



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PARA UMA HISTÓRIA DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA PSICOLOGIA AO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

PARA UNA HISTORIA DE LAS CONTRIBUCIONES TEÓRICAS DE LA PSICOLOGIA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR BRASILEÑA

RESUMO

A Psicologia da Educação, que se apresenta como um dos fundamentos científicos da Educação e da prática pedagógica, compreende um extenso campo de estudo, contemplando diversos elementos inerentes ao fenômeno psicológico constitutivo do processo educativo e também como o processo educativo determina o fenômeno psicológico. No Brasil, os campos de conhecimento da Psicologia e da Pedagogia desenvolveram-se articuladamente, à medida que os saberes teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem foram sendo incorporados às práticas pedagógicas e as demandas pedagógicas foram se desdobrando em problemas e objetos de estudo da Psicologia, em uma relação dialética. Nessa perspectiva, o presente ensaio objetiva analisar o modo com que diferentes demandas sociais, em distintos momentos históricos, foram sendo elaboradas no campo da Psicologia, por meio de diversos constructos teóricos, bem como discutir algumas implicações teórico-práticas de diferentes ideias psicológicas, para o campo da Educação Escolar, a partir de um diálogo com o processo histórico de constituição da Psicologia da Educação no Brasil. Como desdobramentos desta análise,

é possível perceber que, dada a fundamentação epistemológica e ontológica associada a cada referencial teórico, sua acolhida no campo da Educação escolar trouxe implicações diversas para as práticas realizadas nesses espaços, bem como para o modo como educadores e gestores compreendiam o estudante, seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, sua relação com a família e com o contexto social. Por fim, pretende-se, por meio deste olhar ensaístico sobre o objeto em tela, situar o caminho analítico que busca elucidar as intrínsecas relações entre a realidade e demandas sociais e a produção de conhecimento humano como uma importante ferramenta para um posicionamento crítico diante da diversidade teórica que compõe o campo da Psicologia da Educação no Brasil.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; História da Psicologia; Educação Escolar.

RESUMEN

La Psicología de la Educación, que se presenta como uno de los fundamentos científicos de la Educación y de la práctica pedagógica, comprende un amplio campo de estudio, que abarca varios elementos inherentes al fenómeno psicológico



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

constituyente de el proceso educativo y también cómo el proceso educativo determina el fenómeno psicológico. En Brasil, los campos de conocimiento de Psicología y Pedagogía se han desarrollado de manera articulada, a medida que el conocimiento teórico sobre el desarrollo y el aprendizaje se ha incorporado a las prácticas pedagógicas, y las demandas pedagógicas se han convertido en problemas y objetos de estudio de la Psicología, en una relación dialéctica. En esta perspectiva, el presente ensayo tiene como objetivo analizar la forma en que diferentes demandas sociales, en distintos momentos históricos, se han elaborado, a través de diferentes construcciones teóricas, en el campo de la Psicología, así como para discutir algunas implicaciones teórico-prácticas de diferentes ideas psicológicas, para el campo de la Educación Escolar, basado en un diálogo con el proceso histórico de constitución de la

Psicología de la Educación en Brasil. Como resultado de este análisis, es posible percibir que, dada la base epistemológica y ontológica asociada con cada marco teórico, su aceptación en el campo de la Educación Escolar trajo diferentes implicaciones para las prácticas llevadas a cabo en estos espacios, así como para la forma en que los educadores y gestores miraban el estudiante, su proceso de desarrollo y aprendizaje, su relación con la familia y con el contexto social. Finalmente, se pretende, a través de esta mirada ensayística, posicionar el camino analítico que busca dilucidar las relaciones intrínsecas entre la realidad y las demandas sociales y la producción del conocimiento humano como una herramienta importante para una posición crítica ante la diversidad teórica que conforma el campo de la Psicología Educativa en Brasil.

Palabras clave: Psicología de la Educación; Historia de la Psicología; Educación Escolar.

Introdução

Historicamente, os conhecimentos científicos e produções do âmbito da Psicologia têm se constituído como fundamentos para as práticas pedagógicas no Brasil. A Psicologia da Educação, conceituada por Antunes (2008, p. 470) como um campo do conhecimento voltado à “produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo” será objeto de estudo deste ensaio, no sentido de produzirmos algumas considerações acerca de seu papel como fundamento da Educação, situando



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

algumas implicações, para a Educação realizada nos espaços escolares brasileiros, de concepções psicológicas acerca do sujeito e da construção do conhecimento.

Importante destacar que a história das ideias e teorias psicológicas, no contexto desta análise, não será entendida como se as ideias fossem decorrências naturais de outras ideias e, assim, fechadas em si mesmas, ou como se pudessem estar isentas de influências de fatores externos, tais como condições sociais, econômicas e técnicas. Tampouco esta discussão histórica sobre as concepções psicológicas parte do pressuposto de que estas ideias sejam exclusivamente condicionadas por fatores externos, de natureza social, política e ideológica. Outrossim, como defendido por Cambaúva, Silva e Ferreira (1998), o desafio posto é entender as concepções psicológicas – e suas implicações na Educação – desde uma ótica histórico-social a partir da qual se compreende que os seres humanos são produtores e produtos da realidade social e a ciência é entendida como produção humana que dialoga com essa realidade, almejando-se, desta forma, a superação das dicotomias entre subjetividade e objetividade, entre teoria e prática, construindo leituras dialéticas da Psicologia como campo do conhecimento humano.

Neste sentido, a construção da Psicologia como ciência, por ser um fenômeno humano, deve ser analisada como tal, observada na complexidade do seu movimento na história. Para tanto, uma das categorias fundamentais para uma compreensão dialética de um fenômeno é justamente a contradição, que é o próprio conteúdo do processo de desenvolvimento, ou seja, a contradição gera o movimento e desenvolvimento das coisas, tendo em vista que há nela a novidade, aquilo que o fenômeno ainda não é, ao encerrar em si dois termos que se opõem em uma unidade de contrários (MARCONI; LAKATOS, 1991). Em resumo: por serem construídos por seres humanos, esses conhecimentos são



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

síntese de múltiplas determinações, apoiados em diferentes concepções ontológicas e epistemológicas, bem como comprometidos com diferentes posições de classes e grupos sociais, sendo, por isso, carregados de contradições e tensionamentos (ANTUNES, 2012).

A própria retomada das abordagens teóricas emergentes e hegemônicas no campo da Psicologia indica esse jogo de contrários. Em cada tempo histórico e contexto sociocultural de produção, as correntes teóricas da Psicologia vão se constituindo, com fundamentos ontológicos e epistemológicos variados, a ponto de se discutir a existência de “Psicologias” ou ciências psicológicas, dada sua diversidade (BOCK, 2001). A título de exemplo, podemos citar o conhecimento psicológico produzido nos laboratórios experimentais europeus ao longo do século XIX, com uma ênfase neurofisiológica, e as proposições da escola associacionista norteamericana, trazendo as bases para se pensar a influência do meio sobre a consciência e o comportamento humano; ou, em meados do século XX, o desenvolvimento de teorias mecanicistas nos Estados Unidos, como o Behaviorismo, enquanto que na Europa se sobressaíam teorias organicistas, como a Psicanálise e a Epistemologia Genética (PALACIOS, 1995); ou, ainda, o desenvolvimento de uma Psicologia Social, nos Estados Unidos, preocupada com a compreensão de fenômenos perceptivos, dinâmicas grupais ou processos de tomadas de decisão, e a Psicologia Social Latinoamericana, compromissada com a análise da atividade humana forjada em uma história, ligada a uma situação e referida ao ser e ao agir de uns e outros, partindo da indissociabilidade entre sujeito e sociedade (MARTÍN-BARÓ, 1985).

Nessa perspectiva, a Psicologia da Educação, complexo e extenso campo de estudo, foi se desenvolvendo na medida em que as necessidades sociais demandavam compreensões sistemáticas das relações entre o fenômeno psíquico e a Educação, bem como à proporção que os estudos científicos da Psicologia Moderna foram avançando, e



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

os conhecimentos derivados de pesquisas nessa subárea foram sendo incorporados à Educação, fomentando novas discussões e pesquisas, em uma relação dialética na qual as práticas fomentam novas discussões e pesquisas científicas, potencializando a construção de novos conhecimentos. Assim, o desenvolvimento da Psicologia no Brasil é também o desenvolvimento da Psicologia da Educação e suas contribuições para as práticas pedagógicas aqui desenvolvidas.

A indissociabilidade entre as demandas sociais e o desenvolvimento dos conhecimentos em Educação e Psicologia no Brasil pode ser evidenciada pelo fato de que, convencionalmente, as pesquisas (ANTUNES, 2003; 2012) têm identificado no uso dos conhecimentos pedagógicos – como ferramenta de dominação e aculturação utilizada pelos jesuítas na relação com os povos originários – os primórdios dessa relação entre Psicologia e Educação no país, pois, conforme discute a autora, a “pedagogia do medo”, operada neste contexto, sustentava-se em conhecimentos psicológicos.

Isto afirmado, pretendemos alcançar o objetivo proposto para este ensaio, qual seja, analisar o modo com que diferentes demandas sociais foram sendo elaboradas a partir da construção de diferentes constructos teóricos no campo da Psicologia, a partir de um exame que se apresenta em dois planos: 1) aspectos gerais acerca da articulação entre a Psicologia e a Educação que se fortalece e se concretiza, a partir do século XX, considerando as três fases propostas por Antunes (2003) para compreensão deste processo: a autonomização da Psicologia, a consolidação como campo de conhecimento e a do reconhecimento legal dessa profissão; 2) implicações da incorporação destas teorias psicológicas ao campo da Educação Escolar brasileira, nestes diferentes momentos históricos. Por fim, esclarecemos que estes planos de análise, ora postos em relevo em suas especificidades, encontram-se entretecidos nos argumentos que se seguem,

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-19, ago./dez. 2020.
Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

evidenciando as intrínsecas relações entre Sociedade, Educação e Psicologia, como forma de constituir modos de pensar e fazer a Educação Escolar no Brasil em diferentes momentos históricos.

Relação psicologia e educação no Brasil

Como ponto de partida para uma análise sobre as relações entre Psicologia e Educação no Brasil, destacamos: assumir os pressupostos segundo os quais as teorias psicológicas contêm elementos que subsidiam práticas pedagógicas e que toda prática pedagógica se fundamenta, de modo consciente ou não, em concepções de natureza psicológica não significa defender uma transposição imediata de aportes teórico-psicológicos para o campo da Educação Escolar (MARTINS, 2013).

Neste sentido, entendemos que as teorias situadas no âmbito da Psicologia da Educação – assim como da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação e da História da Educação – são conhecimentos que fundamentam a Pedagogia, como ciência que visa estabelecer, de forma clara, sistemática e intencional, meios e conteúdos para a realização da Educação Escolar, constituindo-se como saberes que medeiam, concretamente, a prática pedagógica, mas não são, por certo, teorias pedagógicas.

Passando para um primeiro exame geral das relações entre Psicologia e Educação no Brasil, no recorte temporal proposto, identificamos que, entre o final do século XIX e a década de 1930, por meio dos intelectuais da classe média que regressavam ao país, importamos conhecimentos produzidos pela ciência psicológica na Europa e nos Estados Unidos. Os estudos da Psicologia da criança, desenvolvidos nesse período ante a demanda prática para escolarização universal, principalmente na Europa, tinham fortes marcas

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-19, ago./dez. 2020.
Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

evolucionistas. Essas influências se fizeram presentes nos estudos e testes produzidos no Brasil, obtendo destaque as produções de Lourenço Filho, cujas obras integraram a formação de professores no Brasil, a partir da década de 1930 (SGANDERLA, CARVALHO, 2010).

Esse período de autonomização da Psicologia, com sua conquista gradativa como campo de conhecimento, também significou seu uso como base para intervenções sociais voltadas a fins de controle e estabelecimento de uma ordem por parte dos grupos sociais dominantes (CAMPOS, 2010). A produção de conhecimentos nessa área se reflete, também, nas teses produzidas em cursos das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, a partir da década de 1930, as quais abordam questões educacionais atravessadas por discursos psicológicos que prescrevem regras, elaboram instruções com vistas ao saneamento físico e à formação moral, que tinham como fundamento a normalização de hábitos e comportamentos para controle social (ANTUNES, 2003).

Com o processo de industrialização no Brasil – como um país capitalista dependente e periférico – e a partir das demandas daí decorrentes, a Psicologia foi se consolidando como uma das bases científicas para intervenção social e educacional, em um projeto político, econômico e social de modernização do país dirigido pela burguesia industrial, da qual faziam parte intelectuais da classe média. Aliado a isso, temos o ciclo de reformas educacionais estaduais dos anos 1920, organizado pelos pioneiros da Escola Nova no país, que instituem a ciência psicológica como ferramenta privilegiada para o processo de expansão e modernização dos sistemas públicos de ensino, tendo em vista a necessidade de se compreender o desenvolvimento infantil para planejamento e controle das ações educativas, ante o ingresso massivo de crianças nas escolas (CAMPOS, 2010).



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Tais conhecimentos, portanto, tornaram-se centrais para a formação de professores, como fundamento teórico para sua prática profissional.

As descrições sistemáticas sobre o desenvolvimento infantil, ao serem empreendidas no âmbito da Psicologia Evolutiva¹, acabaram por se concretizar em instrumentos de mensuração² do fenômeno psíquico, como é o caso dos testes de aptidão³, que somados a estudos da Psicologia Experimental, construíram bases para a consecução de um projeto social e educativo a partir do qual a racionalização e a homogeneização das práticas escolares passaram a desconsiderar as singularidades e as características culturais, ao se pensar o ensino nos espaços escolares. A Psicologia, nesses moldes, serviu à naturalização de questões sociais estruturais de nosso país, bem como de comprovação científica para manutenção de uma ordem hierárquica entre os sujeitos, compatível com a divisão social do trabalho.

Em 1962, houve o reconhecimento legal da profissão, com estabelecimento de um currículo mínimo para criar e expandir os cursos superiores em Psicologia. Neste contexto, do ponto de vista das elaborações teórico-científicas no âmbito da Psicologia da Educação, o cenário que se apresenta é de hipertrofia da Psicologia no campo da Educação, com uma supervalorização dos conhecimentos produzidos pela ciência psicológica para explicações dos fenômenos observados no contexto escolar. A partir destas concepções, e considerando o reconhecimento da Psicologia como uma profissão,

¹ Segundo Palácios (1995), a Psicologia Evolutiva é uma disciplina científica que trabalha com as mudanças e transformações da conduta humana (em seus aspectos externos e internos) ao longo do tempo.

² De acordo com Bock (2001), a defesa da possibilidade de mensuração do fenômeno psíquico e a construção de instrumentos que viabilizassem essa tese foi um elemento central para o processo de reconhecimento da Psicologia como ciência, no contexto europeu do final do século XIX.

³ Para uma análise histórica sobre as consequências do uso dos testes psicológicos no ambiente escolar ver o clássico “Para uma crítica da razão psicométrica” (PATTO, 1997).



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

consolida-se a Psicologia Escolar como uma modalidade de atuação profissional que, a partir dos conhecimentos produzidos pela Psicologia da Educação, elege a escola – e as relações que nela se objetivam – como campo de intervenção (ANTUNES, 2007). No entanto, orientada pelas perspectivas teóricas historicamente hegemônicas no campo da Psicologia da Educação, a atuação do psicólogo escolar, junto às demandas emergentes do contexto escolar, acaba por se concretizar desde uma lógica individualizada, com recurso abusivo a testes e psicodiagnósticos, cujas interpretações desprezavam a totalidade dos processos educativos, omitindo dimensões histórica, social, política e pedagógica na determinação dos processos educativos (CAMPOS, 2010).

Debates sobre os arcabouços teóricos e instrumentais da Psicologia, bem como sobre a identidade da(o) psicóloga(o) brasileira(o) (CFP, 1988) tornam-se a tônica das décadas de 1970 e 1980. Destaca-se que este debate foi empreendido no contexto de luta pela redemocratização do Brasil, ainda sob a égide das relações políticas e sociais construídas a partir do golpe civil-militar de 1964, o que motivou muitas entidades, grupos e profissionais psicólogas(os) a convocarem a Psicologia, como ciência e profissão, a um profundo exame e autocrítica acerca dos compromissos que, historicamente, suas teorias e práticas assumiram, de forma consciente ou não, no campo social. No âmbito da Psicologia da Educação e da Psicologia Escolar, um importante conjunto de pesquisadoras e pesquisadores fomentou debates sobre como práticas psicológicas no campo escolar serviam para manutenção de uma culpabilização da criança e da família diante do fracasso escolar, visto que os trabalhos que assumiam, à época, um modelo de escola ampliada, de consideração aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, eram menos numerosos.



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Assim, entre as décadas de 1970 e 1980, análises acerca da relação entre os conhecimentos psicológicos e as práticas pedagógicas que denunciavam os efeitos da aplicação indiscriminada de construtos psicológicos como forma de explicar problemas gerados pelo sistema de ensino contraditório e excludente, começaram a ganhar corpo no país. Esses estudos sinalizaram, entre outros aspectos, os prejuízos que a naturalização de questões de ordem cultural, política e econômica – por meio da ciência psicológica – trouxeram a grupos culturalmente marginalizados e oprimidos. Além disso, evidenciava-se que estas concepções favoreciam a desresponsabilização do Estado, das políticas sociais e da escola, bem como a culpabilização do estudante e sua família pelo fracasso escolar, o que foi sistematicamente criticado por pesquisadoras como Maria Helena Souza Patto (PATTO, 1990).

As críticas abarcaram tanto a lógica clínica médica que predominava nas teorias e práticas da Psicologia nos espaços escolares, especialmente acerca da temática do fracasso escolar, quanto a perspectiva tecnicista, a qual se pautava por uma forma mecanicista de ver e aplicar o trabalho didático, anunciando a necessidade de novos olhares sobre as relações e processos escolares. Assim, a Psicologia e seus estudiosos passaram a assumir, cada vez mais, um compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento em suas diversas expressões, articulando, para isso, conhecimentos psicológicos que potencializem o desenvolvimento integral do educando, além da consideração de suas singularidades e da necessária concretização de políticas públicas para garantir uma Educação Inclusiva (ANTUNES, 2008).

No entanto, como já anunciado, trabalhos que se pautem em uma perspectiva crítica frente aos efeitos e contribuições das teorias e práticas da Psicologia no campo da Educação Escolar não eram, e seguem não sendo, hegemônicos. Neste sentido, análises



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

que se proponham a explicitar, concretamente, as implicações de diferentes concepções de sujeito, de desenvolvimento e de aprendizagem, para a compreensão que educadores e gestores sustentam sobre os estudantes, sua família e contexto social seguem sendo reflexões necessárias, não apenas para o desenvolvimento de uma compreensão científica sobre os processos escolares, mas também uma leitura teórica refinada sobre as contradições que marcam as relações entre Psicologia e Educação no Brasil.

Assim sendo, passamos para o segundo campo de análise proposto neste ensaio, que visa elucidar implicações da incorporação de teorias psicológicas ao campo da Educação Escolar brasileira, a partir de uma discussão que elucide as concepções que sustentam estas teorias.

Uma primeira teoria, comumente situada em um campo da Psicologia adjetivado como “tradicional”, no campo da Psicologia Escolar, é a teoria da Carência Cultural. Importada dos EUA, na década de 1970, sustentou pesquisas e intervenções que se pautavam no princípio de que a inabilidade de crianças pobres e marginalizadas em aprender e alcançar o desenvolvimento motor, perceptivo e cognitivo, esperado pela escola, dava-se pela precariedade de práticas sociais e familiares às quais estavam submetidas, bem como pela ausência de estímulos ambiental e cultural, tornando-as menos capazes que as demais crianças (PATTO, 1988). A partir de uma análise acerca da essência das concepções que sustentam as teorias psicológicas (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013), situamos a teoria da Carência Cultural no campo das perspectivas ambientalistas, pois esta teoria identifica o meio – neste caso, um aspecto seu bastante circunscrito – como fator determinante do desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Mantendo-se na linha das correntes ambientalistas, a Educação tecnicista, desenvolvida na segunda metade do século XX, contava com grande influência de teorias



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

comportamentalistas, assumindo fundamentos como o condicionamento operante de Skinner. Algumas implicações podem ser destacadas, como o maior rigor em termos de planejamento e de apresentação dos objetivos ou metas do trabalho pedagógico; a estimulação à produção de livros didáticos, com conteúdos progressivos e atividades para verificação do conhecimento; a valorização de avaliações quantitativas; tudo isso na tentativa de gerar um maior controle do processo de ensino e, conseqüentemente, garantir a eficácia desse processo (GIUSTA, 2013). Desta forma, o behaviorismo, como teoria psicológica que chega ao ambiente escolar, acaba por enfatizar fortemente o papel da experiência e do meio sobre o processo de aprendizagem, sendo aquela condicionante deste, supervalorizando o controle cultural sobre as condutas em detrimento dos fatores biológicos que poderiam influir no desenvolvimento.

Esse modo de pensar os fenômenos psicológicos foi ganhando espaço no campo da Psicologia como uma forma de oposição às concepções inatistas que, centradas em aspectos biológicos dos indivíduos, reduzem a compreensão do psiquismo humano aos processos maturacionais predeterminados pelas características instrínsecas aos seres humanos. Desta forma, a abordagem inatista prioriza aspectos genéticos em detrimento das contribuições do meio para o desenvolvimento. Como conseqüências destas leituras, identificamos práticas que desqualificam a influência de fatores externos no desenvolvimento humano e que consideram homogeneidade nas manifestações comportamentais das crianças, padronizando-as em um modelo esperado.

Assim, a escola teria a função de apenas propor condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial herdado de cada estudante, desconsiderando-se o ensino e as relações estabelecidas no espaço escolar como fatores importantes para o êxito ou fracasso da aprendizagem, tendo em vista que as capacidades que a criança poderia



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

desenvolver seriam determinadas pelo nível de maturação das suas habilidades e do seu pensamento (FONTANA; CRUZ, 1997). Destacamos que, desde sua forma pura, a lógica inatista perde a sua aceitação no campo científico, pois mesmo no âmbito das ciências biológicas clássicas, a negação da influência do meio no comportamento humano não se mostra, na atualidade, como uma ideia defensável. No entanto, como destacam Asbahr e Nascimento (2013), as ideias inatistas seguem, em alguma medida, vivas no ideário pedagógico, encontrando ainda importantes ressonâncias nas ideias cotidianas que, ao penetrarem no senso comum, apontam formas de compreender o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas em cada qual.

Frente à polarização ambientalismo *versus* inatismo, o campo das teorias psicológicas busca construir uma terceira via de compreensão do fenômeno psíquico: o interacionismo. Para esta perspectiva, reconhece-se a existência, por um lado, do processo de maturação que depende do desenvolvimento biológico, e, por outro, do papel do meio e das relações sociais na aprendizagem e desenvolvimentos humanos.

Importante autor que se situa nesta perspectiva é o suíço Jean Piaget (1896-1980) que, mesmo sem assumir a Educação como problema central de suas elaborações teóricas (MUNARI, 2010), segue sendo importante inspiração para o planejamento e execução de propostas pedagógicas em diferentes lugares do mundo, a partir de suas importantes elaborações teóricas a respeito da construção do conhecimento sobre o mundo. Piaget participa da elaboração da Constituição da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e se torna membro do conselho executivo e subdiretor geral, responsável pela Secretaria Internacional de Educação (MUNARI, 2010). Assim, em uma Europa que buscava se reconstruir no contexto pós I e II Guerras Mundiais, Piaget (1934, apud MUNARI, 2010) atribui uma importância muito grande à educação,



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

afirmando que “somente a educação pode salvar nossas sociedades de uma possível dissolução, violenta ou gradual” (p.31). Desta forma, para o autor, a educação constitui-se como a primeira tarefa de todos os povos, sobrepondo as diferenças ideológicas e políticas (PIAGET,1940, apud MUNARI, 2010).

Por fim, ainda orientados pelo objetivo de problematizar as intrínsecas relações entre as demandas sociais e os caminhos teóricos e práticos produzidos no âmbito da Psicologia e da Educação, apresentamos algumas críticas feitas pelo bielorusso Lev Semiovich Vigotski (1866-1934) às teorias interacionistas. Vigotski, autor explicitamente comprometido com a “construção socialista do homem” (VIGOTSKI, 2004), afirma: “basta lançarmos um olhar sobre os sistemas educacionais em seu desenvolvimento histórico para percebermos que, em realidade, os objetivos da educação sempre foram plenamente concretos e vitais e corresponderam aos ideais da época, à estrutura econômica e social” (VIGOTSKI, 2010, p. 74). Assim, diferentemente do que afirmava Piaget, Vigotski acreditava que as dimensões ideológicas e políticas são constitutivas das formas de conceber e concretizar a Educação, assim como a própria Psicologia (VIGOTSKI, 1998). Neste sentido, sem desconsiderar o papel dos fatores biológicos e do meio do desenvolvimento humano, Vigotski defende a necessidade de uma análise histórica do processo de constituição das capacidades psicológicas por ele analisadas como culturais, entendendo que estas capacidades são concretamente determinadas pela atividade humana e pelos modos socialmente forjados para organizar e significar a vida.



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Considerações finais

Buscando analisar as íntimas relações entre demandas sociais e formas de conceber as ideias psicológicas, bem como os desdobramentos destas perspectivas para o contexto escolar, é possível lançar bases para discussões sobre como as elaborações no campo da Psicologia da Educação impactam no modo pelo qual educadores e gestores entendem o estudante, seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem, ou sua relação com a família e com seu contexto social.

Sabedores das consequências e implicações que a fundamentação teórica adotada pelo professor tem sobre a prática pedagógica, incidindo, por exemplo, na forma de pensar o processo de ensino, a relação entre professor-aluno e entre os próprios estudantes, e as práticas avaliativas, destacamos a necessidade de discutir um conhecimento psicológico que respalde uma prática pedagógica contextualizada e comprometida com a realidade dos sujeitos em desenvolvimento, tornando o saber coerente ao fazer e o fazer intencionalmente sustentado por conhecimentos da ciência pedagógica e de outras ciências que a fundamentam, a partir de teorias que considerem a Educação como um fenômeno constituído por múltiplos determinantes.

Entendemos que o desenvolvimento desta forma de pensar e concretizar a Educação Escolar demanda a construção de modos de pensar que sejam capazes de: 1) situar historicamente o conhecimento humano; 2) explicitar os compromissos ético-políticos com os quais diferentes perspectivas teóricas se alinham; e 3) elucidar como diferentes concepções epistemológicas produzem desdobramentos específicos nas práticas social e escolar. Neste sentido, defendemos que análises tal a que propomos neste ensaio podem fortalecer perspectivas de formação docente que capacitem os

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-19, ago./dez. 2020.
Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

profissionais da Educação a analisar cientificamente, como sujeitos de sua prática pedagógica, os diversos elementos que compõem seu trabalho.

Devemos saber também que os fatores de ordem psicológica constituem apenas uma das dimensões do fenômeno educativo, e que devem apresentar categorias teóricas e conceitos capazes de compreender os processos de ensinar, estudar e aprender em sua articulação com o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas, fundamentando-se nas determinações históricas do sujeito concreto, a partir da totalidade, contradição, mediação e superação. Assim, o educando deve ser considerado a partir de uma perspectiva de classe e de suas condições concretas de vida, e não enquanto um ser abstrato e universal; e o educador como sujeito do processo educativo, em constante relação com os outros e sendo ele também aprendiz.

Neste sentido, reafirmamos a perspectiva apresentada por Pandita-Pereira (2019), de que pensar concretamente o desenvolvimento humano, em nosso país, pressupõe incorporar análises sobre como as desigualdades de classe, raça e gênero impactam diferencialmente nas condições sociais de desenvolvimento da população brasileira. Desta forma, faz-se necessário um olhar atento às concepções que estão sendo adotadas nas formações de professores e nas práticas cotidianas no espaço escolar, tendo em vista que, no senso comum, ainda prevalecem algumas dimensões de culpabilização do estudante pelo fracasso escolar, ou desvalorização dos saberes populares diante do conhecimento sistematizado na escola, ideias que, com muita intensidade, também acabam por encontrar ecos nos contextos escolares.

Portanto, inspirados nas análises propostas por Guzzo et al. (2010), defendemos que a formação e prática docentes devem pautar-se em um processo de tomada de consciência sobre a vida nas condições de exploração e dominação que lhe são



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

estruturantes, entendendo que a apregoada prática reflexiva, no contexto da atividade docente, apenas se torna possível à medida em que se pauta em realismo crítico que, contrário ao relativismo, combate o uso da razão científica a serviço dos poderes político e econômico instituídos.

Assim, vislumbramos que as práticas, ao se fundamentarem em reflexões teóricas, trazem a possibilidade de humanização do trabalho docente pela apropriação reflexiva, consciente, intencional e não espontânea do conhecimento científico produzido acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos (LARA; TANAMACHI; LOPES JR., 2006). Finalizamos, portanto, apontando a necessidade de articulação do planejamento e ações pedagógicas a perspectivas teóricas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento que os reconheçam em sua complexidade e historicidade, levando a práticas contextualizadas que superem a dicotomia entre sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, transmissão e produção do saber, considerem a realidade concreta da vida dos indivíduos e assumam a emancipação humana como valor ético-político estruturante de processos escolares humanizadores.

Referências

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012.

_____. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, pp. 139-168.



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Anais do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE*. São João del Rei: Universidade Federal de São João del Rei – UFSJ, 2007.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, v.12, n.2, 2008.

ASBARH, F. da S. F.; NASCIMENTO, C. P. Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BOCK, A. M. et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.

CAMBAÚVA, L. G.; SILVA, L. C. da; FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estudos de Psicologia*, v. 3, n. 2, p. 2017-227, 1998.

CAMPOS, R. H. F. Reflexões sobre a evolução e tendências contemporâneas na historiografia da Psicologia Educacional no Brasil. In YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Orgs). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN, 2010.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 20-36, 2013.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G.; TIZZEI, R. P.; SILVA NETO, W. M. F. Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psic.: Teor. e Pesq.* v.26, n. spe, p. 131-141, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. R.; LOPES JR., J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 11, n. 3, p. 473-482, set./dez. 2006



Blenda Carine Dantas de Medeiros – Universidade Federal da Paraíba
Cárita Portilho de Lima – Universidade Federal da Paraíba
Thiago Matias de Sousa Araújo – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

MARTÍN-BARÓ, I. *Acción e ideologia*. Psicologia Social desde Centroamérica. San Salvador: UCA, Editores, 1985.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. v. 5, n. 2, 2013.

MUNARI, A. *Jean Piaget*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PALÁCIOS, J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e Educação*, vol. 1, 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PANDITA-PEREIRA, A. Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2019.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio, 1988.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. A Psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 1, p. 107-115, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem*, 2004. Disponível em: <<http://marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

_____. El fascismo y la Psicología. In VIGOTSKI, L. S. *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

Recebido em 02 de julho 2020
Aprovado em 16 de julho de 2020

Revista Educare, João Pessoa, PB, v. 4, n. 2, p. 1-19, ago./dez. 2020.
Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>>.