituição do humano. Tal debate pode dar-se a partir de uma perspectiva diacrônica, ou simplesmente ignorar a ordem dos eventos e dedicar-se a uma análise efetiva e sincrônica dos mesmos nas situações mais imediatas.

Esse processo também se faz tema quando procuramos identificar seu papel na formação dos agentes da aprendizagem em seus constituintes sociais. Isso se relaciona aos grupos sociais, funções de dominação, exercício do poder e às formas de embates de forças pela apropriação da realidade em contraponto com níveis de consciência que a educação venha a favorecer. Na perspectiva de fundo, o papel do contexto social mais amplo.

O terceiro e último matiz corresponde justamente ao percurso histórico e ideológico trilhado pela psicologia no campo da educação, uma vez que denota posicionamentos de referências de identidades com relação aos sujeitos da educação. Toda essa análise nos faz pensar nas próprias ideias compartilhadas na atualidade com respeito à educação e no devido zelo, no reconhecimento da alteridade, contribuição que a psicologia particularmente destacou.

Referências

- Almeida, L. S. (1998). *Teorias da inteligência*. Porto, PT: Edições Jornal de Psicologia.
- Andaló, C. S. A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(1), 43-46.

- Antunes, M. A. M. (2012). A psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(num. esp.), 44-65.
- Azevedo, F. (1963). *A cultura brasileira* (4a ed.). Brasília, DF: UnB.
- Carone, I. (2003). *A psicologia tem paradigmas?* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, D. C. (2002). A psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 51-60.
- Farr, R. M. (2004). *As raízes da psicologia social moderna: 1872-1954*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática de liberdade* (14a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gal, R. (1989). *História da educação*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1996). O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In L. C. Moll (Org.), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (p. 171-199). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Gilly, M. (1989). A psicologia escolar. In M. Debesse, & G. Mialaret. *Tratados de ciências pedagógicas* (Vol. V, p. 287-307). São Paulo, SP: Edusp.
- Gundlach, H. (2007). Psychology as science and as discipline: The case of Germany. *Physis. Rivista Internazionale di Storia della Scienza*, 43(12), 61-89.
- Hergenhahn, B. R. (2004). *An introduction to the history of psychology*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Hobsbawm, E. (2013). *A era das revoluções*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Koyrè, A. (1991). *Estudos de história do pensamento científico*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Kuhn, T. S. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Legrenzi, P. (1997). *Manuale di psicologia generali*. Bologna, IT: Il Mulino.
- Lima, M. F., & Jimenez, S. V. (2011). O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. *Educação em Revista*, 27(2), 73-94.
- Maia Filho, O. N. (2011). Formação para o trabalho ou formação do trabalhador. In C. V. Q. Pinheiro, J. Q. Carvalho, & M. F. V. Silva (Orgs.), *Estudos psicanalíticos na clínica e no social* (p. 197-230). Fortaleza, CE: UFC.
- Marx, K. (1994). *O capital: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital* (14a ed., Vols. I-II). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Mészáros, I. (1996). *O Poder da ideologia*. São Paulo, SP: Ensaio.
- Monarcha, C. (2001). *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933)*. Brasília, DF: INEP.
- Montessori, M. (1971). *A mente da criança*. Lisboa, PT: Portugalia.
- Nunes, A. I. B. L., & Silveira, R. N. (2008). *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília, DF: Liber Livro.

- Oliveira, D. K. L., & Maia Filho, O. N. (2012). A escola nova e a escola de Gramsci: notas comparativas para um debate acerca da formação do homem novo. In F. A. Andrade, A. R. Rocha, M. H. L. M. R. Araújo, & J. P. Marques (Orgs.), *Educação brasileira em múltiplos olhares* (p. 101-113). Fortaleza, CE: UFC.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, SP: TA Queiroz.
- Penna, A. G. (1991). *História das ideias psicológicas*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Pfromm Netto, S. (2008). As origens e desenvolvimento da psicologia escolar. In S. M. Wechsler. *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (3a ed., p. 21-38), Campinas, SP: Alínea.
- Piaget, J. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro, RJ: José Olympio.
- Ponce, A. (2001). *Educação e luta de classes*. São Paulo, SP: Cortez.
- Portugal, G. (1998). Família, educação pré-escolar e desenvolvimento cognitivo In L. S. Almeida, & J. Tavares. *Conhecer, aprender, avaliar* (p. 31-49). Porto PT: Porto Editora.
- Pozo, J. I. (2005). *Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rogers, C. R. (1977). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, BH: Interlivros.
- Romanelli, O. O. (1996). *História da educação no Brasil* (18a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Setton, M. G. J. (2002). Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 107-116.
- Shultz, D. P., & Shultz, S. E. (2013). *História da psicologia moderna*. São Paulo, SP: Cengage Learning.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo, SP: Herder.
- Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária inglesa* (2a ed., Vol II). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Vygotski, L. S. (1996). *Problemas de la psicología infantil*. (Obras escogidas, Tomo IV). Madrid, ES: Visor.
- Vygotski, L. S. (2000). *Problemas del desarrollo de la psique* (2a ed., Obras escogidas, Tomo III). Madrid, ES: Visor.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S., & Luria, A. R. (1997). *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Bari, IT: Laterza.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, ES: Paidós.

Received on June 4, 2015.

Accepted on October 5, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.