

EDER AHMAD CHARAF EDDINE

**DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM
MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA
EDUCACIONAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande-MS
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Eddine, Eder Ahmad Charaf.

Desenvolvimento E Aprendizagem Em Manuais Didáticos De Psicologia Educacional / Eder Ahmad Charaf Eddine -- Campo Grande, MS, 2011.

192 f. ; 30 cm.

Orientador: Soinia da Cunha Urt.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Desenvolvimento humano e aprendizagem;. 2. Psicologia Educacional. I.Urt, Sonia da Cunha.. II. Título.

EDER AHMAD CHARAF EDDINE

**DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM
MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada à Comissão
Julgadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, sob a orientação da
Professora Doutora Sônia da Cunha Urt

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande-MS
2011**

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Sônia da Cunha Urt

Profª Drª Marília Gouvea de Miranda

Profª Drª Inara Barbosa Leão

Profª Drª Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

DEDICATÓRIA

*A Profa. Sonia da Cunha Urt, por me ensinar a ser um mestre.
Ao Luciano Gonçalves, pelo companheirismo.
A minha mãe Cleuza Aparecida Sampaio.*

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de referir, neste espaço, o muito que sou grato aos que me auxiliaram nesta trajetória:

Agradeço a minha orientadora Sonia da Cunha Urt pela paciência em construir um novo pesquisador e pela sua dedicação e cuidado em orientar.

A professora Inara Barbosa Leão pelo apoio, carinho, paciência e presença.

A professora Marília Gouvea Miranda pelo carinho e apoio.

A todos os professores, que no decorrer de minha vida estiveram sempre presente e nos últimos anos, principalmente, as figuras das professoras Maria de Fátima Evangelista Mendonça Lima, Ana Arguelho e Samira Saad Pulchério Lancillotti.

Ao professor David Tauro e a professora Idinaura Marques, com os quais tenho imenso carinho.

As professoras Ana Cristina Fagundes Schirmer, Regina Marques de Souza, Ordalia Almeida, Angela Zanon e Constantina Xavier Filha, pelo carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE, por oportunizar um espaço para conhecimento e produção coletiva e aos seus membros.

A minha querida amiga de todas as horas Célia Regina do Carmo, pelo carinho e conforto, uma pessoa incrível que nunca me deixou na mão.

Aos meus próximos, Lidiane, Jackeline Souza, Renatu, Aline, Miriam, Vanda Bittencourt, Jacqueline Mesquita, Lícia, Joelci, Flávia.

Agradeço a minha irmã Rosemara Sampaio, minha sobrinha Mayara Sampaio e as minhas sobrinhas-netas: Rafaela e Isadora.



O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana.

Leontiev (2004, p. 287)

Foto: Eder Ahmad

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano veiculadas em manuais didáticos produzidos por autores brasileiros, entre as décadas de 1930 a 1950, compreendidas como o período de consolidação da Psicologia no Brasil. Para a construção da análise dos compêndios, toma-se como aporte teórico a Teoria Histórico-Cultural, que os compreendem como produtos da cultura que podem mediar os conhecimentos produzidos na sociedade. O manual, portanto, é uma ferramenta do homem para a construção de seu conhecimento. Partindo dessa premissa, buscou-se compreender quais eram as concepções veiculadas por esses instrumentos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Realizou-se uma investigação para se conhecer os conceitos dessas temáticas veiculados pelas escolas psicológicas que estavam em evidência no período, a fim de se perceber como tais conceitos chegaram ao Brasil. Foram selecionados cinco manuais de Psicologia Educacional e as análises realizadas de duas formas: inicialmente, utilizou-se como auxiliar as ferramentas do *software NVivo 8*, que organiza e sistematiza os dados obtidos, para se chegar ao que se denominou de Eixos Conceituais; em seguida, foram realizadas as análises dos conteúdos dos livros. Os resultados obtidos mostram que, predominantemente, a escola Funcionalista apresenta maior veiculação no período, com seus conceitos de experiência, hábito, prontidão para aprender, aprender pela prática e suas fases para o desenvolvimento, e que, por fim, os manuais valorizam o desenvolvimento da criança, a técnica do educador e o espaço escolar como miniatura da sociedade.

Palavras Chave: Desenvolvimento humano e aprendizagem; Psicologia Educacional; Manuais Didáticos; Escola Funcionalista.

ABSTRACT

This research aims to understand the concepts of human learning and development conveyed in educational books written by Brazilian authors, between the decades from 1930 to 1950, understood as the consolidation period of Psychology in Brazil. To construct the analysis of these textbooks, we take as the theoretical Historic-Cultural Theory, which understands these textbooks how cultural products, which can mediate the knowledge, produced in society. The manual is therefore a tool of man to build their knowledge. From this premise, we sought to understand what were the conceptions put forward by these instruments on the learning and human development. We conducted an investigation to verify the concepts conveyed by these psychological schools that were in evidence during the period, in order to understand how these concepts came to Brazil. We selected five manuals of Educational Psychology. The analysis was performed in two ways: first, it was used as auxiliary tools the software NVivo 8, which organizes and classifies the data obtained for we arrive at what we called the Conceptual Axes. Then, after, were analyzed for contents of books. The results show that predominantly, the Functionalist school has a higher placement in the period, with its concepts of experience, habits, readiness to learn, learning by doing and their development stages and that, finally, the manuals values the development the child, the technique of the teacher and the school space as a miniature society.

KEYWORDS: Human development and learning, Educational Psychology, Educational Books, School Functionalism

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Obras levantadas a partir do Sistema Integrado de Biblioteca da Universidade de São Paulo.....	104
QUADRO 2 -	Obras levantadas a partir do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais.....	105
QUADRO 3 -	Obras levantadas a partir do Sistema de Bibliotecas e Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	105
QUADRO 4 -	Obras Encontradas para análise.....	105
QUADRO 5 -	Apresentação das Obras encontradas para análise.....	106
QUADRO 6 -	Sumário dos Manuais.....	109
QUADRO 7 -	Conteúdos selecionados para análise.....	112
QUADRO 8 -	Relação dos Eixos Conceituais com sua frequência.....	118

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Helena Antipoff, no Laboratório de Psicologia em Belo Horizonte.....	75
FIGURA 02 – Lourenço Filho e Noemy Silveira no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de SP.....	76
FIGURA 03 – Esquema síntese das relações Psicologia Educacional e sociedade brasileira.....	86
FIGURA 04 – Relação manual e sociedade.....	93
FIGURA 05 – <i>Inrternals</i> : arquivos importados para NVivo 8.....	114
FIGURA 06 – Visualização dos arquivos para análise no NVivo 8.....	115
FIGURA 07 – Visualização dos <i>Free Nodes</i> e sua análise.....	116
FIGURA 08 – Visualização dos <i>Tree Nodes</i>	117
FIGURA 09 – Fases da vida pré-adulta.....	155
FIGURA 10 – Escola antiga x Escola Nova.....	159
FIGURA 11 – Explicação sobre a ponte entre o mundo externo e interno..	160
FIGURA 12 – Mecanismo Estímulo-Resposta.....	161
FIGURA 13 – Graus de professor.....	164
FIGURA 14 – Quadro das leis da aprendizagem.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	18
1.1 Aprendizagem e Desenvolvimento humano na história da Psicologia Educacional.....	18
1.2 Desenvolvimento humano e Aprendizagem na Psicologia do início do século XX.....	21
1.2.1 O funcionalismo na Psicologia.....	22
1.2.1.1 Desenvolvimento humano e Aprendizagem no funcionalismo de Dewey e seus seguidores.....	23
1.2.2 O funcionalismo europeu: Piaget e Claparède e suas contribuições à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.....	27
1.2.3 Entre o Funcionalismo e o Behaviorismo: o Conexionismo de Thorndike (1874-1949) e a Psicologia Dinâmica de Woodworth (1869-1948).....	38
1.2.3.1 As características da aprendizagem em Thorndike.....	41
1.2.4 O Behaviorismo nos primórdios do século XX.....	46
1.2.5. <i>Gestalt</i> : a teoria da forma.....	48
1.2.6 A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: as bases concretas da aprendizagem e do desenvolvimento humano.....	50
CAPÍTULO II - OS CONHECIMENTOS PSICOLÓGICOS E EDUCACIONAIS PRODUZIDOS NO BRASIL: RELATOS DAS HISTORIOGRAFIAS	61
2.1 A automatização da Psicologia e as mudanças na Educação: o Brasil liberal da Primeira República	62
2.2 Psicologia e Educação no Brasil nas décadas de 1930 a 1960: compreensão de suas trajetórias.....	77
CAPÍTULO III - O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL	88
3.1 A constituição histórica do conhecimento.....	88
3.2 Manuais didáticos: fontes para pesquisa.....	93
3.3 Os manuais didáticos de Psicologia Educacional das décadas de 1930 a 1950.....	103
3.3.1 Procedimentos de seleção.....	104
3.3.2 Procedimento de análise.....	114
3.4 O que dizem os manuais didáticos de Psicologia Educacional sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.....	118

3.4.1 Azevedo (1936) e seus conteúdos sobre aprendizagem.....	119
3.4.2 Os conteúdos sobre aprendizagem em Rudolfer (1938).....	125
3.4.3 Desenvolvimento humano e aprendizagem em Santos (1947).....	139
3.4.4 Ferraz (1957) e seus conteúdos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem.....	146
3.4.5 Fontoura (1959) e seus conteúdos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.....	151
3.4.6 Os conteúdos dos livros: Eixos Conceituais.....	167
CONSIDERAÇÕES.....	174
REFERÊNCIAS.....	178
FONTES ANALISADAS.....	191

INTRODUÇÃO

O propósito desta pesquisa é desvelar as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem presentes em manuais didáticos¹ de Psicologia Educacional² produzidos no Brasil, por autores brasileiros, entre as décadas de 1930 até o final da década de 1950. Para construção da análise dos compêndios, toma-se como ponto de partida a Teoria Histórico-Cultural, que os compreendem como produtos da cultura, que podem, ou não, mediar os conhecimentos produzidos na sociedade. Desta forma, constitui-se o uso do manual como uma ferramenta do homem para a construção de seu conhecimento. Partindo dessa premissa, buscou-se compreender quais eram as concepções veiculadas por esses instrumentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Fez-se, assim, uma investigação sobre os conceitos dessas temáticas a partir de algumas escolas psicológicas existentes para, em seguida, perceber como elas chegaram ao Brasil, relatando a história da Psicologia e Educação e suas consequentes relações políticas e econômicas.

Compreender essa relação é estabelecer que a Psicologia é uma ciência que surge fragmentando seu objeto de estudo e “subdivide-se em diversos ramos de conhecimento”. (FERREIRA, 1986, p. 43). Dessa subdivisão, surge a Psicologia Educacional como disciplina que produz conhecimento acerca dos fenômenos psíquicos referentes aos processos educacionais. Nas palavras de Ferreira (1986, p. 43), ela é “[...] considerada como um dos ramos da psicologia aplicada que se ocupa, especificamente, das questões educacionais, diretamente voltadas para a aprendizagem, desenvolvimento e ensino”. O desenvolvimento e a aprendizagem são conteúdos curriculares das disciplinas de Psicologia Educacional no Brasil. Segundo Urt (1989, p. 59), apoiada em sua pesquisa de mestrado, a Psicologia Educacional “[...] se apoia essencialmente nos estudos do Desenvolvimento e da Aprendizagem”.

A relação entre a Psicologia e a Educação vem sendo estudada por diversos pesquisadores no Brasil nos últimos anos. Gatti (1997) relata que essa relação não é um fato recente tendo, o domínio dos estudos da psicologia sobre os da educação,

¹ No presente trabalho, Manuais Didáticos, Livros Didáticos e Compêndios são considerados sinônimos e, todos, compreendidos como uso no contexto escolar, questão que será discutida adiante.

² Críticas e estudos sobre a terminologia já foram feitas (URT, 1999; FREITAS, 1995). Aqui, não se faz uso de termos como Psicologia da Educação, Psicologia na Educação e Psicologia e Educação por considerar que para a época do presente estudo era utilizado o termo Psicologia Educacional. Contudo, ao utilizarmos de estudiosos na área, faremos uso do termo que se apresenta no original das obras.

auges em alguns períodos, como por exemplo, o começo do século XX e, assim, sendo necessária como disciplina na formação de educadores.

No contexto nacional, o movimento do período é semelhante ao que acontece no mundo, pois a Psicologia está criando sua autonomia, entre 1890 até 1930, e, posteriormente, se consolidando. Esta consolidação, que vai de 1930 até 1962 (ANTUNES, 2003), é o período por nós escolhido para estudo e pesquisa. As Escolas Normais, nessa época, foram fundamentais para a nova ciência, pois nelas criados os primeiros laboratórios, nos quais trabalharam profissionais que fundamentaram sua prática em Psicologia Educacional e, que atuaram como professores da disciplina de Psicologia Educacional, utilizando e escrevendo livros-texto da disciplina.

Destaca-se que, no período selecionado por nós, as Universidades, recém criadas³, também se utilizaram dos conhecimentos da Psicologia Educacional em seus cursos de licenciaturas, incorporando os laboratórios de Psicologia de Institutos de Educação, hospícios e Escolas Normais. Assim, para alguns estudiosos, a Psicologia deixa o autodidatismo e ganha fôlego para a construção de disciplinas que formarão os novos profissionais.

Os livros-texto e manuais didáticos de Psicologia Educacional são fontes de pesquisas para a compreensão da época em que são escritos e das teorias veiculadas e consagradas como importantes para a consolidação da disciplina. Assim, o presente trabalho investiga as temáticas, desenvolvimento e aprendizagem na Psicologia Educacional das décadas de 1930 a 1950, em seus manuais didáticos brasileiros. Desse modo, objetiva, especificamente: 1. Identificar, nos manuais didáticos de Psicologia Educacional, as concepções de desenvolvimento e aprendizagem; e, 2. Analisar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem reveladas nesses manuais que expressam concepções de Homem e Educação; conhecimentos psicológicos e pedagógicos promovendo a identificação da relação Psicologia e Educação, assentados na fundamentação teórica da abordagem Histórico-Cultural.

Destaca-se, portanto, que a investigação é uma pesquisa que pode e se propõe a contribuir para a história da disciplina Psicologia Educacional ao analisar as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem presentes nesses

³ Importante destacar que, no Brasil, até 1920, havia alguns cursos superiores profissionalizantes trazidos pela Corte Portuguesa para o Brasil. A criação, institucionalização e consolidação universitária brasileira acontece entre os anos de 1920 (criação da Universidade do Rio de Janeiro) e 1968 (ano da Reforma Universitária). (MENDONÇA, 2000; FÁVERO, 2006).

manuais. Assim, pode-se pensar em uma questão que norteia o trabalho: Quais as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem veiculados em manuais didáticos brasileiros de Psicologia Educacional no período de 1930 a 1959 e que expressões de conhecimento psicológicos e educacionais estavam a elas agregados?

O presente trabalho, ao responder a esta questão, utiliza-se do referencial da Psicologia Histórico-Cultural para nortear esta pesquisa e para embasar as análises. O encontro dos manuais se deu a partir dos bancos de dados de três Instituições de Ensino Superior, consideradas as primeiras a terem cursos de licenciatura e a aglutinar os primeiros Laboratórios de Psicologia das Escolas Normais e dos Institutos de Educação: os bancos da Universidade Federal de Minas Gerais, da Universidade de São Paulo e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foram encontrados sete (07) manuais e, por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, os mesmos foram lidos e, deles, retirados seus sumários para a escolha dos capítulos a serem analisados. Após análise dos sumários, cinco (05) manuais foram escolhidos por conterem conteúdos que expressam o objetivo do trabalho.

Após leitura mais atenta dos capítulos, a análise procedeu-se de duas formas: inicialmente, analisou-se o que se denominou de Eixos Conceituais, encontrados ao utilizar como auxiliar-se as ferramentas do *software NVivo 8⁴*, por ser um programa que organiza, sistematiza e armazena os dados obtidos; em seguida, os conteúdos dos livros foram analisados separadamente, a partir da descrição dos capítulos que contêm os conceitos de desenvolvimento humano e aprendizagem.

Ao compreender as concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem no Brasil e, principalmente, no período de consolidação da Psicologia, necessário se faz buscar, nos manuais, o desenvolvimento das ideias psicológicas que sustentam as bases dessas concepções, porque a sua história começa com elas e pressupõe continuidade. Assim, o primeiro capítulo intitulado **Uma compreensão histórica do desenvolvimento e da aprendizagem** tem por finalidade fundamentar as concepções sobre desenvolvimento humano e aprendizagem na Psicologia Educacional. Busca-se esses conceitos desde a antiguidade até o final do século XIX, quando a Psicologia já está mais organizada o que resulta na criação de diversas

⁴ O *NVivo 8* é um programa desenvolvido pela *QSR Internacional* e utilizado para auxiliar nas análises em pesquisas qualitativas e sua função primordial é a de organizar e sistematizar as categorizações. (GUIZZO, KRZIMINSKI, OLIVEIRA, 2003) e utilizado para auxiliar na organização dos manuais e na sistematização dos dados.

escolas. Posteriormente, levanta-se as principais escolas e teorias tais como, o Estruturalismo, o Funcionalismo, o Conexionismo, o *Behaviorismo*, a *Gestalt*, e a Teoria Histórico-Cultural, e traz os seus entendimentos sobre as concepções aqui estudadas.

O segundo capítulo, **Os conhecimentos psicológicos e educacionais produzidos no Brasil: relatos das historiografias**, apresenta a trajetória da Psicologia e da Educação, no Brasil, a partir de trabalhos de alguns historiadores brasileiros, para saber quais as circunstâncias em que se encontrava o país ao receber as concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem no período correspondente que cobre de 1930 até 1959. Destaca-se que a organização por datas não considera que a compreensão do período se desenvolve de forma estanque, para delimitá-lo no espaço e no tempo descrevendo-o de forma didática.

No capítulo três, **O desenvolvimento e a aprendizagem nos manuais didáticos de Psicologia Educacional**, descreve-se, a princípio, algumas compreensões sobre a concepção histórica do conhecimento e, depois, apresenta-se os manuais didáticos como fonte de pesquisa. Em seguida, introduz-se algumas pesquisas que analisam manuais didáticos e, na sequência, são descritos os procedimentos realizados nesta pesquisa e apresentadas as análises dos conteúdos.

Por fim, realiza-se as **Considerações** descrevendo os resultados da pesquisa, levantando algumas observações sobre o período estudado e apontando algumas contribuições do estudo.



A relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórias: disso resultou, obviamente, uma série de erros.

Vigotski (2007, p. 87)

Foto: Eder Ahmad

CAPÍTULO I

UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, realiza-se a construção dos fundamentos teóricos para desvelar os conceitos de desenvolvimento humano e aprendizagem, para tanto foi feita uma introdução da evolução desse conceito desde os filósofos gregos até meados do século XIX e, posteriormente relata-se como esses eram estudados e pesquisados no início do século XX, quando a psicologia pensa-os a partir de escolas, sistemas e teorias, como o Funcionalismo, o Conexionismo, o *Behaviorismo*, a *Gestalt* e a Teoria Histórico-Cultural. Criou-se as seções pensadas dessa forma – como os conceitos foram explicados por proposições filosóficas até o final do século XIX e, posteriormente, buscou-se compreender esses conceitos nas principais teorias do início do século XX, criando seções para cada uma e extraindo delas suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano.

1.1 Aprendizagem e Desenvolvimento humano na história da Psicologia Educacional

Os estudos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, até o final do século XIX, são compreensões filosóficas sobre as formas de como se aprende e de como se desenvolve. Desde a Antiguidade, os filósofos vêm tentando explicar os mecanismos pelos quais se dá a aprendizagem. Para auxiliar no propósito de explicar os conceitos dos filósofos, neste trabalho foram utilizados como interlocutores os estudiosos que estudaram tais pensadores, como Chauí (2002), Ferreira (2000), Penna (1982; 1991) Schultz e Schultz (2009) e Wertheimer (1978).

Sócrates (469–399 a.C.) falava de uma aprendizagem que provinha do conhecimento interior. Platão (427-347 a. C.), ao distinguir o mundo das ideias do mundo físico, elaborou uma doutrina segundo a qual o aluno aprende pelas lembranças das ideias anteriores, isto é, evocando reminiscências. Para Platão, conhecer é lembrar. Esse entendimento pensamento de que a alma aprendeu, antes da encarnação, tudo aquilo de que ela, novamente, adquirirá o conhecimento. Chauí

(2002, p. 266), ao explicar Platão, relata que para o teórico: “investigar e aprender é reativar um saber total que se encontra em estado latente na razão”. É reencontrar um saber já adquirido, mas esquecido.

Aristóteles (384-322 a. C.), partindo de outro ponto de vista, preferiu colocar como fonte de todo o conhecimento e aprendizagem tudo aquilo que é produto da experiência. Desse modo para o filósofo, nada existe no intelecto que não tenha passado, antes, pelos sentidos.

Descartes (1596-1650), na filosofia moderna, influenciou todos os ramos da ciência moderna e a visão de mundo ocidental nos séculos posteriores. Com o dualismo mente-corpo, diversos pensadores seguiram seus pensamentos no processo de aprendizagem humana, também contribuiu fortemente para a constituição posterior da Psicologia fisiológica e da reflexologia. Segundo Ferreira (2000) nessa lógica cartesiana a ciência seria o recurso teórico mais útil para a implementação da ética mercantil.

O mecanismo cartesiano contribuiu para o desenvolvimento de uma visão objetivista nas ciências biológicas e na Psicologia. A partir da consideração da matéria separada do espírito, promoveu o terreno dos fatos, possibilitando o estudo empírico do ser humano. Desta feita, delimitou o problema central da natureza humana no âmbito da Filosofia, destacando-o do estudo geral, para propiciar a singularidade com que a Psicologia assim o vai requerer para se estabelecer cientificamente. (FERREIRA, 2000, p. 35).

A autora explica que Descartes explica os fenômenos psíquicos a partir do paralelismo psicofísico, isto é, haveria duas formas distintas de substância:

[...] “res extensa” e “res cogitans”. A primeira entendida como tudo aquilo que tem extensão e que pode ser percebido pelos sentidos, podendo ser determinado, mensurado, quantificado. A segunda seria uma substância metafísica, pertencente ao terreno da qualidade, estando encarregada de elaborar o pensamento, mas não podendo ser percebida pelos sentidos, nem ser determinada geometricamente. (FERREIRA, 2000, p. 35).

Em sua concepção, haveria *res cogitans* que só se apresenta em forma de pensamento, pois não possuem matéria e, assim, fazendo parte da vida afetiva, das paixões da alma, esta entra em interação com o corpo, o qual se expande e se torna a sua própria sede.

A introspecção é uma questão importante, que se refere à percepção, ao conhecimento de “si mesmo”. O conhecimento de “si mesmo” seria muito difícil de ser alcançado, existindo também as idéias inatas, que não seriam resultantes da experiência imediata, entre elas: os axiomas geométricos, Deus, si mesmo, as concepções de espaço, de tempo e de movimento. (FERREIRA, 2000, p. 36).

Assim, Descartes via o corpo como uma máquina, que possui funções fisiológicas e apetites. Com isso, o desejo e o ódio estariam ligados às funções do corpo, fazendo parte da realidade material. Para ele os animais não possuem alma e por isso poderiam ser dissecados.

Locke (1632-1704), por sua vez, criticou o racionalismo de sua época afirmando não existir nenhuma ideia na mente que não fosse produto da experiência sensorial. As ideias, segundo ele, são elementos mentais simples que se associam, formando ideias complexas que refletem, mecanicamente, as coisas do mundo exterior. Para esse pensador, a aprendizagem, então, é a percepção que ocorre através dos sentidos, um produto da experiência. A criança, para ele, é de índole má e de natureza passiva, sendo necessário exercer sobre ela diversas habilidades para viver em sociedade. O desenvolvimento da criança deveria ser dirigido por uma educação que disciplinasse e controlasse os desejos e necessidades infantis.

Rousseau (1712-1778) partia da concepção de criança como um ser dotado de natureza boa e ativa, cabendo, portanto, à sociedade, permitir o desabrochar de todas as suas potencialidades. O desenvolvimento da criança, até a sua constituição como, adulto, de acordo com esse pensamento, seria natural e espontâneo.

Leibniz (1646-1716) considera que o comportamento e aprendizagem dependem de disposições e tendências interiores, ou o que ele denomina de mônodas, espécies de construtos interiores que se encontram vedados às influências advindas do exterior.

Provinda do empirismo de Locke, tem-se a abordagem comportamental. Nesta abordagem, estão inseridas todas as teorias que definem a aprendizagem como uma mudança nos comportamentos observáveis do indivíduo. Ferreira (1986, p. 50) considera que essas teorias assumem a posição de que:

o homem é um ser passivo e neutro, e a aprendizagem uma modificação no comportamento observável do indivíduo. Essa concepção de aprendizagem é uma fórmula humanizada que, tendo sido encontrada através de observações e experimentação do comportamento animal, foi transposta para a análise da aprendizagem humana.

Os primeiros representantes dessa abordagem, Setchenov (1825-1905) e Pavlov (1849-1936), a partir da noção do reflexo da realidade objetiva na mente, criticaram as concepções idealistas acerca do psiquismo humano. Para Pavlov, a aprendizagem se daria através da associação de um reflexo do organismo a um estímulo neutro que, pela repetição, evocaria a mesma resposta do organismo e exerceria uma função de sinalização.

Assim, a orientação predominante em Psicologia do Desenvolvimento caracteriza-se pela busca da objetividade científica. Essa tendência vem ocorrendo desde os primeiros trabalhos nesse campo de conhecimento, como os realizados por Pestalozzi (1746-1827), Dietrich Tiedemann (1748-1803) e Fröebel (1782-1852), que passaram a fazer observações cuidadosas dos seus filhos e de outras crianças.

O empirismo de Locke se acha, também, presente no desenvolvimento posterior da psicologia infantil de cunho científico, que passou a utilizar a observação sistemática no estudo da criança.

Em seguida, com os estudos sobre a origem das espécies e os relatos das observações que Darwin (1809-1882) fez sobre os relatos das observações que fez sobre os primeiros anos da infância, suas ideias, passaram a ser adotadas por outros interessados no desenvolvimento da criança.

1.2 Desenvolvimento humano e aprendizagem na Psicologia do início do século XX

A partir das primeiras décadas do século XX, a Psicologia do Desenvolvimento Humano e da Aprendizagem passa a ser pensada a partir de escolas⁵, tais como o Funcionalismo, o Conexionismo, o Behaviorismo, a Psicologia da *Gestalt*, a Psicanálise, e, a Psicologia Histórico-Cultural. Nas seções seguintes, será detalhado o que cada uma destas escolas relataram sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, pois estas são escolas que nasceram nos primórdios do século XX e que propuseram teorias para explicar como estes processos ocorrem. Não se pretende esgotar o assunto e nem fazer um levantamento exaustivo sobre cada

⁵ Para uma compreensão e classificação melhor das linhas de pensamento presentes no início do século XX utiliza-se o termo Escola Psicológica, contudo alguns autores utilizam os termos Sistemas Psicológicos e Matrizes do Pensamento Psicológico. Aqui não adotou-se um conceito rígido de classificação/categorização e sim sua sistematização para uma escrita mais didática.

uma das teorias, mas estabelecer pontos para uma melhor compreensão das concepções estudadas.

1.2.1 O Funcionalismo na Psicologia

O movimento que recebeu o nome de Psicologia Funcional tem sua origem a partir das concepções evolucionistas de Darwin (1809-1882); das Diferenças Individuais de Galton (1822-1911); e das diferenças conceituais com os pensamentos contemporâneos, ou seja, dos estudos feitos por Wundt (1832-1920) e Titchener (1867-1927). O princípio básico do funcionalismo, como este movimento ficou conhecido, é o interesse pela mente tal como esta funciona ou é usada na adaptação do organismo ao seu ambiente. Os estudiosos dessa escola não estudam a mente do ponto de vista de sua composição, ou seja, de sua estrutura de elementos mentais, mas a partir da concentração em questões práticas, ou seja, como um conglomerado de funções ou processos que levam a consequências práticas no mundo real (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009; WERTHEIMER, 1978).

Segundo Schultz e Schultz (2009, p. 124), não existiu uma única psicologia funcional e sim várias psicologias funcionais, que “embora diferindo entre si de algum modo, partilhavam o interesse pelas funções da consciência”. Figueiredo (1991, p. 77) aponta que, nesta visão, “percepção, memória, pensamento, afetividade, motivação, aprendizagem etc. são concebidos como processos orientados para a adaptação”.

A Psicologia funcional se desenvolveu nos Estados Unidos no final do século XIX e início do XX e teve entre seus principais representantes nomes como Dewey (1859-1952), Angell (1869-1949), Baldwin (1861-1934) e, como precursor, Willian James (1842-1910). Nesses autores, encontra-se os ingredientes fundamentais do funcionamento biológico. Segundo tais teóricos:

Os seres vivos ao se comportarem exibem uma intencionalidade que pode ser objetivamente caracterizada: seus comportamentos distinguem-se claramente dos movimentos mecânicos dos seres inertes por serem articulados e hierarquizados visando uma meta e por estarem submetidos a sistemas de auto-regulação que garantem a persecução da meta diante de resistências interpostas pelo ambiente. (FIGUEIREDO, 1991, p. 78).

Os comportamentos, nesta visão, não são movimentos, mas operações que pressupõem um interesse. Desse modo, a identificação dos interesses corresponde à

análise funcional dos processos psicológicos e comportamentais. Para Figueiredo (1991), a categoria operação, para designar o comportamento, também, se aplica aos fenômenos mentais, a exemplo tem-se a consciência, que é uma operação seletiva e auto-reguladora das táticas comportamentais.

A partir de sentido prático do comportamento, há, em alguns dos pensadores do funcionalismo, o que se denominou de pragmatismo. Para Ferreira (2010, p. 185), “a relação entre pragmatismo e funcionalismo é bastante estreita: os primeiros filósofos pragmatistas como William James e John Dewey são também os primeiros psicólogos funcionalistas”. O pragmatismo é uma linha de pensamento que muito influenciou o desenvolvimento da Psicologia Educacional no início do século XX, e, assim como existiu diversos funcionalismos, também, existiu diversos pragmatismos. Para Schmitz (1980, p. 1), “pragmatismo é o termo corrente para designar várias teorias, que podem ser, inclusive, divergentes”.

O pragmatismo, para James (1979), é um método que interpreta cada noção traçando as suas consequências práticas respectivas. É, então, “a atitude de olhar além das primeiras coisas, dos princípios, das ‘categorias’, das supostas necessidades; e de procurar pelas últimas coisas, frutos, conseqüências, fatos”. (p. 21, destaque no original).

Outros estudiosos dessa linha de pensamento são John Dewey e William Kilpatrick (1871-1965), este último foi discípulo e companheiro de pesquisa do primeiro. Para uma breve exposição sobre os conceitos de desenvolvimento humano e aprendizagem, selecionou-se os pensamentos desses dois autores e de Anísio Teixeira (1975) que, em seu texto, explica a teoria de Dewey.

1.2.1.1 Desenvolvimento humano e aprendizagem no funcionalismo de Dewey e seus seguidores

Destaca-se, inicialmente, que os autores do movimento funcionalista não sistematizaram uma teoria sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, o que se descreve são conceitos formulados por eles para explicar processos como de experiência e hábitos, por exemplo, e, aqui, tais conceitos serão utilizados para entender como a aprendizagem ocorre. A aprendizagem, então, é o processo contínuo de experimentação, ou seja, a experiência, e esta, é o agir sobre o outro corpo e, a partir dele, sofrer uma reação. Então, no plano da vida humana, há sempre

experiência, pois sempre se busca identificação com a natureza, “experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza” (TEIXEIRA, 1975, p. 13). O desenvolvimento humano é o processo de evolução e adaptação, assim, desenvolvimento é a maturação biológica.

A experiência é a ação e reação dos corpos para a conquista da adaptação, que deve levar à reflexão e ao conhecimento. “Com efeito, o fato de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida” (TEIXEIRA, 1975, p. 14).

A vida é um tecido de experiências, não se pode viver sem estar, constantemente, sofrendo e fazendo experiência. É a vida, toda ela, uma longa aprendizagem. Vida, experiência e aprendizagem são inseparáveis, “simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”. (TEIXEIRA, 1975, p. 16).

A *experiência educativa* é uma experiência inteligente, em que participa o pensamento, “através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (TEIXEIRA, 1975, p. 17).

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (TEIXEIRA, 1975, p. 17).

A partir dessas palavras, pode-se perceber que a experiência é interna ao homem e externa somente na organização das experiências. A educação é, nesta perspectiva, um “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido” (TEIXEIRA, 1975, p. 17). A experiência, pela educação, ou seja, pela vida, é a reorganização e reconstrução contínua pela reflexão. Assim, nas palavras de Anísio Teixeira (1975, p. 18): “Eu me educo através de minhas experiências vividas inteligentemente”.

A atividade educativa seria, então, uma reorganização consciente da experiência, ou seja, a atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade, não havendo esta atividade sem direção, sem governo, sem controle, pois seria uma atividade caprichosa ou automática, não seria uma atividade educativa.

A experiência é ampliada pelo processo de reconstrução imaginativa: a imaginação a partir da linguagem. É pela linguagem que a educação se processa. É a

linguagem que permite a reconstrução imaginativa da experiência comum. “As novas coisas aprendidas estão ligadas às experiências reais. É graças a essa função ampliadora da experiência que a língua se torna o instrumento por excelência da educação.” (TEIXEIRA, 1975, p. 23-24).

Por fim, deve-se prover um ambiente simplificado para que haja educação, ou seja, processos de experiências. Esse meio é a escola, que deve ser organizado para que seja um ambiente purificado, ou seja, “onde se elimina certos aspectos reconhecidamente maléficos do ambiente social” (TEIXEIRA, 1975, p. 24).

A experiência para Dewey (1979) encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. O elemento ativo da experiência consiste em uma tentativa de experimentar o mundo, para descobrir como ele é. O elemento passivo refere-se às consequências sofridas ao se passar pela experiência.

A experiência na sua qualidade de tentativa, subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. Não existe experiência quando uma criança simplesmente põe o dedo no fogo; será experiência quando o movimento se associa com a dor que ela sofre, em consequência daquele ato. De então por diante o fato de se pôr o dedo no fogo significa uma queimadura. Ser queimado será apenas uma simples modificação física, como o queimar-se um pedaço de lenha, se não for percebido consequência de outra ação. (DEWEY, 1979, p. 152).

Percebe-se que o aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva, ou seja, é uma associação da consequência daquilo que fazemos. Dessa proposição, surgem duas conclusões: primeira, que a experiência, inicialmente, não é um processo cognitivo, mas uma ação ativo-passiva; e, que, segunda, o valor de uma experiência reside “na percepção das relações ou continuidade a que nos conduz” (DEWEY, 1979, p. 153), assim, nas relações e associações dela decorrentes. A experiência, que é condição primeira do desenvolvimento do pensamento, conduz-se das consequências daquilo que se fez, ou seja, é na consequência que se faz experiência.

A aprendizagem pela experiência passa por duas fases: uma de ensaio e erro, e, outra pelo ato intelectual. Na primeira, as ações ficam a mercê das circunstâncias, porque o domínio sobre a situação é muito restrito; na segunda, é a

que aumenta o valor da experiência, a que toná-la-ia reflexiva, pois, assim, seria possível analisar as relações entre as ações humanas e suas consequências.

Assim, o pensamento reflexivo é uma função vital natural, estreitamente ligado às consequências das ações, sua utilidade última. Nesse entendimento, o pensamento liga-se aos limites da utilidade da ação, uma tese pragmatista do pensamento.

Kilpatrick (1977), discípulo de Dewey, ao se perguntar como se realiza a aprendizagem, obtém uma resposta clara, para ele: a aprendizagem tem uma dinâmica interior e ela é de tal natureza que a conduta aprendida se realizará no devido tempo, ainda que encontre forte oposição externa. Para o autor, a aprendizagem é, inicialmente, interna e, depois, externa. Há um amadurecimento interior e biológico no indivíduo.

Os movimentos de êxito, com a prática repetida, gradualmente, vão incorporando ao sistema nervoso. Um movimento condicionante do processo de aprender. Assim, “o aprendizado advém automaticamente, tanto dos sucessos como dos fracassos”. (KILPATRICK, 1977, p. 62).

Como diz o autor (1977, p. 62), “se desejamos que os nossos alunos que venham a adquirir boas qualidades, devemos esperar que sejam bem sucedidos, como eles também o devem desejar”. Esclarecimentos e êxitos são realizados, de fato, quando o professor chega a criar entre os alunos disposição favorável, ou seja, quando professor e aluno cooperam com a mesma intenção e quando “a colaboração e o esforço são julgados pela maneira por que apareceu na vida coletiva, em vez de serem pela influência de qualquer palavra de autoridade externa” (KILPATRICK, 1977, p. 63).

A aprendizagem, assim, vem da experiência real em situação social. Na escola, por exemplo, deve haver vida real para que haja experiência, ou seja, aprendizagem, pois não há aprendizagem isolada. Assim, aprender requer experiências e ações condicionantes, hábitos do meio real, sem autoridade e com qualidades boas de influências.

A partir do exposto, tem-se pela experiência a aprendizagem pragmática, ou seja, uma aprendizagem que acontece quando há uma utilidade da ação. A aprendizagem se dá naturalmente e requer o mínimo de conteúdo.

Percebe-se que Dewey e seus seguidores, ao defenderem a apropriação mínima dos conhecimentos científicos pelos indivíduos negam a necessidade do conteúdo na aprendizagem e os processos culturais e sociais existentes.

Assim, preconizam que a aprendizagem se desenvolve na (e pela) experiência, via formação de hábitos, advindos de processos naturais. Por isso, há a defesa do desenvolvimento da aprendizagem nos limites do empírico, e os germens da negação da racionalidade científica.

1.2.2 O funcionalismo europeu: Piaget e Claparède e suas contribuições à aprendizagem e ao desenvolvimento humano

O funcionalismo teve um desenvolvimento importante e original na Europa, através do trabalho iniciado em Genebra por Édouard Claparède (1873-1940), cuja continuidade resultou na obra importante de Jean Piaget (1896-1980).

A interpretação genebriana caracteriza-se por uma abordagem dos fenômenos psicológicos do ponto de vista genético-funcional, ou seja, busca-se explicá-los a partir de sua gênese na história do sujeito psicológico, e de sua função no processo de adaptação. Diferentemente do funcionalismo norte-americano, que acabou por privilegiar os processos adaptativos em termos de comportamentos observáveis, a escola genebriana privilegiou o estudo da cognição humana, ou seja, da consciência e do próprio pensamento. (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2007, p. 243).

Claparède fundou, em 1912, o Instituto Jean-Jacques Rousseau para formação de educadores, a fim de realizar pesquisas em psicologia e pedagogia e incentivar as reformas educativas baseadas no movimento da Escola Nova. Segundo Campos e Nepomucendo (2007, p. 245), a perspectiva funcional defendida por Claparède “tinha origem nas lições de psicologia experimental aprendidas com Flournoy, no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra, quando estudante de medicina”. Lá conheceu William James e veio a se interessar por Alfred Binet (1857-1911) e, mais tarde, por Karl Groos (1861-1946), este, diz Claparède (1973, p. 31), que o fizera “permutar minha concepção fisiológica e cerebral dos fenômenos psicológicos, estreita demais, por uma concepção biológica mais profunda e mais dinâmica, que me serviu como o fio de Ariadne, durante o curso ulterior de meus trabalhos”.

Claparède também buscou exprimir seu ponto de vista dinâmico e genético-funcional através de leis que regulam toda a conduta humana, nas palavras de Campos e Nepomucendo (2007, p. 247), “essas leis descrevem o processo de autorregulação, próprio dos organismos vivos”. A primeira lei é dada pela seguinte

afirmação: toda necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la. Segundo os autores, “esta lei tem por corolário a afirmação de que a necessidade é sempre suscitada por uma necessidade” (p. 248). A necessidade é uma motivação intrínseca, que provoca ações que são aparentemente espontâneas e que não necessita de um excitante externo.

A segunda lei é a lei da extensão da vida mental, que é explicada por Claparède da seguinte forma:

O desenvolvimento da vida mental é proporcional à diferença existente entre as necessidades e os meios de satisfazê-las. Se a diferença é nula (respiração, reflexos pupilares, tosse, espirro, secreções etc.), nenhuma atividade mental. Se é muito grande (fome, que suscita a invenção de todos os instrumentos de caça e pesca, dos necessários à agricultura etc.), atividade mental muito extensa. (CLAPARÈDE, 1958, p. 50, grifos no original).

Segundo Campos e Nepomucendo (2007), a lei da extensão da vida mental tem como corolário a lei da tomada de consciência, que é explicada por Claparède (1973, p. 39) quando ele defende o ponto de vista funcional:

Mesmo o problema da presença da consciência é esclarecido por meio da questão funcional. Experiências com crianças demonstraram-me que a consciência da semelhança aparece mais tarde do que a diferença. Entretanto, a criança, desde a mais tenra idade, conduz-se como se a percebesse. Isto me levou a formular a Lei da tomada de consciência: “O indivíduo toma consciência de uma relação tanto mais tarde, quanto sua conduta tenha implicado mais cedo e mais duradouramente o uso automático desta relação”. (p. 39, destaques no original).

A tomada de consciência é a partir do uso do auxílio da consciência para o indivíduo resolver problemas que não são familiares, ou seja, quanto mais familiar o problema, mais sua solução apela para automatismos já adquiridos e menor será o apelo à consciência. “Esse modelo foi também desenvolvido pelos funcionalistas norte-americanos” (CAMPOS; NEPOMUCENDO, 2007, p. 249).

A lei da tomada de consciência faz igualmente compreender a natureza do sentimento das necessidades, como a fome, a sede, e também a do sono. O sentimento de necessidade não é a consciência duma necessidade objetiva do organismo, pois, quando esta necessidade pode ser facilmente satisfeita, não é sentida. A consciência da necessidade só sobrevém quando não pode ser imediatamente satisfeita. Resulta da tomada de consciência de reações que tendem a satisfazer esta necessidade, ou a compensar seus efeitos perturbadores. (CLAPARÈDE, 1973, p. 41).

A citação acima expressa a aproximação intrínseca entre a tomada de consciência e a lei da extensão da vida mental. Para a explicação da aprendizagem, as leis acima relatadas são imprescindíveis, pois o funcionalismo de Claparède não explica somente o como o indivíduo aprende, mas, principalmente, o porquê ele aprende.

Continuando na busca da explicação dinâmica e funcional para os fenômenos psicológicos, Claparède propôs a “lei do interesse momentâneo”, segundo a qual o organismo tende a seguir a lei de seu interesse a cada momento. Sobre esta lei, Claparède (1973, p. 33) afirma que:

Pareceu-me ser possível elevar esta propriedade fundamental da atividade mental (de estar a serviço do interesse biológico do organismo) à dignidade de uma lei, a *Lei do Interesse Momentâneo*: “A cada momento, é o instinto mais importante que sobrepõe aos demais”, ou: “A cada instante, o organismo age conforme a linha de seu maior interesse”. (Grifos no original)

Outra lei apresentada por Claparède (1958) é a Lei da antecipação, que compreende que: “Toda necessidade que, por sua natureza, corre o risco de não poder ser imediatamente satisfeita, aparece com antecedência (isto é, antes que a vida esteja em perigo).” (p. 53). Para o autor, a fome aparece muito antes do organismo estar a ponto de morrer de inanição. De acordo com o estudioso, a lei da antecipação está envolvida com a lei da extensão da vida mental, bem como na do interesse momentâneo.

A principal lei apresentada por Claparède à explicação da atividade mental, é a Lei do interesse, que segundo Campos e Nepomuceno (2007, p. 249) “embora as condutas sejam sempre suscitadas por necessidades, essas necessidades devem ser traduzidas, no nível psicológico, por um fim a atingir, por um interesse”. Pode-se afirmar, então, que a conduta é movida por um interesse, que é expressão psicológica da necessidade. Sobre esta lei, Claparède (1958) relata que:

O interesse é o que num dado momento nos importa, é o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade. Parece-nos interessante atingir o objeto capaz de satisfazer a necessidade, e a ele adaptar a conduta. Podemos, pois, formular uma lei do interesse, que não é, de certo modo, senão um aspecto mais geral, e mais psicológico também, da lei da necessidade: *Toda conduta é ditada por um interesse*. Isto é: *Toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado*. (p. 56, grifos no original).

O interesse é uma relação de convivência entre o indivíduo e o objeto que lhe importa num dado momento. “O interesse seria, assim, o elemento próprio do indivíduo, a dimensão psicológica que realmente suscita a atividade mental”. (CAMPOS; NEPOMUCENDO, 2007, p. 249). Assim, esta ideia, que deixa o indivíduo como agente de sua própria atividade e, também, como conexão entre a sua natureza biológica e o ambiente que o estimula a agir, é a principal contribuição do teórico ao debate sobre a psicologia funcional.

As leis anteriores, segundo Claparède (1958), “diziam respeito às ‘molas’ da atividade mental” (p. 62, destaque no original). Para ele, falta dizer algumas palavras que regem a direção da reação, esta, “encarada do ponto de vista funcional” (p. 62).

Vimos que a necessidade suscita uma reação, a reação adequada às exigências do momento, a reação que importa. Mas por que, dentre todas as reações possíveis, justamente a que corresponde a essa necessidade momentânea é a única efetivamente dinamizadora? Chegamos a um dos problemas capitais da ciência da conduta. Em certos casos, a reação está, graças a mecanismos hereditários, em conexão inata com a necessidade que ela deve satisfazer (fala-se então de reflexos, de instintos). Nos outros casos, é a *experiência adquirida* que enlaça à necessidade a reação adequada. (CLAPARÈDE, 1958, p. 62, grifos no original).

Assim, quando o organismo sente uma necessidade e não está armado de reflexos ou de instintos próprios a satisfazê-la, ele vai por em atividade as reações que lhe foram anteriormente proveitosas em situações análogas. É o que exprime o autor na Lei da reprodução do semelhante: “Toda necessidade tende a reproduzir as reações (ou situações) que lhe foram anteriormente favoráveis, a repetir a conduta que, anteriormente, foi bem sucedida em circunstâncias semelhantes.” (CLAPARÈDE, 1958, p. 63).

Segundo o estudioso esta lei é de importância considerável, pois põe em evidência o valor funcional da memória e do hábito, que é fazer beneficiar a situação nova da experiência, anteriormente, adquirida. Para ele, “a conduta se baseia, pois, numa crença implícita no determinismo: o que teve êxito ontem terá êxito hoje, desde que as circunstâncias sejam mais ou menos as mesmas” (p. 63).

Sobre essa lei Claparède (1958) explica:

Essa tendência à reprodução do semelhante é tão forte que, ultrapassando o próprio fim, dá ocasião a freqüentes erros. Uma criança mordida por um cão, julgará que todo cão vai mordê-la. Ela ouviu dizer que “correr”, no passado, é *corrido*; de “fazer” tirará *fazido*. Uma dona de casa que teve aborrecimentos com uma cozinheira ruiva, não aceitará outra ruiva,

acreditando que os mesmos aborrecimentos se repetição. (p. 64, grifos no original).

O autor, ao explicar que a associação por si só não basta para fazer surgir uma reação adequada, ele dá uma explicação funcional: “Somente as reações, os pensamentos *úteis* é que realmente aparecem. As reações inúteis tendem a ser eliminadas” (p. 65, grifos no original). Por isso, ele complementa com a Lei do tateio, pois situações inteiramente novas seriam impossíveis de se reproduzir se não fosse essa lei:

Vemos, então, aparecer um novo tipo de conduta, cuja significação funcional não é duvidosa – o tatear. E podemos enunciar a seguinte lei: Quando a situação é tão nova que não evoca nenhuma associação de similitude ou quando a repetição do semelhante é ineficaz, a necessidade desencadeia uma série de reações de pesquisas, de ensaio, de tateio. (CLAPARÈDE, 1958, p. 66).

Segundo o autor, quando, por alguma razão qualquer, uma necessidade não pode ser satisfeita, ocorre a Lei da compensação: “Quando o equilíbrio perturbado não pode ser restabelecido por uma reação adequada, é compensado por uma reação antagonista do desvio por ele produzido.” (p. 66).

Para Claparède (1958) compensar não é suprir a falta que provocava a necessidade: “é contrabalanceá-la por uma achega em sentido contrário. A compensação é, pois, um estratagema empregado pelo organismo para remediar um desequilíbrio” (p. 66). Ele explica essa lei a partir do jogo, que é puramente compensador. A criança “se sofre de inferioridade, o jogo pode permitir [que] desempenhe papel dominador impossível na vida real”. (p. 67).

Por fim, Claparède (1958) ao relatar sobre a próxima lei diz que:

Formulemos ainda, para terminar, uma última lei funcional, que também merece a atenção do educador: *Em cada momento de seu desenvolvimento, um ser animal constitui uma unidade funcional, isto é, suas capacidades de reação são ajustadas a suas necessidades.* Por outras palavras, uma criança, considerada em si, não é um ser imperfeito, um adulto incompleto e, sim, um indivíduo que tem sua autonomia. (p. 68, grifos no original).

Essa Lei da autonomia funcional vem para contribuir com a prática educativa e, tanto quanto as outras, para transformar a imagem do processo educativo: “Se a criança é um ser ‘autônomo’, completo, com vida própria e necessidades próprias, segue-se que a educação não é – do ponto de vista da criança

– preparação para a vida e, sim, *vida*.” (CLAPARÈDE, 1958, p. 68, destaques no original).

Esta lei justifica o que o teórico asseverara sobre a criança não ser um organismo incompleto, ou seja, justifica a funcionalidade e autonomia biológica do sujeito. Segundo ele (1958): “Creio que todas as grandes leis funcionais que aqui tentei reunir podem ser úteis ao educador desejoso de tornar-se aliado da natureza da criança.” (p. 68).

Claparède muito influenciou Jean Piaget, teórico este que também auxiliou no debate da psicologia genético-funcional e que será descrito abaixo, juntamente com suas principais contribuições ao desenvolvimento humano e à aprendizagem.

Jean Piaget, psicólogo suíço, cujos trabalhos estão voltados para a concepção biológica do desenvolvimento humano, observando direta e sistematicamente crianças, principalmente seus filhos. Por mais de quarenta anos realizou pesquisas com crianças, visando não somente conhecer melhor a infância para aperfeiçoar os métodos educacionais, mas, também, para compreender o homem. Piaget trabalhou muitos anos no Instituto Jean-Jacques Rousseau para Estudo da Criança, em Genebra (Suíça).

Penna (1982, p. 295) relata que Piaget propõe duas questões acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem:

[...] (1) trata-se de se saber se o desenvolvimento não é senão uma série de aprendizagem ou seja, senão e unicamente a soma de tudo quanto o indivíduo aprendeu, ou (2) se a aprendizagem depende do que os embriologistas chamam de competência ou capacidade de resposta, subordinando-se, pois, a certas condições de sensibilização reveladas pelo organismo e vinculadas aos diferentes estágios evolutivos. Sumariamente: importa a Piaget questionar sobre o que é mais fundamental, se a aprendizagem ou o desenvolvimento.

O autor continua e diz que, em Piaget, já há provas demonstrando a maior relevância do desenvolvimento. “Na realidade, a mesma situação de aprendizagem tem efeitos diferentes segundo o estado de desenvolvimento do sujeito”. (p. 295).

Piaget (2010) explica o desenvolvimento mental do ser humano no campo do pensamento, da linguagem e da afetividade, dividindo em períodos ou estágios:

1º período: Sensório-motor (0-2 anos);

2º período: Pré-operatório (2-7 anos);

3º período: Operações concretas (7-11 ou 12 anos);

4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Todos os indivíduos passam por todas as fases ou períodos, na sequência estabelecida, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais. Assim, a divisão etária é uma referência e não uma norma rígida (PIAGET, 1975; 2010).

O 1º estágio: Inteligência Sensório-motora (do nascimento até após os 18 meses), como o nome indica, a atividade intelectual é de natureza sensorial e motora: a criança percebe o ambiente e age sobre ele, ou seja, sobre todo o universo que a cerca. Segundo Piaget (2010, p. 17),

O período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental. Muitas vezes mal se suspeitou da importância desse período; e isto porque ele não é acompanhado de palavras que permitam seguir, passo a passo, o progresso da inteligência e dos sentidos, como mais tarde. Mas, na verdade, é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. Ora, esta “assimilação senso-motora” do mundo exterior imediato realiza, em dezoito meses ou dois anos, toda uma revolução copérnica em miniatura. (Grifos no original).

Bock, Furtado e Teixeira (1999), ao relatarem sobre esta fase de Piaget, esclarecem que, no recém-nascido, a vida mental reduz-se ao exercício dos aparelhos reflexos, de fundo hereditário, como a sucção, reflexos esses melhorados com o treino. E citam o exemplo de que “o bebê mama melhor no 10º dia de vida do que no 2º dia” (p. 101). Por volta dos cinco meses, a criança consegue coordenar os movimentos das mãos e olhos e pegar objetos, aumentando sua capacidade de adquirir hábitos novos.

No final do período, a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto. Utiliza-se para isso a inteligência prática ou sensório-motora, que envolve as percepções e os movimentos.

Nesse período, fica evidente que o desenvolvimento físico acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades. Isto é, o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos comportamentos, como sentar-se, andar, o que proporcionará um domínio maior do ambiente. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p. 101-102).

No primeiro mês de vida, a criança exerce os reflexos presentes no nascimento (sucção, movimentos dos membros, dos olhos etc.), depois, passa a coordenar reflexos e reações. Os movimentos das mãos começam a coordenar-se

com os movimentos dos olhos: a criança olha para aquilo que ouve, tenta alcançar objetos, agarra-os, chupa-os. (BARROS, 1989).

A criança procura um objeto que estiver escondido, chegando a remover um obstáculo para apanhá-lo. No fim do primeiro ano, parece estar interessada em novidades e manifesta curiosidade: deixa cair objetos para observar a queda.

Após um ano de vida, parece, também, ser capaz de inventar meios para atingir seus objetivos: puxa brinquedos com cordéis e usa varas para empurrar coisas ou atrair objetos para si.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999), ao longo desse período, irá ocorrer, na criança, uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior. “[...] Se no início o mundo era a continuação do próprio corpo, os progressos da inteligência levam-na a situar-se como um elemento entre outros no mundo”. (p. 102). Permitindo a criança, por volta de um ano, admitir que um objeto continue a existir mesmo quando ela não o percebe, mesmo quando não está presente no seu campo visual.

Barros (1989, p. 106) expõe algumas das observações que Piaget fez de seus filhos:

a) Laurent (2 dias de vida): novamente começa a fazer movimentos de sucção entre as refeições. Seus lábios abrem-se e fecham-se como para receber o leite, mas sem ter um objeto. Este comportamento torna-se subseqüentemente mais repetido.

b) Laurent (10 meses e 11 dias) está deitado de costas. Ele segura em sucessão: um cisne de celulóide, uma caixa, etc.: estica seu braço e deixa-os cair. Ele varia as posições da queda. Às vezes, estica o braço verticalmente, às vezes o mantém oblíquo, em frente ou atrás de seus olhos.

c) Jacqueline (1 ano e 11 meses), ao voltar de uma viagem, contou ao pai: “Robert chora, patos nadam no lago, foram embora”. Ela é capaz de usar palavras para representar acontecimentos passados.

d) Jacqueline (11 meses e 7 dias) está deitada de barriga para baixo em uma manta e procura, estendendo o braço, apanhar seu pato de celulóide.

Durante os movimentos que faz para agarrar o objeto, remexe acidentalmente a manta, o que agita o pato à distância. Então, parece compreender logo a relação puxa a manta até o ponto em que pode agarrar diretamente o brinquedo. Nas semanas seguintes, Jacqueline utiliza freqüentemente o esquema assim adquirido.

e) Jacqueline (9 meses e 6 dias) gosta do suco de uva que lhe dão num copo, mas não aprecia a sopa que se encontra na tigela. Ela segue com os olhos a atividade da mãe; quando a colher vem do copo, ela abre a boca, ao passo que, quando a colher vem da tigela, a boca permanece fechada. Quando tem 1 ano, 1 mês e 10 dias, desinfeta-se com álcool. Ela chora. Depois, basta-lhe ver o vidro de álcool, para que recomece o choro. Dois dias mais tarde, a mesma reação quando percebe o vidro, antes mesmo que o desarmolhem.

No curto momento deste período, por volta de dois anos, a criança evolui de uma atitude passiva em relação ao ambiente e pessoas de seu mundo para uma atitude ativa e participativa. Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 102) esclarecem que a integração da criança no ambiente dá-se, também, pela imitação de regras e “[...] embora compreenda algumas palavras, mesmo no final do período só é capaz de fala imitativa”.

No estágio Pré-operatório, que vai dos dois aos sete anos, o que de mais importante acontece é o aparecimento da linguagem, que irá acarretar em modificações dos aspectos intelectual, afetivo e social da criança (PIAGET, 1975; 2010).

Para Barros (1989), o principal progresso desse período, em relação ao sensório-motor, é o desenvolvimento da capacidade simbólica. A criança começa a usar símbolos mentais – imagens ou palavras – que representam objetos que não estão presentes.

É também a época em que há uma verdadeira explosão lingüística. A criança, que aos 2 anos possuía um vocabulário de aproximadamente 270 palavras, por volta dos 3 anos já possui um vocabulário de cerca de 1000 palavras que ela fala; provavelmente compreende outras 2000 ou 3000 palavras e já forma sentenças bastante complexas. (BARROS, 1989, p. 107).

Piaget (2010) notou várias características do pensamento infantil nesta fase. Tais como o egocentrismo, a centralização, o animismo e o realismo nominal, vejamos abaixo cada uma delas.

Egocentrismo: para Barros (1989), é definido como a incapacidade de se colocar no ponto de vista de outrem.

Na psicologia de Piaget, o egocentrismo não é um termo pejorativo, mas é um termo que representa um modo característico de pensamento. De um modo geral as crianças pequenas (4-5) anos são incapazes de aceitar o ponto de vista de uma outra pessoa, quando diferente do delas. (p. 107).

Em pequenas tarefas, tais como aquela em que a criança deve dizer como o experimentador, sentado do lado oposto da mesa, vê a paisagem, a criança demonstra essa incapacidade.

Centralização: geralmente, a criança consegue perceber apenas um dos aspectos de um objeto ao acontecimento. Ela não relaciona entre si os diferentes

aspectos ou dimensões de uma situação. Isto é, Piaget diz que a criança, antes dos sete anos, focaliza apenas uma dimensão do estímulo, centralizando-se nela e sendo incapaz de levar em conta mais de uma dimensão ao mesmo tempo.

Uma das tarefas usadas por Piaget consiste em dar à criança duas bolas de massa plástica feitas da mesma quantidade de massa. Depois, transforma-se, à vista das crianças, uma das bolas em uma forma alongada, a “salsicha”, e pergunta-se à criança qual das duas, a “bola” ou a “salsicha”, contém mais massa. As crianças pequenas geralmente erram dizendo que a “salsicha” contém mais massa (porque é mais fininha), demonstrando assim a incapacidade de levar em conta dois fatores (comprimento e largura) ao mesmo tempo. Já a criança um pouco mais velha resolve corretamente este problema e explica: “à mesma coisa, porque a salsicha é mais comprida, mas é mais estreita”. Vemos que ela já é capaz de descentralizar. (BARROS, 1989, p. 108, grifos no original).

Animismo: a criança atribui vida aos objetos. Nesse estágio, as crianças supõem que os objetos são vivos e capazes de sentir, que as pedras (e mesmo as montanhas) crescem, que os animais entendem nossa fala e, também, podem falar, e assim por diante.

Realismo nominal: é outro modo característico da criança pequena pensar. Ela pensa que o nome faz parte do objeto, que é uma propriedade do objeto que ele representa. Acredita que o nome da Lua está na Lua, que sempre se chamou Lua e que é impossível chamá-la de qualquer outro nome.

Segundo Barros (1989), Piaget deu várias tarefas a crianças deste estágio e fez diversas observações importantes:

Classificação. Colocando diante de crianças pequenas, entre dois e quatro anos, um grupo de formas geométricas de plástico, de várias cores, e pedindo-lhes que “coloquem juntas as coisas que se parecem”, elas não usam um critério geral para fazer a tarefa. Parece que agrupam as coisas ao acaso, pois não têm uma concepção real de princípios abstratos que orientam a classificação. Após os 5 anos de idade, porém, elas conseguem agrupar os objetos com base no tamanho, ou na forma ou na cor. [...] **Inclusão de Classe.** Embora, após os 5 anos, a criança já consiga “classificar objetos”, ela ainda não pode lidar com “inclusão de classe”. Piaget nota que a criança tem dificuldade em entender que uma coisa pode pertencer, ao mesmo tempo, a duas classes. Mostrando a uma criança (7 anos) um colar formado por contas de madeira, das quais a maioria era marrom e apenas duas eram brancas, Piaget perguntou: “Há mais contas marrons ou mais contas de madeira?” A criança respondeu: “Mais contas marrons”. [...] **Seriação.** Crianças pequenas não são capazes de lidar com problemas de ordenação ou de seriação. (BARROS, 1989, p. 109-110, grifos no original).

No 3º estágio, o das Operações Concretas, que vai dos sete até onze ou doze anos, a criança dá início às operações lógicas. Aqui, ela avança nas questões egocêntricas do período anterior e dá início as capacidades de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. No plano afetivo, isto significa que ela será capaz de cooperar com os outros, de trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, de ter autonomia pessoal. Essas possibilidades se dão por conta da capacidade intelectual das operações, que possibilita a realização de uma ação física ou mental dirigida para um fim – objetivo. As operações sempre se referem a objetos concretos presentes ou já experienciados (PIAGET, 2010).

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999), outra característica deste período é que a criança consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos. Para os autores, em nível de pensamento, a criança consegue:

- estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e meio e fim; - seqüenciar idéias ou eventos; - trabalhar com idéias sob dois pontos de vista, simultaneamente; - formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto). (p. 104).

No aspecto afetivo, ocorre o aparecimento da vontade como qualidade superior e que atua quando há conflito de tendências ou intenções. Com isso, “a criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais” (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999, p. 105).

No estágio das Operações Formais, que vai dos 11 ou 12 anos em diante, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, o adolescente realiza operações no plano das ideias, sem necessidade de manipulação ou referência concretas, como no estágio anterior. É capaz de lidar com conceitos como liberdade e justiça. Ele domina a capacidade de abstrair e generalizar e, também, cria teoria sobre o mundo e, principalmente, sobre aspectos que gostaria de reformular.

Segundo Barros (1989), o pensamento formal é hipotético-dedutivo:

Um adolescente raciocina cientificamente, formulando hipóteses e comprovando-as, na realidade ou em pensamento. Enquanto o pensamento de uma criança mais nova envolve apenas objetos concretos, o adolescente já pode imaginar possibilidades. Quando tem por volta de quinze anos, o adolescente resolve problemas analisando-os logicamente e formulando hipóteses a respeito de resultados possíveis, a respeito do que poderia ocorrer. (p. 111).

Além das contribuições acima, a respeito do desenvolvimento humano e da aprendizagem, Piaget formulou conceitos sobre os processos cognitivos da aprendizagem: a assimilação e a acomodação, chamando esses dois processos de adaptação, este sendo o mecanismo que permite ao homem não só transformar os elementos assimilados, tornando-os parte da estrutura do organismo, como possibilitar o ajuste e a acomodação deste organismo aos elementos incorporados.

Para a construção de suas ideias Piaget (1975) utilizou o modelo biológico, em que o homem é guiado pela busca de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio para a satisfação destas necessidades.

O homem, dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que leva à construção de um conjunto de significados. A interação deste sujeito com o ambiente permitirá a organização desses significados em estruturas cognitivas. Durante a vida, serão vários os modos de organização dos significados, marcando, assim, diferentes estágios de desenvolvimento. A cada estágio corresponderá um tipo de estrutura cognitiva que permitirá formas diferentes de interação com o meio. São as diferentes estruturas cognitivas que permitem prever o que se pode conhecer naquele momento da evolução. (BOCK, FURTADO, TEIXEIRA, 1999).

Assim, a inteligência é uma adaptação, ou seja, é assimilação – pois, incorpora dados da experiência do indivíduo – e, ao mesmo tempo, acomodação, uma vez que o sujeito modifica suas estruturas mentais para incorporar os novos elementos da experiência.

1.2.3 Entre o Funcionalismo e o Behaviorismo: o Conexionismo de Thorndike (1874-1949) e a Psicologia Dinâmica de Woodworth (1869-1948)

No início do século XX, antes do Behaviorismo se sistematizar, no auge do Funcionalismo, surgem os estudos de Thorndike (1874-1949), que elaborou uma teoria objetiva e mecanicista da aprendizagem responsável por influenciar muitos estudiosos de sua época. Ele acreditava que a psicologia tinha de estudar o comportamento, e não elementos mentais ou experiências conscientes de qualquer espécie, e, assim, reforçou a tendência de uma maior objetividade iniciada pelos funcionalistas. Ele explicou a aprendizagem não em termos subjetivos, mas em termos das conexões concretas entre estímulos e respostas. Aqui, se encontra o

motivo de estar entre o funcionalismo – pois, também, permitiu algumas referências à consciência e aos processos mentais –, e o Behaviorismo, pois é considerado um grande influenciador para esta teoria.

Já a psicologia dinâmica, na forma em que é concebida por Woodworth (1869-1948), é um sistema modesto e prático, em que considera que o objeto da psicologia não é nem a consciência, nem o comportamento, e sim, ambos. Sua psicologia supõe que o ponto principal na determinação de uma sequência casual é conseguir uma série contínua de fatos, e, para fazer isso, tanto os fatos da consciência, quanto os do comportamento devem ser levados em conta. Assim, através de observações do comportamento, é possível descobrir tanto estímulos externos, que iniciam uma reação, quanto a resposta visível pela qual ela finaliza, mas o que acontece entre os dois processos só é percebido por meio da introspecção, o teórico aceita esta como método legítimo, mas não como método por excelência, pois não aceita o fato da psicologia ser propriamente o estudo da consciência pelo método da introspecção.

Woodworth cria a fórmula E-O-R, para ele a teoria Estímulo-Resposta (E-R), não compreende a totalidade da resposta do indivíduo, pois diferentes indivíduos responderão diferentemente ao mesmo estímulo, e o mesmo indivíduo não emitirá sempre a mesma resposta. Assim, a formulação seria Estímulo-Organismo-Resposta (E-O-R), significando que o estímulo age sobre o indivíduo e o faz responder, e que a resposta depende tanto do indivíduo, quanto do estímulo propriamente dito. O teórico acredita que o organismo precisa estar em um Estado de Prontidão, que é o estado interno do indivíduo biológico, e, naturalmente, preparado para responder aos estímulos. O teórico acredita que as capacidades inatas significam aptidões ou dons para realizar certas repostas ou lidar com certas coisas, aceitando, também que os instintos fornecem impulso para outras atividades e que se pode obter maior atividade de um sujeito suscitando-lhe a autoconfiança, liderança ou a curiosidade.

A aprendizagem, então, para o teórico, abrange tanto a hereditariedade, quanto o meio ambiente. Uma vez que essa é uma reação do organismo ao meio. Segundo Heidbreder (1981, p. 279) para Woodworth o comportamento inato pode ser modificado de quatro maneiras:

Uma lição ligação de estímulo-resposta de caráter inato pode ser reforçada e estabilizada por meio de exercício; um novo estímulo pode ser associado a uma dada resposta na forma de reflexo condicionado; uma

nova resposta pode ser associada; e um certo número de respostas isoladas pode ser superado por uma única resposta unitária.

Woodworth e Thorndike trabalharam juntos na Universidade de Columbia e lá desenvolveram pesquisas sobre a Transferência de Aprendizagem, descobrindo que a aprendizagem de uma dada habilidade não aumenta significativamente a facilidade ou taxa de aprendizagem de uma segunda. A aquisição de aprendizagem de um assunto não se estende, necessariamente, para outros. Até este ponto, destacamos as contribuições de Woodworth à aprendizagem, a seguir, destacaremos as descobertas feitas por Thorndike e suas formulações sobre a aprendizagem.

Thorndike criou uma abordagem experimental em associação a que deu o nome de Conexionismo, e esta daria novas contribuições às concepções tradicionais da aprendizagem. Para ele, a educação deve buscar uma base sólida nos princípios de aprendizagem eficiente para, assim, modificar a natureza humana com métodos para efetuar esta mudança com firmeza, economia e sem maus efeitos secundários. A ele é atribuído os papéis de precursor e sistematizador da Psicologia Educacional. Trata-se, ainda, daquele que publica o primeiro compendio que traz o esse título.

Schultz e Schultz (2009, p. 220) relatam que a concepção de Thorndike é diretamente descendente da noção filosófica mais antiga da associação, com a diferença de que em vez de falar sobre associações ou conexões entre ideias, ele propunha conexões entre situações e respostas. “Assim, ele incorporou um referencial mais objetivo à sua teoria psicológica”.

Embora se concentrasse nas conexões entre situações e respostas, e alegasse que a aprendizagem não envolve reflexões conscientes, Thorndike estava voltado para processos mentais ou subjetivos. Ele falava em satisfação, contrariedade e desconforto ao discutir o comportamento dos animais experimentais, termos mais mentalistas do que behavioristas.

A despeito da nuança mentalista do trabalho de Thorndike, não devemos perder de vista a natureza mecanicista de sua abordagem. Ele afirmava que, para estudar o comportamento, dever-se-ia decompô-lo ou reduzi-lo aos seus elementos mais simples: as unidades estímulo-resposta. Desse modo, ele partilhava com os estruturalistas um ponto de vista analítico e atomista. Essas unidades são elementos do comportamento (e não da consciência), os blocos de construção a partir dos quais se compõem comportamentos mais complexos. (SCHULTZ; SCHULTZ, 2009, p. 220)

Thorndike derivava suas conclusões a partir de pesquisas realizadas com a caixa-problema, um equipamento que projetou e que utilizou com cães, gatos,

galinhas, pintinhos etc. trabalhando sempre com animais, pois havia sido rejeitada sua tentativa de trabalhar com crianças. Ele, também, foi o introdutor da medida do rendimento escolar e do aproveitamento da medida mental na organização escolar nos Estados Unidos, escreveu vários manuais e elaborou diversos testes mentais.

1.2.3.1 As características da aprendizagem em Thorndike

Thorndike e Gates (1936) expõem o que seria as características do aprendizado, aqui, trataremos, especificamente, dessas características, pois foram elas que influenciaram diversos estudiosos da aprendizagem.

A aprendizagem é sempre um processo ativo, nunca é recepção passiva, mera absorção e “antes de poder uma criança ou animal aprender qualquer coisa, precisa-se desperta-lo para acção. Ora, um animal ou criança é activo por natureza, apenas quando algum desejo é impregnado” (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 102).

Para os autores, alguns animais, cujos impulsos são em menor número, em especial os, que têm tendências, relativamente, leves à exploração mental e sensorial e manipulação, quando instalados confortavelmente, bem alimentados e saciados, livres de perturbações, abandonam-se a um período de inatividade, durante o qual não fazem progresso. Para obter o aprendizado, deve-se estar em atividade, e para obter atividade, algum impulso deve estar vivo. Assim, o aprendizado mais eficaz ocorre quando constitui um meio de satisfazer algum desejo.

O aprendizado, sendo um processo ativo e atividade, segundo Thorndike e Gates (1936), é sempre reatividade. Então, um ato é uma reação a uma situação complexa. “O aprendizado se dá durante o processo de reagir e – facto muitíssimo importante – o que uma pessoa aprende é *uma reacção*” (p. 102, grifos no original). Para eles, quando um individuo aprende determinada matéria, nomes, datas, fatos, ou que aprende uma habilidade, adquire um ideal ou constrói uma emoção ou atitude, o que significa realmente é que esse indivíduo adquire certas reações a situações de aprendizado, tais como: um trecho impresso, um conjunto de peças móveis, ações de outros seres humanos ou outra coisa.

Assim, ao aprender a soletrar o alfabeto, ele aprende a reagir às formas impressas de várias maneiras, aprendeu também a reagir à voz do professor, que dizia o alfabeto de diferentes modos, poderá dizer com facilidade as reações

aprendidas, ou seja, letra a letra e de do começo para o fim, mas se pede para um indivíduo que já passou por esse processo para soletrar do fim para o começo e/ou a segunda letra que antecede o m, r, t ou j, ou a terceira que antecede, sem dúvida ele errará, pois, segundo os autores, o fato é que esse indivíduo não sabe o alfabeto, pode meramente repetir algumas reações a esta série de letras já feitas, prévia e frequentemente. “Ninguém absorve, domina ou aprende coisa, facto ou materia objectiva alguma. Aprende-se a fazer reacções a objectos, figuras, trechos impressos e assim por diante, reacções que podem, em certo grau, ser evocadas ou revividas”. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 103).

Um animal, criança ou adulto, aprende reagindo como pode a uma coisa ou situação. Muitas reações diferentes podem ser feitas a mesma coisa ou situação, porque cada coisa tem muitos aspectos e porque a condição interna da pessoa que aprende muda de momento a momento. Embora o indivíduo apresente reações diferentes, não aprende todas elas igualmente bem, nem em proporção ao número de vezes que foram feitas. Das reações feitas, algumas serão selecionadas, repetidas e aprendidas; as outras, rejeitadas, impraticadas e inaprendidas.

Para ilustrar o exposto acima, Thorndike e Gates (1936) descrevem o exemplo do gato que é posto, esfomeado, em uma caixa onde vê um pedaço de peixe no lado de fora. A caixa só pode ser aberta pela pressão em um trinco. Segundo os autores, o gato reage de muitas maneiras ao aspecto da caixa: morde, puxa, arranha, sacode, empurra, entre outras coisas e, talvez, repita muitas vezes algumas reações antes de puxar o trinco que abre a porta. Assim, se continuar a repetir a operação quando o gato esteja esfomeado, ver-se-á que de todas as reações feitas, e algumas em grande número de vezes, a maioria é rejeitada, sendo somente retidas e aprendidas as que provêm a libertação e o alimento.

Thorndike, além da aprendizagem como reação, expôs a Lei do Efeito como a principal lei de aprendizagem. Segundo essa lei, o indivíduo tende a repetir e aprender depressa as reações que são acompanhadas ou seguidas por um efeito satisfatório e tende a não repetir, logo, a não aprender, as reações que são acompanhadas ou seguidas por um desagradável estado de coisas. O exemplo dessa lei encontra-se no parágrafo acima, em que o gato, para os autores, aprendeu a sair da caixa para se libertar e para comer.

Segundo os teóricos (1936, p. 105), “[...] são satisfactorias e consequentemente aprendidas as reacções que contribuem ao cumprimento de algum desejo; são desagradáveis e consequentemente não aprendidos os actos que não

contribuem ao preenchimento de algum impulso ou que o contrariam”. Assim, o homem, por natureza nunca faz alguma coisa sem nada em troca, sem satisfazer seus desejos. Aprende desse modo, unicamente, às reações que contribuem para o preenchimento de seus impulsos.

Através de sua vida, por mais artificializado que se torne, o aprendizado do homem é motivado por suas necessidades. Si se pretende que o homem aprenda, catalogue-se e use-se os impulsos genuínos para guiar e sustentar o aprendizado. A lei primordial, em todo controle humano, é utilizar os impulsos do homem como meio de leva-lo a fazer a reação desejada; e utilizar ainda suas tendências para tornar satisfatória a reação. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 106).

Outra lei proposta por Thorndike é a Lei da Prontidão, que pode-se referir ao grau de ânsia por certa atividade. A visão da presa faz com que o animal corra atrás dela, e, também, coloca as conduções e conexões envolvidas no ato de pular sobre esta mesma presa, quando próximo dela, em estado de excitabilidade ou prontidão para que isso ocorra. Segundo Sahakian (1980), mesmo as conexões neurônicas envolvidas na resposta de agarrar à situação de pular e alcançar e aquelas envolvidas em derrotar a presa, rendê-la e levá-la à toca, modificam-se quando a situação da caça é iniciada.

As atividades dos neurônios que geram o comportamento são, por natureza, freqüentemente organizadas em uma longa série que envolve todos os graus de *preparação* para a conexão com relação a algumas, bem como uma conexão *real* com relação a algumas. Quando uma criança vê um objeto atraente à distância, pode-se dizer que seus neurônios profeticamente prepararam-se para toda a série de comportamentos: fixar o objeto com os olhos, segurá-lo, senti-lo e manipulá-lo movido pela curiosidade. (SAHAKIAN, 1980, p. 53-54, grifos no original).

As falas do autor esclarecem o que seriam a prontidão e seus componentes neurológicos e comportamentais envolvidos. A lei de Thorndike parte do impulso individual, referente às condições de dado momento. Assim, há, no homem, e também em animais, muitos impulsos poderosos, cada um mais intenso em certas ocasiões do que noutras. A fome seria, então, insuficiente para ensinar um animal que está saciado. Para Thorndike e Gates (1936), os impulsos orgânicos não são, na maioria dos seres humanos, motivos educacionais úteis, por sofrerem variações, e, algumas tendências, como o desejo de vencer uma dificuldade com êxito, de mandar ou dominar, de obter aprovação social, de sobrepujar outra pessoa ou a sua própria realização passada, são meios suficientes seguros de promover e guiar o aprendizado.

Abaixo transcreve-se um trecho esclarecedor sobre a Lei de Prontidão:

Embóra, em analyse final, algum impulso original seja básico a todos os desejos, podem ser utilizados, hábitos, attitudes, informações e habilidades adquiridas, para obter prontidão para uma actividade. Si se concede regularmente ás crianças uma interrupção ás 10.30 da manhã, durante a qual aprendem a jogar baseball, ellas chegarão a estar, a essa hora, inteiramente promptas para o baseball e indispostas para outras actividades, como soletração, por exemplo. Jogar baseball é um habito adquirido, mas sua attracção depende do facto de que elle satisfaz muitos desejos innatos, como o de actividade physica, o de sobrepujar rivaes, vencer difficuldades, obter approvação. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 107-108).

A Prontidão é a actividade adquirida, ou seja, é o aprendizado da nova actividade. As actividades escolares como leitura, escrita, cálculo, na teoria de Thorndike, não são operações estáticas, que trabalham, mecanicamente, sem resultados, são, ou deveriam ser, meios de realizar outras coisas ou satisfazer outros desejos. Desse modo, essas actividades escolares deveriam habilitar o aluno a satisfazer o seu interesse inato de vencer com êxito outras difficuldades na mesma matéria.

Assim, a “promptidão para qualquer actividade não póde ser obtida, senão quando a criança nella funcione com successo”. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 108). Deve-se acostumar-se o aluno a meios adquiridos que satisfaçam os desejos inatos. Condições de prontidão podem ser arrançadas a partir de uma série bem ordenada de actividades que satisfaçam a vontade de comer, beber, entregar-se às actividades mentais mais calmas, ou ao intercâmbio social. Assim, às exigências especiais do trabalho escolar podem, então, serem adaptadas às mais relevantes condições de prontidão.

Segundo os autores (1936, p. 108-109), “o alumno perderá em pouco tempo o interesse pela actividade, que lhe traz sómente difficuldade, fracasso, subordinação a rivaes, desapprovação, desprezo.” A prontidão, então, depende do manejo da actividade para o aluno, contudo a prontidão para uma actividade pode ser desenvolvida se o aluno tiver bastante aptidão – velocidade e facilidade motora, força, maturidade mental, entre outras aptidões. Afirmam os estudiosos que poucas exigências educacionais são mais importantes do que a necessidade de se ajustarem, convenientemente, as actividades desejáveis às diferenças individuais, de desenvolvimento e de outras, entre crianças.

Para Thorndike e Gates (1936, p. 111), o exercício é, também, uma condição necessária do aprendizado, assim, “uma reacção precisa ser satisfatória e ordinariamente precisa ser repetida, praticada, exercida, para ser permanente”. Mas só o exercício não basta para adquirir a reacção, deve-se haver satisfação na prática, pois um efeito desagradável pode matar uma reacção no próprio processo de prática. “A pratica que traz satisfação, que preenche algum impulso ou vontade real, é que conduz á perfeição. E, em geral, quanto maior a satisfação resultante, mais productivo o exercício.” (p. 112).

Compila-se abaixo dois trechos que melhor sintetizam a aprendizagem e o desenvolvimento para Thorndike:

A Lei do Efeito é a Lei fundamental do aprendizado e do ensino. Por ella, um carangueijo aprende a reagir á situação *dois caminhos* tomando aquelle cuja escolha lhe proporcionou alimento no passado. Por ella, um cachorro aprenderá a reagir á situação *uma caixa branca e uma caixa preta*, omitindo a ultima si, no passado, o abril-a foi seguido promptamente de um choque electrico. Por ella, ensinam-se aos animaes suas habilidades; por ella, as criancinhas aprendem a sorrir á vista da mammadeira ou da bôa pagem e a usar colher e garfo; por ella, o jogador de bilhar ou golf aperfeiçoa seu jogo; por ella, o homem de sciencia retem as idéas que o satisfazem por seu aspecto promissor abandona fantasias vãs. E’ a grande arma de todos que desejam – em industria, commercio, governo, religião ou educação – modificar as reacções humanas, seja reforçando as velhas e accrescentando novas, seja libertando-se das que são indesejáveis. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 112, grifos no original).

Neste trecho, está claro o que vem a ser sistematizado por Watson (1878-1958) nos primórdios do Behaviorismo e que muito o influenciou. A aprendizagem, então, é o que Thorndike chamou de tentativa e sucesso causal.

No próximo trecho, tem-se o que Thorndike denominou de transferência das reacções adquiridas e que, também, sintetiza o seu conceito de aprendizagem:

Dissemos que o aprendizado consiste em reagir muscularmente, mentalmente, emocionalmente, em summa, em todos os typos de maneiras possiveis ao nosso organismo, a situações que são invariavelmente complexas. O progresso no aprendizado consiste na selecção e organização daquellas reacções que trazem satisfação e na eliminação daquellas que são desagradaveis. A cada situação de aprendizado, tendemos a estabelecer um complexo de reacções, que abrange cada phase de nossa natureza. Assim, cada lição ou tarefa, cada situação de aprendizado, fornece o meio de mudar, em certa medida, nossa vida e character. (THORNDIKE; GATES, 1936, p. 120)

À primeira vista, pode este parecer um trecho repetitivo, contudo, há novos elementos que formam o que o teórico denominou de transferência de reação, onde uma situação transferirá a outra situação, ou a várias situações e modificará a vida e o caráter de uma pessoa.

Não cabe, aqui, uma análise sobre os desejos inatos, hábitos, aptidão, porém vale destacar que as teorias de Thorndike tiveram amplo uso na educação e influenciaram diversos educadores e psicólogos, incluindo os brasileiros.

Enquanto Thorndike aceitava a associação entre unidades mentais e físicas, Watson propôs uma psicologia voltada, principalmente, para o comportamento que envolve os eventos físicos. De posição ambientalista e partidária do que, tradicionalmente, se denomina condicionamento clássico, ele exerceu forte influência na psicologia científica. Para o mesmo, a aprendizagem era um processo de substituição de estímulos que gera uma mudança de comportamento, posição que ocorre no condicionamento clássico em animais, teoria que será descrita na próxima seção.

1.2.4 O Behaviorismo nos primórdios do século XX

A descoberta dos reflexos condicionados surgiu a partir da psicologia animal com Pavlov (1849-1936), e, nos Estados Unidos, fez com que John B. Watson (1849-1936) dispensasse uma contribuição capital a nova psicologia – o Behaviorismo. Esta doutrina se consolidou a partir de um artigo escrito em 1913, intitulado *Psychology as the behaviorist views it* (WATSON, 2009). Este texto é uma posição, radicalmente, contra as psicologias que pensavam poder utilizar a introspecção e que pressupunha a existência da consciência como objeto de estudo da psicologia.

O Behaviorismo, também conhecido como comportamentalismo, pretende que o domínio da psicologia seja única e exclusivamente o comportamento humano e estima que a consciência não é um conceito nem definido, nem inteligível. Japiassu (1975, p. 70) esclarece que, para um psicólogo behaviorista, comportamento é tudo aquilo que um organismo vivo, animal ou humano faz e diz em determinada situação “e que se torna, assim, susceptível de ser observado a partir do exterior”, a observação é objetiva, assim como a é na física, daquilo que se passa num sistema material qualquer. A psicologia, então, deve romper com o passado, livrando-se

inteiramente do conceito de consciência, começar do início e formar uma nova ciência. Nas palavras de Watson (2009, p. 241):

Parece ter chegado a hora de a psicologia desprezar toda à consciência, o momento de ela já não precisa iludir-se pensando que faz dos estados mentais um objeto de observação. Mergulhamos a tal ponto em questões especulativas acerca dos elementos da mente, da natureza do conteúdo consciente (por exemplo, pensamento sem imagens, atitudes...etc.) que eu, como estudioso experimental, sinto que há algo errado com as nossas premissas e com os tipos de problemas delas derivados. Já não existe garantia de que todos dizemos a mesma coisa ao usarmos os termos hoje vigentes em psicologia.

Nesse trecho, é visível sua posição contra a psicologia que utiliza de métodos introspectivos e, principalmente, sua posição contrária a um método que não dá margem para diversas interpretações, este tipo de método já era visto em sua época por diversos pesquisadores, incluindo Pavlov e Thorndike.

Watson, também, fez uma crítica veemente aos funcionalistas:

Os últimos quinze anos viram o desenvolvimento da denominada psicologia funcional. Esse tipo de psicologia descarta o uso de elementos no sentido estático dos estruturalistas. Ele enfatiza o significado biológico dos processos conscientes, e vez da análise de estados conscientes em elementos introspectivamente isoláveis. Fiz o melhor que pude para compreender a diferença entre psicologia funcional e psicologia estrutural. Em vez da clareza, consegui a confusão. Os termos sensação, percepção, afeição, emoção e volição são usados tanto pelos funcionalistas como pelos estruturalistas. (WATSON, 2009, p. 241).

Esclarece que, se os conceitos acima descritos são enganosos do ponto de vista do conteúdo (estruturalistas), eles são ainda mais quando vistos do ângulo da função, particularmente, quando a função é obtida pelo método da introspecção. E esclarece que a Psicologia que ele tenta construir, na verdade, que ele deu base para sua sistematização, tem como ponto de partida, em primeiro lugar, “o fato observável de que os organismos, tanto humanos como animais, se ajustam aos seus ambientes por meio de equipamentos hereditários e de hábito” (WATSON, 2009, p. 242); e, em segundo lugar, que certos estímulos levam os organismos a dar respostas, “num sistema psicológico totalmente desenvolvido, dada a resposta, pode-se prever o estímulo e, dado o estímulo, pode-se prever a resposta.” (WATSON, 2009, p. 242).

A partir dessas proposições, ele teve como mote construir métodos gerais e particulares para poder controlar o comportamento. Asse respeito, afirma que: “se a psicologia seguisse o plano que sugiro, o educador, o médico, o jurista e o homem de

negócios poderiam usar os nossos dados de modo prático tão logo fôssemos capazes de obtê-los experimentalmente.” (WATSON, 2009, p. 243).

A aprendizagem, para Watson, é composta pelo condicionamento, via estímulo e resposta, e totalmente provida do meio. Assim, toda e qualquer aprendizagem é formada por associações de estímulos.

1.2.5 Gestalt: a teoria da forma

Gestalt é uma palavra alemã que não tem tradução em nenhuma outra língua. Em português, corresponde, aproximadamente, às palavras forma, figura, todo, padrão, configuração etc. Os primeiros estudos que deram origem à Escola Gestaltista são de Wertheimer (1880-1943), que ele denominou de fenômeno *Phi*, que é a percepção visual do movimento aparente. Ele notou que duas fendas próximas, feitas em um biombo, iluminadas uma de cada vez, durante uma fração de segundo, uma logo após a outra, são vistas como se fossem uma só linha em movimento.

No desenvolvimento dessa corrente, mais dois estudiosos se juntaram a Wertheimer: Köhler (1887-1967) e Koffka (1886-1941). Os três trabalharam para contrapor as teorias vigentes na época e consolidaram a *Gestalt* como uma teoria psicológica, expandindo os seus princípios até as ciências físicas.

Segundo Barros (1989), a *Gestalt* é o todo e esse todo depende do relacionamento existente entre as partes. Para isso, estabelece tipos de relação: relação de gradação e relação de figura e fundo.

A relação de gradação ocorre quando se percebe as coisas e se estabelece um relacionamento de gradação entre as várias partes dessa coisa, ou seja, é quando a relação é estabelecida gradativamente. Um exemplo é dado por Köhler em que ele expõe a uma criança de três anos duas caixas coloridas, uma escura e uma clara, dentro da clara ele põe bala. Os estudiosos apresentavam para a criança as duas caixas e pedia para ela abrir somente uma. Após muitas repetições dessa situação, a criança aprendeu a escolher sempre a caixa clara. Depois de realizada a aprendizagem, ele retirou a caixa escura e colocou uma caixa mais clara ainda ao lado da outra. Nessa nova situação, a criança preferiu a nova caixa clara, em lugar daquela que sempre encontrava balas. Para ele, isso significa que a criança não havia

aprendido a escolher por determinada cor e sim pela cor mais clara. A criança estabeleceu uma gradação entre as tonalidades de cor.

Outra relação importante é a de figura e fundo, que se dá quando, em um objeto qualquer, algum aspecto dele se destaca e aparece mais claramente. Esse aspecto que mais atrai a atenção é chamado de figura, é o que emerge contra o fundo mais vago, mais difuso. Em uma sinfonia, a melodia poderia se chamar de figura, e, o acompanhamento, de fundo.

Para os gestaltistas, toda percepção é uma *Gestalt*, ou seja, o todo é mais que a soma de suas partes. Para eles, existem princípios que governam a percepção, o primordial deles é o da Boa Forma: princípio que governa a percepção e o pensamento em que o cérebro segue uma tendência ao direcionar a percepção para a melhor forma, assim, as soluções são chamadas de *insights*, algo que aparece abruptamente na mente. Segundo Lefrançois (2008), a natureza exata dessa forma, para toda experiência perceptiva e/ou cognitiva, é governada por quatro princípios complementares: Princípio do fechamento: fechamento é o ato de completar uma figura, ou *Gestalt*. Princípio da continuidade: fenômenos perceptivos tendem a ser percebidos como contínuos. Princípio da similaridade: este princípio sustenta que objetos parecidos tendem a ser percebidos como relacionados entre si. E, por fim, o princípio da proximidade: segundo este princípio, objetos e elementos perceptuais tendem a ser agrupados pela sua proximidade.

Esses quatro princípios, juntos com outros, foram elaborados por Wertheimer e aplicados por Koffka ao pensamento e à percepção. Eles não estavam preocupados com aspectos moleculares da aprendizagem e do comportamento, como estímulos e respostas, fazendo uma crítica a estas teorias. Para eles, suas próprias explicações da aprendizagem e da memória são mais globais e não específicas.

Em geral, a visão gestaltista é de que a aprendizagem resulta na formação de traços da memória e sua característica mais importante é que o material aprendido, como qualquer informação perceptual, tende a adquirir a melhor estrutura possível (Boa Forma) devido às leis da organização perceptual. A partir disso, esclarecem os gestaltistas de que, o que é lembrado, nem sempre é o que foi aprendido ou percebido, mas é geralmente uma *gestalt* melhor do que a original.

Barros (1989) esclarece mais princípios gestaltistas que auxiliam na compreensão do fenômeno da aprendizagem: aprendizagem por gradação, que consiste em estabelecer um relacionamento de gradação entre as várias partes da coisa percebida; aprendizagem por diferenciação, chamada assim por ser o processo

que se destaca uma parte do objeto que se está percebendo a parte destacada chama-se figura e as restantes, fundo; aprendizagem por assimilação, ocorre quando uma situação total (*gestalt*) é destacada pelo processo de diferenciação, tornando-se figura, a qual pode se reunir a outras figuras, diferenciadas de outros todos e vindo a constituir novas estruturas pelo processo de assimilação; e, por fim, aprendizagem por redefinição, que consiste em perceber um mesmo estímulo de um modo inteiramente novo, conforme a situação total em que ele se apresenta.

Na última seção realizou-se um breve relato de como é a aprendizagem e o desenvolvimento humano para a *Gestalt*. Partimos, neste ponto, para as investigações atinentes aos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

1.2.6 A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski: as bases concretas da aprendizagem e do desenvolvimento humano

Segundo Urt (1989), a Teoria Histórico-Cultural é uma forma de trabalhar o desenvolvimento e a aprendizagem como alternativa para se superar a dicotomização existente nas outras teorias. Vigotski⁶ apresenta uma forma de se discutir esses conceitos à luz de uma metodologia dialética. A autora aponta que, na concepção de Vigotski, “o Desenvolvimento e a Aprendizagem só podem ocorrer mediante um processo de ida, volta e ida, numa constante interação, refutando dessa forma as demais teorias que polarizam a questão do Desenvolvimento e da Aprendizagem”. (p. 59).

A Teoria Histórico-Cultural tem seu maior representante Lev Vigotski (1896-1934). De origem soviética e judaica, nasceu na cidade provinciana de Orsha, capital da Bielorrússia, no dia 05 de novembro. Foi o segundo, dos oito filhos de uma família zelosa dos princípios educativos.

A fundamentação teórica de Vigotski, em sua maioria, é baseada em Marx (1818-1883). Mesmo fundamentando-se em Marx, Vigotski não constrói sua psicologia científica por meio de “justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por meio de métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo” (DUARTE, 2000, p. 83).

⁶ Várias nomenclaturas são utilizadas para referir-se ao teórico russo, neste trabalho utiliza-se as nomenclaturas dadas pelos editores de suas obras e pelos estudiosos das mesmas.

Para Vigotski, o desenvolvimento social e cultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, localizado na história social humana. Para que ocorra tal desenvolvimento, é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais da sociedade, tanto os materiais, quanto os intelectuais. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram dessa mesma cultura.

Vigotski (2000, p. 24) relata que “todo desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outro, para si”. Assim, podemos afirmar que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. Para Sirgado (2000, p. 47),

O termo *social*, visto que ele é um conceito que qualifica formas de sociabilidade existentes no mundo natural, não permite por si só explicar formas de organização social que extrapolam o campo dos fenômenos naturais, como é o caso da sociabilidade humana. (grifos do autor)

Percebe-se que a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural, ou seja, a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura.

A história é uma questão importante para compreender o pensamento de Vigotski, é desta questão que se percebe de que lugar o autor fala, sua matriz histórica. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski. O lugar materialista-histórico, uma matriz de conhecimento que, ao analisar um determinado objeto, elabora um método que nos permite analisar as relações históricos-sociais do objeto. Dizer que a ciência é histórica, no contexto do materialismo histórico, equivale a dizer que ela é produto da atividade humana.

A atividade humana é outra categoria explorada por Vigotski, mas principalmente, por Leontiev (1903-1979), um de seus seguidores. “Na psicologia do homem também *homo faber*” (VIGOTSKI, 2000, p. 23). Aqui, Vigotski analisa o intelecto e o instrumento. De acordo com o teórico, assim se dá esse processo: “os instrumentos estão fora de si, os órgãos dentro de si. A essência do intelecto está no instrumento”. (VIGOTSKI, 2000, p. 23-4).

Vigotski utiliza-se de Marx ao afirmar que “através dos outros constituímos” (2000, p. 24). A partir desse pensamento, depreende-se que o outro nos transmite cultura. Desse modo, percebe-se que o cultural é social, ou seja, tudo o que é cultural é social, o social adquire, assim, uma forma mais ampla, “o social é, ao

mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura” (SIRGADO, 2000, p. 53).

Para Vigotski (2000, p. 24) “qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”. A relação social é, aqui, percebida como o apreender do cultural, seguimos o mesmo pensamento colocado por Vigostiski, como uma lei, uma “lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Assim, Sirgado (2000), ao relatar o pensamento de Vigotski, relata que no lugar de perguntar como a criança se comporta no meio social, precisamos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais. O social e as funções mentais superiores são umas das relações que Vigotski estabelece como relação de estudo. Aqui cabe discorrermos que outra relação interessante em meio a esse processo é estabelecida entre o social e o cultural.

O social, para Vigostski, tem muitas significações:

1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – *fora* do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia social. *Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social*, base da estrutura social da personalidade. (VIGOTSKI, 2000, p. 26, grifos do autor)

O conceito de cultura compreende-se como um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem. A vida social e a atividade social, por sua vez, têm que ser compreendidas numa matriz teórica, onde encontremos a cultura entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e como produto do trabalho social, nos termos de Marx e Engels.

De acordo com esse pensamento, a cultura é a totalidade das produções humanas, ou seja, da atividade humana. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 27):

Paráfrase de Marx: a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais *transferidas para dentro e que se tornaram funções da*

personalidade e formas da sua estrutura. Marx: sobre um homem como 'genus', aqui – sobre o indivíduo (grifos do autor).

O externo transforma em interno, apropria-se, o homem é um conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo.

Assim, para falar em desenvolvimento humano e aprendizagem em Vigotski, é preciso compreender todos os conceitos discorridos acima, pois, para o teórico, a psicologia vem passando por uma crise (VIGOTSKI, 1999) e, as teorias mais importantes, referentes à relação entre desenvolvimento e aprendizagem, podem agrupar em três categorias: 1. as que partem dos pressupostos da independência do processo de desenvolvimento; 2. as que afirmam que aprendizagem é desenvolvimento; e, 3. as que conciliam os dois extremos das anteriores. (VIGOTSKII, 2001).

Sobre o primeiro grupo, o autor relata que:

O primeiro tipo de soluções propostas parte do pressuposto da independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo puramente exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. Um exemplo típico desta teoria é a concepção — extremamente complexa e interessante — Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem. (VIGOTSKII, p. 103, grifos no original).

O teórico relata que, para Piaget, trata-se de uma questão de método, e não de uma questão referente às técnicas e se devem usar para estudar o desenvolvimento mental da criança. E, assim, o seu método consiste em atribuir tarefas que não apenas são completamente alheias à atividade escolar, mas que excluem, também, toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar a resposta exata. Relata Vigotskii (2001) que:

Um exemplo típico que ilustra os aspectos positivos e negativos desse método são as perguntas utilizadas por Piaget nas entrevistas clínicas com as crianças. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não poderia imaginar uma resposta que se aproximasse da correta. Na realidade, a finalidade de perguntas tão incessíveis é precisamente excluir a possibilidade de se recorrer a experiências ou conhecimentos precedentes, ou seja, a de obrigar o espírito da criança a trabalhar sobre problemas completamente novos e incessíveis, para poder estudar as tendências do seu pensamento de uma forma pura,

absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura. (p. 104).

Assim, é evidente que a teoria de Piaget implica em uma completa independência dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Para Vigotskii “chega até a postular uma nítida separação de ambos os processos no tempo” (2001, p. 104). E, com isso, o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, ou seja, com a consequente maturação de determinadas funções, “antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos” (p. 104).

O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. *A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento*. Semelhante concepção não permite sequer colocar o problema do papel que podem desempenhar, no desenvolvimento, a aprendizagem e a maturação das funções ativadas no curso da aprendizagem. O desenvolvimento e a maturação destas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. A aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento, e essencialmente não existem intercâmbios entre os dois momentos. (VIGOTSKII, 2001, p. 104, grifos no original).

A segunda categoria analisada por Vigotski é a que postula que a aprendizagem é desenvolvimento. “Trata-se, como se vê, de uma tese inteiramente oposta à anterior. Essa fórmula expressa a substância desse grupo de teorias, apesar de cada uma delas partir de premissas diferentes”. (p. 104).

Vigotskii (2001) ao relatar a psicologia de James expõe que:

Segundo James, “a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”. Também o desenvolvimento vê-se reduzido a uma simples acumulação de reações. Toda reação adquirida — diz James — é quase sempre uma forma mais completa da reação inata de determinado objeto tendia inicialmente a suscitar, ou então é um substituto desta reação inata. Segundo James, este é um princípio em que se baseiam todos os processos de aquisição, ou seja, de desenvolvimento, e que orienta toda a atividade do docente. Para James, o indivíduo é simplesmente um conjunto vivo de hábitos. (p. 105, grifos no original).

As teorias do segundo grupo compreendem que existem leis do desenvolvimento, como as leis naturais que o ensino deve ter em conta e que este não pode mudar estas leis. O desenvolvimento e a aprendizagem sobrepõem-se constantemente, tendo como princípio fundamental a simultaneidade e a sincronização entre os dois processos.

O terceiro grupo de teorias, segundo Vigotskii (2001), tenta conciliar os extremos dos dois primeiros pontos de vista, fazendo com que coexistam:

Por um lado, o processo de desenvolvimento está concebido como um processo independente do de aprendizagem, mas por outro lado esta mesma aprendizagem — no decurso da qual a criança adquire toda uma nova série de formas de comportamento — considera-se coincidente com o desenvolvimento. Isto implica uma teoria dualista do desenvolvimento. Um claro exemplo constitui a teoria de Koffka, segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento. (105-106).

O terceiro grupo de teorias examinadas por Vigotskii (2001) opõe-se à concepção do segundo grupo, que relata que aprender é, apenas, formar hábitos:

As teorias baseadas na psicologia estrutural hoje dominante — que afirma que o processo de aprendizagem nunca pode atuar apenas para formar hábitos, mas que compreende uma atividade de natureza intelectual que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de tarefas diversas — sustentam que a *influência da aprendizagem nunca é específica*. (p. 108, grifos no original).

Assim, a teoria da estrutura considera, portanto, um momento novo e essencial, um novo modo de enfrentar o problema da disciplina formal. De acordo com Vigotskii (2001), Koffka adota a velha fórmula segundo a qual a aprendizagem é desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, não considera a aprendizagem como um puro e simples processo de aquisição de capacidades e hábitos específicos e, também, que aprendizagem e desenvolvimento sejam processos idênticos; postula, pelo contrário, uma interação mais completa.

Se, para Thorndike, aprendizagem e desenvolvimento sobrepõem-se permanentemente como duas figuras geométricas que estejam uma sobre a outra, para Koffka o desenvolvimento continua referindo-se a um âmbito mais amplo do que a aprendizagem. A relação entre ambos os processos pode representar-se esquematicamente por meio de dois círculos concêntricos; o pequeno representa o processo de aprendizagem e o maior, o do desenvolvimento, que se estende para além da aprendizagem. (p. 109).

Com isso, a criança, partindo dessa teoria, aprende a realizar uma operação de determinado gênero, mas, concomitantemente, apodera-se de um princípio

estrutural cuja esfera de ampliação é maior do que da operação da partida. Então, ao dar um passo em frente no campo da aprendizagem, a criança dá dois no campo do desenvolvimento, compreendendo dessa forma, que aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.

Vigotskii (2001) relata que as três teorias que examinadas interpretam de maneira tão diferente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, deixa-as de lado e procura uma nova e melhor solução para o problema.

Tomemos como ponto de partida o fato de que a *aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar*. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego. (p. 109, grifos no original).

A escola, nesta perspectiva é, também, para sistematizar o conhecimento. Contudo, segundo Vigotskii (2001), ela não é, apenas, uma questão de sistematização, a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança:

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (p. 110).

Para Vigotski, o problema que se apresenta é, por conseguinte, duplamente complexo, e divide-se em dois problemas separados e por isso “antes de mais, devemos compreender a *relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral* e depois as *características específicas desta inter-relação na idade escolar*” (VIGOTSKII, 2001, p. 110-111, grifos no original). Assim:

Podemos começar com o segundo problema, dado que nos ajuda a esclarecer o primeiro. Para resolvê-lo teremos de tomar em consideração os resultados de algumas pesquisas que, na nossa opinião, são de importância básica, e que permitiram o desenvolvimento de uma nova teoria, fundamental para a solução correta dos problemas examinados: a teoria da área de desenvolvimento potencial. (p. 111).

De acordo com Vigotski, essa forma de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem é uma comprovação empírica, “freqüentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (p. 111). Portanto, pode-se, tranquilamente, toma como ponto de partida o fato de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.

“Todavia, recentemente, a atenção concentrou-se no fato de que quando se pretende definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem, não podemos limitar-nos a um único nível de desenvolvimento. Tem de se determinar pelo menos *dois níveis de desenvolvimento* de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do *desenvolvimento efetivo da criança*. Entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado. (VIGOTSKII, 2001, p. 111)

Segundo Vigotskii (2001), o ponto de vista tradicional dá como certo que a única indicação possível do grau de desenvolvimento psicointelectual da criança é a sua atividade independente, e não a imitação, entendida de qualquer maneira. E, com isso, todos os atuais métodos de medição refletem esta concepção. “As únicas provas tomadas em consideração para indicar o desenvolvimento psicointelectual são as que a criança supera por si só, sem ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração”. (p. 112).

A diferença substancial no caso da criança é que esta pode imitar um grande número de ações — senão um número limitado — que supera os limites da sua capacidade atual. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (p. 112).

O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, pode-se medir, não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas, também, os que estão ainda ocorrendo e que só agora estão amadurecendo.

O que uma criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. As duas crianças que tomamos como exemplo demonstram uma idade mental equivalente a respeito do desenvolvimento já realizado, mas a dinâmica do seu desenvolvimento é inteiramente diferente. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referendo-se pelo menos a *dois níveis*: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial. (VIGOTSKII, 2001, p. 113).

Segundo o autor, um ensino orientado, até uma etapa de desenvolvimento já realizado, é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança e não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional. *O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento*” (p. 114, grifos no original).

Abaixo, selecionou-se a citação que expressa os pressupostos que Vigotski considera para a compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem:

Sabemos por uma grande quantidade de pesquisas — a que no momento apenas podemos aludir — que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: *Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.* (VIGOTSKII, 2001, p. 114, grifos no original).

Assim, a característica essencial da aprendizagem, segundo o autor, é a que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros. Esses processos “são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança” (VIGOTSKII, 2001, p. 115).

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na

criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (p. 115).

As concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento e a aprendizagem são construções concretas que compreendem o humano, em todos os âmbitos, em uma dialética. Assim, compreender os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem é compreender que esses conceitos são históricos e socialmente construídos e que se fundamentam em bases epistemológicas edificadas por homens concretos.

No capítulo seguinte, expõem-se as relações entre psicologia e a educação no Brasil, seguidas de algumas considerações sobre a estrutura política e social do período estudado. Com isso, o intuito é perceber como as concepções, de desenvolvimento humano e aprendizagem, abordadas no capítulo chegaram ao país e suas repercussões.



Foto: Eder Ahmad

Preocupa-se o psicólogo da educação com problemas que dizem respeito, por exemplo, às diferentes categorias da conduta humana, ao desenvolvimento dos indivíduos e às diferenças entre eles, à aprendizagem e seus fundamentos, às formas particulares de ajustamento ao mundo físico e ao mundo social, à formação, enfim, da personalidade do homem, como individualidade consciente, com vistas às exigências da vida contemporânea.

Ferraz (1957, p. 13)

CAPÍTULO II

OS CONHECIMENTOS PSICOLÓGICOS E EDUCACIONAIS PRODUZIDOS NO BRASIL: RELATOS DAS HISTORIOGRAFIAS

O presente capítulo revisita a história da Psicologia no Brasil a partir de diversos trabalhos de historiadores. Juntamente com a história da psicologia, constrói um panorama da história da educação no Brasil, contextualizando, também, alguns processos políticos e sociais.

A história da Psicologia já foi dividida por diversos pesquisadores, tais como Pessoti (1988), Pato (1984), Pereira e Neto (2003) e Antunes (2003, 2006). Neste trabalho, utilizaremos a seguinte divisão, proposta por Antunes (2006):

- Período das Ideias Psicológicas: Pré-institucional – Brasil colônia até 1830 e Institucional - 1830 até 1890;
- Autonomização - 1890 até 1930;
- Consolidação - 1930 até 1962, e
- Profissionalização – 1962 em diante.

Nas palavras de Antunes:

Podem justificar os seguintes períodos na História das Idéias Psicológicas e da Psicologia no Brasil: 1. *pré-institucional*, caracterizado pela produção de idéias psicológicas em obras escritas durante o período colonial; 2. *institucional*, referente à produção de idéias psicológicas em instituições criadas ao longo do século XIX; 3. de *autonomização*, relativo ao momento em que se processa a conquista e o reconhecimento da autonomia da Psicologia como ciência independente, que se dá entre a última década do século passado e as três primeiras décadas do século XX; 4. de *consolidação*, caracterizado pela efetivação e desenvolvimento do ensino, da produção de estudos e pesquisas e dos campos de aplicação, assim como o incremento da publicação de obras na área, criação dos primeiros periódicos especializados, promoção de congressos e encontros científicos e criação de associações profissionais; 5. de *profissionalização*, a partir da lei 4119/62, que reconhece a profissão de psicólogo e estabelece os cursos para sua formação e 6. de *ampliação dos campos de atuação do psicólogo e explicitação de seu compromisso social*. (ANTUNES, 2006, p. 79-80, grifos no original).

Para relatar a história da educação, no Brasil, utilizou-se a seguinte periodização⁷:

- Educação Tradicional Católica: Predominantemente Católica – 1500 até 1759 e coexistência entre Educação Católica e Leiga – 1759 até 1889;
- Educação Liberal – 1889 até 1932;
- Educação Nova – 1932 até 1969;
- Educação Tecnocrática – 1969.

Assim, no Brasil, no século XIX, o discurso sobre a subjetividade se torna importante na estruturação da mentalidade e das práticas institucionais da nação. O conhecimento da subjetividade ocupa função primordial no âmbito do projeto social, isso se deve à institucionalização da Psicologia nas escolas brasileiras, antes, apenas, como uma seção específica de outras disciplinas, e, depois, como ciência autônoma.

2.1 A autonomização da Psicologia e as mudanças na Educação: o Brasil liberal da Primeira República (1890 até 1930)

A Psicologia, no Brasil Colônia até o século XIX, acompanha um espaço próprio no pensamento da época, anterior ao advento do positivismo e da psicologia científica, a intelectualidade brasileira, mesmo sem uma disciplina formal de psicologia, discursa sobre os conhecimentos psicológicos⁸.

No século XIX, uma variedade de assuntos psicológicos é abordada no seio da Pedagogia. Ensinada nos colégios e nas escolas normais com o objetivo de propiciar o melhor preparo do corpo docente brasileiro, a Pedagogia da época é caracterizada pelo esforço de constituir-se como disciplina científica, utilizando modelos e técnicas das ciências naturais.

A formulação explícita da aplicação da Psicologia à Pedagogia aparece no Brasil, sobretudo, no início do século XX. Porém, desde a segunda metade do século XIX, verifica-se uma colaboração efetiva entre as duas disciplinas. Pois, nesse período, há a necessidade de se fundamentar a educação no método científico

⁷ A periodização usada neste trabalho é mais uma possibilidade dentre muitas existentes e, também, não é considerada uma forma cristalizada de se pensar o período tratado e sim uma forma didática de se estabelecer relações com a história.

⁸ Para um melhor aprofundamento da história das ideias psicológicas no Brasil Colônia até o século XIX, cf. Massimi (1990) e Pessoti (1988).

levando à busca de disciplinas capazes de dar sustentação a uma Pedagogia científica.

Também, nesse período, é adotado, no Brasil, o Método Lancaster, que consiste no sistema de monitoria, onde o aluno mais avançado auxilia um grupo de alunos na instrução de leitura, escrita, cálculo e catecismo. Há uma forte disputa na educação brasileira, que fica na tentativa de conciliação entre a formação humana com base na literatura clássica e a formação humana com base na ciência. A tendência mecanicista e o tecnicismo predominaram no sistema brasileiro de instrução pública do período.

No final do fim do século XIX, a configuração das relações entre Pedagogia e Psicologia mudará com o surgimento da Psicologia Experimental e com a substituição dos ideais tradicionais que fundamentavam a Pedagogia, por uma visão de educação como adaptação ao meio e o indivíduo sendo considerado dependente da coletividade social. Nessa fase, a Pedagogia será, totalmente, subordinada à psicologia.

Há duas versões para a instituição da Psicologia como ciência. Wertheimer (1978) aponta que, em 1860, Fechner publicou uma obra sobre psicofísica que, pela primeira vez, demonstrava como se fazer medidas precisas de eventos e quantidades mentais e de que modo as quantidades psíquicas se relacionam com as físicas.

Pode-se considerar o ano de 1860 como o do nascimento da psicologia experimental (outros historiadores têm considerado 1879 como a data como a data de nascimento da psicologia, por ter sido então que Wilhelm Wundt realizou, pela primeira vez, uma pesquisa para descobrir fatos novos no local que, provavelmente, foi o primeiro laboratório de psicologia experimental, na Universidade de Leipzig; ainda outra a ser considerada é 1875, uma vez que nesse ano é que Wundt obteve espaço para demonstração de experimentos, em que Leipzig, ao mesmo tempo que William James, em Havard). (WERTHEIMER, 1978, p. 18).

Já para Mueller (1978), Wundt representa o papel decisivo na constituição da Psicologia Experimental ao anexar-lhe a Fisiologia e a Anatomia.

Seu objetivo era elaborar uma psicologia que admitisse apenas “fatos” e recorresse, tanto quanto possível, à experimentação e à medida. O laboratório por ele criado em Leipzig (1879), promovido da aparelhagem permitida pela ciência da época, foi muito frequentado por estudante de diversos países que, de volta à pátria, passavam a imitá-lo. Tal o caso, principalmente, de Stanley Hall que, em 1883, fundou um laboratório análogo na Universidade Johns Hopkins, de Baltimore. De maneira geral, Wundt exerceu considerável influência nas origens da nova psicologia

nos Estados Unidos da América. (MULLER, 1978, p. 272, grifos no original)

Observar a data exata do nascimento da Psicologia como ciência é importante. Contudo, mais interessante é observar que, a partir da segunda metade do século XIX, a Psicologia, no mundo, ganha formas novas e discussões que a faz entrar no *status* de ciência. O contexto da época é importante para mostrar as mudanças da Psicologia, também, no Brasil, que importa todo este movimento.

A construção de uma Psicologia científica estava em desenvolvimento no último quarteto do século XIX em países como a Alemanha e Estados Unidos. No Brasil, havia um otimismo pedagógico (NAGLE, 1974), pois o ideário liberal era o elemento de mudança social a partir das representações e da justiça. A educação, nesse período, era a garantia de se incorporar as grandes camadas da população e o caminho para o progresso nacional, comparando-se às grandes nações do mundo. “Reformar a sociedade pela reforma do homem”. (p. 100).

No Brasil, proclama-se a República em 1889 e, politicamente, adota-se o modelo norte-americano e, a descentralização política e econômica, pois neste modelo os Estados puderam constituir seus poderes, Executivo e Legislativo, ou seja, tinham liberdade para eleger seus governadores e deputados, criar impostos, possuir suas próprias forças militares e elaborar constituições, e assim, atendia aos interesses tanto dos setores liberais da camada média, quanto da facção dominante que participa do processo (senhores do café ou burguesia agro-exportadora).

Segundo Monteiro (1990), a República representou o fim do unitarismo do Império, consagrado na Constituição de 1824 e utilizado como arma dos setores dominantes do Sudeste contra qualquer tentativa de autonomia regional.

O advento da República e, com ela, da Federação consagrou os desejos de largas camadas das elites dominantes do país que, no sistema anterior, não tiveram. Até então, qualquer possibilidade de ascensão ao poder. Ou, de outra forma, sua participação no poder dependia do grau de submissão e colaboração com a elite dominante do Império, no caso a poderosa classe de senhores de terras- os plantadores de café – associados com os interesses comerciais, tanto nacionais quanto do imperialismo. (p. 302).

O estabelecimento da República permitiu que as diversas oligarquias locais ascendessem ao poder, no seu âmbito regional, assumindo o controle da máquina administrativa, em particular da fiscalidade, construindo mecanismos para sua eternização no poder. Essa era a alma do coronelismo. (MONTEIRO, 1990).

Para a autora, o cidadão mais pobre era o grande ausente da vida política, considerado como mero elemento legitimador das decisões da elite oligárquica. Assim, o poder torna-se monopólio do grupo dominante, que possui suas raízes na posse da terra. Ou seja, o coronel é aquele que protege, socorre e sustenta, materialmente, seus agregados: por sua vez, exige deles a vida, a obediência e a fidelidade.

Mesmo assim, o povo, enquanto massa organizada contra o poder oligárquico, faz sua aparição na cena política. Os dois maiores movimentos de rebeldia em massa contra a República Velha foram os movimentos camponeses denominados Guerra de Canudos, na Bahia (1897) e a Guerra do Contestado (1915), no Paraná, que chegaram a pôr em xeque o poder militar da oligarquia e, por isso mesmo, sofreram dura repressão, até o extermínio. Em ambos os casos, desempenhou um papel-chave uma ideologia milenarista, de cunho salvacionista, o *messianismo*. Assim, esses desfavorecidos conseguiram forças para lutar, quase que de mãos nuas, contra os canhões do exército. Como sempre, e até hoje, a questão da posse e do uso da terra constituía-se no fulcro das lutas populares no Brasil. (MONTEIRO, 1990, p. 303, grifos no original).

A autora, ainda, esclarece que, no plano econômico, a dominação da oligarquia do Sudeste, particularmente do setor cafeeiro, sobre os principais órgãos federais foi a mais completa. A associação dos interesses agrários de São Paulo e de Minas Gerais, expressa na denominação política café-com-leite (em alusão às principais produções dos dois estados), conseguiu pôr a serviço dos plantadores toda a máquina estatal, em especial no tocante à preocupação obsessiva com a manutenção dos preços do café.

O Império havia sido identificado, no plano político, com o unitarismo – logo, em franca oposição ao federalismo – e, no plano econômico, com o intervencionismo. Agora, a República, que se reclamava federalista e liberal, não só intervinha nos estados quando achava necessário – como na época da política das salvaçãoes – como, também, para manter a hegemonia do agrarismo, não hesitava em se utilizar dos mecanismos políticos para garantir os preços do café.

A Federação redistribuirá os recursos fiscais da União em favor dos estados federados, que passam a receber uma boa parte da renda nacional. Ainda na gestão de Rui Barbosa, foram criados bancos regionais com poderes de emissão e de crédito barato, o que favorece o surgimento de inúmeras empresas urbanas e a inflação rápida do meio circulante. A guerra civil no Sul do país, em decorrência do choque de oligarquias, e a Guerra de Canudos na Bahia, aumentam os gastos federais, ao que vêm se somar os efeitos da crise mundial de 1892-1893 que se abate sobre o Brasil no início de 1895, acarretando baixa das exportações. (MONTEIRO, 1990, p. 304)

A dificuldade preconceituosa das autoridades nacionais em considerar o brasileiro como um trabalhador útil e ante a dificuldade de desestruturar formas de produção artesanais e camponesas, preferia o governo incentivar a vinda de estrangeiros. Esses imigrantes foram fundamentais para os novos rumos da economia brasileira. Seu papel foi importante no crescimento da pequena produção voltada para o mercado, quer em se tratando da produção de gêneros alimentícios para os centros urbanos, quer em se tratando da sua participação no desenvolvimento industrial, como pequenos empresários ou profissionais dotados de qualidades técnicas que os habilitavam a serem operários especializados nas fábricas existentes ou que viriam a surgir.

Além das imigrações, pode-se considerar as migrações de nacionais dentro do Brasil, que são de natureza diversa. Não houve nenhuma política deliberada do governo em organizá-las e estimulá-las, pelo menos até a década de 1930. Geralmente, os migrantes provêm de regiões com problemas de ordem econômica, somados à seca no Nordeste, como foi o caso da crise da economia nordestina.

Regiões conhecidas como aquelas que perdem população são o Nordeste, Minas Gerais e o interior do estado do Rio de Janeiro. Como aquelas que recebem população encontram-se a Amazônia, na época do surto da borracha, o estado de São Paulo e a cidade do Rio de Janeiro, se bem que, se observa estarem ocorrendo nesse período, migrações em todos os sentidos e direções.

Até 1912, destaca-se a emigração para a Amazônia por força do surto de extração da borracha das seringueiras nativas. Entre 1890 e 1900 a região recebeu mais de 110 mil pessoas, com preponderância de nordestinos. Nesse período, foi, também, significativo o número de emigrantes da Bahia e Minas Gerais para o Centro-Oeste. Para a cidade do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo, destacam-se os emigrantes do interior do estado do Rio e de Minas Gerais. Para os estados de São Paulo e Pará, sobressai o emigrante nordestino e o mineiro. De qualquer forma, destaca-se o fato de que as migrações internas, nesse período, foram mais no sentido rural-rural do que na direção rural-urbana, com uma única exceção, o caso do Rio de Janeiro. (MONTEIRO, 1990, p.308).

Nessa primeira metade do século XX, o Sudeste só vê crescer sua população como um todo, como apresenta um crescimento urbano maior do que as demais regiões. A população urbana que, em 1940, era de 12.945.641, passa para 18.782.891 em 1950. Representava, respectivamente, 31% e 36% da população total do país. No mesmo período, o Sudeste passa de 7.228.370 para 10.713.622, em torno de 17% e 20% da população nacional. (MONTEIRO, 1990).

À medida que os países industrializados vão qualitativamente reorientando sua produção, abre-se a possibilidade de expandir uma indústria nacional que se dedique à fabricação daqueles artigos cujo valor fosse pequeno e, portanto, de pouco interesse para o produtor estrangeiro. Foi o caso da fabricação de tecido de algodão, da sacaria para embalagem de café etc. o país vai pouco a pouco dispondo de matérias-primas abundantes a preço baixo e de capitais oriundos da exportação de produtos agrícolas, notadamente o café, que precisavam ser reinvestidos.

Com isso, na primeira metade do século XX, conjugam-se fatores excepcionais para o processo: capital, mão-de-obra, mercado relativamente concentrado, matéria-prima disponível e barata, capacidade geradora de energia e um sistema de transportes ligado aos portos. Essa concentração de fatores tem no Sudeste – São Paulo, sobretudo – sua melhor conjugação e, na medida em que cresce e melhor se integra, a região vai receber os maiores investimentos, liderando a corrida industrial frente às demais regiões do país.

Para Monteiro (1990), uma indústria tipicamente nacional, com capitais nacionais, não terá tempo suficiente para se consolidar. A falta de uma política tarifária que a protegesse e, a agressividade, econômica dos capitais norte-americanos, faz com que, ao crescer, a indústria brasileira veja-se às voltas com o problema de desenvolver-se tendo que conviver com esse parceiro poderoso. A estudiosa esclarece que:

Opera-se uma forte divisão do mercado. Enquanto os capitais estrangeiros vão sendo investidos em atividades sofisticadas para atender a um mercado consumidor de elite ou o mercado externo (caso da carne), os capitais nacionais vão se especializar, preferencialmente, na produção de artigos leves, de baixo valor, para um mercado popular, de menor poder aquisitivo. Isso, se esquecer os poucos casos em que investidores nacionais aliaram-se aos estrangeiros, formando empresas de capitais mistos. (p. 313).

Aproveitando-se da ausência de leis que protejam o trabalhador e do seu fraco poder de organização, os operários das indústrias são extrapolados pela burguesia industrial em uma situação adiante, particularmente, na década de 1920 e, a partir da década de 1930, com alguma melhoria devido à legislação trabalhista que lhes foi concedida. De qualquer forma, baixos salários, precárias condições de vida, grande frequência de doenças, fruto da desnutrição e da insalubridade, elevada taxa de mortalidade, péssimas condições de moradia, são retratos da condição do trabalhador e dão uma ideia sobre a base da acumulação de capital no país, que

repousa menos na elevação da produtividade do que na exploração absoluta da mão-de-obra.

Mendonça (1990), ao relatar sobre o período da República, apresenta que, o regime republicano, em sua crítica à centralização monárquica, acabou por implantar, na prática, um regime político coerente com seus desígnios, consubstanciado na federação e baseado na maximização do poder das oligarquias estaduais, viabilizada a partir do coronelismo.

Respaldo doutrinariamente nos pressupostos do liberalismo clássico, o processo de construção do Estado republicano teria como um de seus pontos nodais o aperfeiçoamento de mecanismos que garantissem a simultaneidade entre a ampliação formal da participação política – face ao novo contingente eleitoral, uma vez eliminada a escravidão – e a exclusão real dos setores subalternos, aos quais não interessa incorporar à cidadania. A implantação da ficção liberal do sufrágio universal – desde que a todos os alfabetizados em uma população esmagadoramente rural e analfabeta, ilustra nossa afirmativa. Democracia e liberalismo excludente: eis o que resume o espírito do regime político em vigor no Brasil entre 1889 e 1930. (MENDONÇA, 1990, p. 316).

Desta forma, sem criar a figura do partido único – limitando-se à existência dos Partidos Republicanos estaduais, permitiu-se que as oligarquias locais consolidassem o poder em seu âmbito, chamando-se à Presidência a condução das grandes questões, com o apoio incontestado do localismo.

Como se observa, a concentração monopólica do poder, pelos grupos agrários, não significou que constituíssem um todo monolítico e isento de conflitos intraclasse dominante. Em determinadas circunstâncias, a representação das oligarquias de segunda classe manifestava sua discordância das políticas, eminentemente, setoriais patrocinadas pelo Estado, reivindicando a extensão do intervencionismo a outros setores e/ou regiões. Abria-se a possibilidade de cisões oligárquicas, cujo apogeu se daria com a articulação em torno da liderança gaúcha para a derrubada do próprio regime em 1930. (MENDONÇA, 1990).

Nas palavras de Mendonça (1990), a década de 1920 foi palco, no Brasil, da séria crise socioeconômica e política, cuja solução somente se daria, de fato, com a instalação do Estado Novo, em 1937. Representada pelas sucessivas crises cafeeiras e subsequentes desestabilizações cambiais e financeiras, o que corresponderiam ondas de mobilização popular dos setores atingidos frontalmente pela desvalorização salarial e crises de abastecimento. “O duplo questionamento – de ‘baixo para cima’ e

intra-elites – do regime só faria acentuar-se no decorrer dos anos 20” (p. 319, grifos no original).

Podem-se apontar alguns limites do movimento operário, nesse período, pois, num país cujo regime baseava-se, em última instância, na possibilidade de controle sobre o campo – onde se alocava a maioria esmagadora da população, submetida, diretamente, à grande propriedade e sob a tutela da dominação pessoal do coronel, isso evidencia o caráter secundário da mobilização política operária no conjunto.

Mendonça (1990) relata a primeira das determinações estruturais do movimento operário: seu caráter parcial e limitado, representando um pequeno setor no todo da população do país, isolado nas poucas grandes capitais em processo de industrialização. E aponta, também, para um segundo fator que contribuiria para cercear as possibilidades de organização do movimento: a preponderância dos imigrantes na configuração da classe, fazendo com que à condição de estrangeiros dos imigrantes na configuração da classe, estrangeiros se adicionasse um projeto de ascensão social. O autor ainda aponta que:

O movimento operário brasileiro, pelo poder disruptivo que representava, enfrentou a sólida aliança da classe dominante, que o reduzia, sistematicamente, a uma mera “questão de polícia”, não de política, reprimindo-o pela força das leis (como a de expulsão aos estrangeiros) e da violência, recusando-se sistematicamente a conceder direitos trabalhistas (o que só ocorreria, de fato, no pós-30, por intermediação do Estado). (MENDONÇA, 1990, p. 320).

Nas marchas e contramarchas, condicionadas pela própria dinâmica do processo de industrialização brasileira como, por exemplo, o alto índice de ocupação do trabalho feminino e infantil, o movimento operário teve sua fase de maior ascensão entre 1917 e 1920, acompanhando a onda de agitações sociais do imediato pós-guerra, caracterizando-se por elevado número de greves, bem como pelo afluxo, em certos casos, das organizações sindicais. A década de 1920 corresponde ao que se pode chamar de movimento contrário do movimento, seja pela predominância da corrente que enfatizava os movimentos espontâneos da classe, que recusa formas de organização mais estáveis e o jogo político-partidário, seja pelo papel desempenhado pelas forças repressivas do Estado, bem como pela disputa movida aos anarquistas pelo recém-fundado Partido Comunista.

Com todos esses acontecimentos, para a educação, Gadotti (1993) explica que foi durante a Primeira República que se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, e que, em 1890, o governo provisório republicano criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, inspirado nas ideias positivistas de Augusto Comte, defendidas por Benjamin Constant. Dois anos depois, esse Ministério foi extinto, passando os assuntos educacionais para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores. “A Constituição republicana de 1891 instituiu a *laicidade do ensino* ministrado nos estabelecimentos públicos”. (p. 19, grifos no original).

Em relação a Psicologia, no Brasil, vê-se o processo de sua autonomização, que é um movimento que se caracteriza pela conquista de autonomia desta como área específica de conhecimento em nossa realidade, junto à introdução da denominada Psicologia Científica.

Antunes (2003) relata que a primeira formalização do ensino de Psicologia ocorre em 1890, com a Reforma de Benjamim Constant. Nesta reforma, a disciplina Filosofia foi substituída pela disciplina Psicologia e Lógica, que era, segundo a estudiosa, de cunho positivista. “Em 1892, um projeto-de-lei, de autoria de Paulo Egídio, ao Congresso Legislativo da Província de São Paulo, propunha a referida disciplina como integrante do currículo das Escolas Normais.” (ANTUNES, 2003, p. 147). Contudo, os estudos relacionados ao fenômeno psicológico já eram tratados por outras disciplinas, sobretudo pela Filosofia. “Nos estudos filosóficos faziam-se presentes autores como Locke, Rousseau, Pestalozzi, Herbat e Spencer.” (ANTUNES, 2003, p. 147).

Com finalidade de se construir um centro de produção de conhecimento e estímulos a novas realizações educacionais, fora criado, em 1890, o *Pedagogium*, originalmente, idealizado por Ruy Barbosa, com a finalidade de

se constituir como centro de produção de saber e fomento para novas realizações educacionais. Em 1906, foi aí criado o primeiro laboratório de Psicologia no Brasil, planejado por Binet em Paris, com a colaboração de Manoel Bomfim. (ANTUNES, 2004, p. 113).

Bomfim⁹ considerava o psiquismo como um fenômeno de caráter histórico-social, dando especial atenção à imensa obra humana forjada ao longo da história (ANTUNES, 1997b). A autora (2004) esclarece que é importante lembrar que Bomfim não foi um partidário do escolanovismo, mesmo que sua produção, nesse âmbito, fosse, eminentemente, voltada para a Psicologia da Educação, “podendo ele ser considerado, por sua obra em geral como um intelectual que não se alinhava ao que era hegemônico na época”. (p. 114). Compartilha desse pensamento Yazlle, quando esta afirma que:

Embora sob a influência dos movimentos psicológicos internacionais baseados em explicações fisiológicas, biológicas e físicas para o comportamento humano, já se observa, com Manoel Bomfim, tentativas de compreender a educação e os processos de aprendizagem sob um enfoque que incluía aspectos de cunho sociológico, permitindo, dessa forma, que se abrissem pequenas – porém significativas – fendas no conservadorismo educacional e cultural brasileiro. (YAZLLE, 1997, p. 20).

Para Bomfim, não é possível apreender o fenômeno psicológico no isolamento das individualidades (ANTUNES, 1997b). Aqui, temos uma das principais diferenças entre Bomfim e outros educadores da época.

Segundo Antunes (1997a), as teses de doutoramento de final de curso de Medicina são veículos de difusão do conhecimento psicológico, desde o final do século XIX.

Olinto (2004), em seu trabalho sobre a história da Psicologia Experimental no Brasil afirma que:

Em janeiro de 1900, Henrique Roxo, orientado por Teixeira Brandão, publicou e defendeu sua tese de doutoramento em Medicina sobre os atos psíquicos elementares nos alienados. Cremos que estes foi o primeiro trabalho de Psicologia Experimental aparecido entre nós. Servindo-se do psicômetro de Buccola e de outros aparelhos arranjados na ocasião, estudou as sensações em vários doentes da clínica neuro-psiquiátrica. (OLINTO, 2004, p. 25).

Além do trabalho, acima citado, existem outros que abordam a Psicologia. Lourenço Filho (2004a) esclarece que:

⁹ Por vezes encontra-se grafado seu nome como Manuel Bomfim, contudo a grafia correta, segundo Antunes (2004) é Manoel Bomfim.

É, de fato, sob a forma de teses de doutoramento, oferecidas à Faculdade da Bahia, que os estudos pioneiros apareceram. Já em 1836, à primeira dessas escolas, Manuel Inácio de Figueiredo Jaime apresentava a memória *Paixões e afetos da alma*. Escrita em confuso estilo, associa vagas noções de Biologia a preocupações de ordem metafísica. Sete anos depois, de modo quase similar, José Augusto César de Menezes defendia *Proposições a respeito da inteligência*. Quase cinquenta anos, porém, seriam necessários para que o tratamento viesse a mudar. Outra é a linguagem, com efeito, em *Psicofisiologia da percepção e das representações*, tese de José Estelita Tapajós, e em *Das emoções*, de Veríssimo Dias de Castro, ambas defendidas no Rio de Janeiro, em 1890. No ano seguinte, Manuel Pereira de Melo Moraes e, em 1892, Adolfo Porchat de Assis, aí insistiam no tema *Das emoções*, com maior base de observação. Dois anos depois, Alberto Seabra apresentava *A memória e a personalidade*, em que manifesta a preocupação de integrar noções da Biologia às do comportamento social. (p. 76).

Nesse aspecto, a obra que mais se destaca é a de Henrique Roxo (OLINTO, 2004; LOURENÇO FILHO, 2004a). “É este, sem dúvida, o primeiro grande trabalho de Psicologia Experimental publicado no país, ou a primeira investigação de ordem propriamente científica”. (LOURENÇO FILHO, 2004a, p. 77).

Cabral (2004), também, destaca a importância dos trabalhos de médicos na construção da Psicologia no país. Contudo, destaca que tais práticas se concentram na Psicopatologia e “nas técnicas de psicodiagnóstico e psicoterapia, na prática analítica e na Higiene Mental”. (p. 52).

As contribuições dos trabalhadores da Medicina se juntam às dos educadores e ganham relevância no Brasil. Lourenço Filho (2004a) afirma que:

Até 1900, a Psicologia não contava como disciplina especial em nossas escolas normais, como aliás não constava nas da maioria dos países. A modificação os programas do Ginásio Nacional, em 1890, com substituição da disciplina Filosofia pela Psicologia e Lógica, na reforma de Benjamim Constant, parece ter animado a maioria dessas escolas, nos vinte anos seguintes, a desdobrar o programa de Pedagogia em duas partes, onde a primeira era consagrada a noções de Psicologia. Parece certo também que os primeiros institutos a adotarem tal esquema foram a Escola Normal da capital de São Paulo e a do Distrito Federal. Todavia, o ambiente não lhe era propício, tanto que, nesta última, a Psicologia iria se tornar matéria de estudo facultativo por vários anos. (p. 82-83).

Cabral (2004) aponta que, até 1930, o ensino de Psicologia nas Escolas Normais era feito em um ano, no penúltimo do curso. O último ano, até esse período, era dedicado à Pedagogia.

No início do século XX, em 1904, Alfred Binet e Théophile Simon criaram, por incumbência do governo francês, instrumentos para detecção de crianças escolares que necessitavam de educação especializada. (YAZLLE, 1997).

O teste de Binet-Simon concebe o desenvolvimento intelectual como a aquisição progressiva de mecanismos intelectuais básicos, de forma que a criança, com atraso, é aquela que não adquire os mecanismos intelectuais que correspondem à sua idade cronológica. Assim, a escala métrica funciona comparando a idade mental com a idade cronológica, permitindo quantificar os anos de avanço da inteligência, esta quantificação, que é o resultado da divisão da idade mental pela idade real e da multiplicação do resultado por 100, proporcionando, assim, uma medida única da inteligência e recebe o nome de Quociente Intelectual (QI). Esses e outros eventos europeus e norte-americanos influenciaram a educação brasileira.

Antunes (2003) relata que as Reformas Estaduais de Ensino da década de 1920 tiveram como principal substrato a formação e capacitação de docentes para atuar nas escolas. Severino (1996, p. 78) afirma que a nova configuração da sociedade brasileira, que se consolidou a partir da Primeira Guerra Mundial, “fortaleceu a valorização da educação como processo de formação cultural e profissional”.

Isso retrata a nova formação de homem que se quer na nova sociedade, e a educação a partir de conhecimentos científicos iria construir essa Nova Escola.

Este clima de valorização da ciência e a crença de que, através da tecnologia e da indústria, seria possível superar a grave crise que a humanidade atravessa, eram os novos mitos da modernidade ocidental e é sob sua inspiração que os novos educadores do país propuseram a reorganização da política educacional brasileira. (SEVERINO, 1996, p. 80)

Os educadores desse período, que culminou no Manifesto do período seguinte, criticavam a educação tradicional do Brasil, por seu caráter literário e humanista, alheia às necessidades sociais do país, academicista e elitista, que não tinha condições de enfrentar os problemas da civilização brasileira em mudança. A sociedade brasileira continua a modernizar-se, mas a um custo muito alto, pesadamente pago pela maioria da população, excluída de tais benefícios por viver no campo. E, curiosamente, sendo aquela que produz a riqueza, uma vez que é a mão-de-obra da lavoura cafeeira.

Ribeiro (2003) relata que a sociedade brasileira, se desenvolvendo com base no sistema urbano-industrial, necessita de indivíduos com capacidades técnicas de leitura e de escrita, instrumentalização necessária à integração no contexto social da época. A modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do

estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora, que de rural-agrícola, passa para urbano-comercial.

A autora, ainda, aponta que, no início da República, a melhora na educação foi de ordem quantitativa, ampliando o número de escolas, e do aparecimento dos primeiros grupos escolares ou escolas modelos. Contudo, o tipo de escola primária é a de um professor e uma só classe, agrupando alunos de vários níveis.

Assim, eram necessárias as reformas de ensino que tiveram nas Escolas Normais um de seus mais importantes substratos, tendo em vista a formação de docentes capacitados para concretizá-las na prática escolar. “Em muitas dessas escolas foram criados laboratórios de Psicologia”. (ANTUNES, 2003, p. 152).

A Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, por exemplo, ligada à Escola Normal da cidade, criada no bojo da Reforma Educacional de Minas, em 1929, “constituiu-se numa das mais importantes instituições produtoras de conhecimento, ensino e experiências educacionais baseadas na Psicologia”. (ANTUNES, 2003, p. 154). Nesta instituição, dezenas de pensadores e professores estrangeiros vieram ministrar cursos e lecionar. As presenças desses ilustres internacionais influenciaram os psicólogos e professores nacionais.

A esse respeito, destaca Lourenço Filho (2004a) que o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, de Minas Gerais, cujos trabalhos iniciais datam de março de 1929, esteve

sob a orientação de T. Simon (1873), companheiro de Binet em suas investigações pioneiras, e León Walther (1889), assistente de Claparède. Logo ao fim deste mesmo ano, a direção dos trabalhos passava a Helena Antipoff (1892), também antiga assistente de Claparède, e que deveria se radicar no Brasil, para aqui prosseguir fecunda obra de caráter científico e alcance social. Até a extinção do laboratório, em 1946, realizou ele, sob a chefia de Antipoff, acuradas investigações sobre inteligência geral e biótipo — inteligência, meio social e escolaridade; inteligência e vocabulário — orientação e seleção profissional; homogeneização de classes escolares; personalidade e tipos de crianças; memória, aprendizagem e testemunho; motricidade e fadiga — julgamento moral e julgamento social. Além disso, procedeu à adaptação e à revisão de numerosos testes de inteligência e aptidão, havendo preparado testes originais para medida psicológica e verificação do rendimento do ensino. (p. 86)

Sob a responsabilidade de Antipoff, o laboratório subsidiava os percursos educacionais de Minas Gerais, fundamentalmente, pela formação docente. Como se pode perceber na Figura 1, abaixo reproduzida, Helena Antipoff com alunas no laboratório de psicologia.

FIGURA 1

Helena Antipoff no Laboratório de Psicologia em Belo Horizonte



Helena Antipoff e alunas no Laboratório de Psicologia, em Belo Horizonte.
Fonte: Campos (2003).

Neste Estado, as pesquisas são orientadas, principalmente, por Antipoff e realizadas para a melhoria da população escolar de Minas Gerais. Tratam-se de pesquisas sobre o desenvolvimento mental e, também, introduziram os testes de inteligência e o processo da homogeneização nas escolas primárias mineiras.

Liderada por Isaías Alves, desde 1921, a Escola Normal de Salvador foi uma instituição bastante relevante para o desenvolvimento da Psicologia Educacional, no Brasil, perdurando sua influência para além dos anos 1930. Nesta escola, iniciou-se uma longa observação do desenvolvimento de pré-escolares. (LOURENÇO FILHO, 2004a).

A cátedra de Psicologia da Escola Normal de São Paulo foi ocupada por Sampaio Dória, Lourenço Filho e Noemi Silveira Rudolfer. Nesta escola, foram produzidas inúmeras pesquisas abordando grafismo, atenção, tempo de reação, memória, associação de ideias, raciocínio infantil, tipos intelectuais e outras. Na Figura 2, tem-se Lourenço Filho e Noemy Silveira, durante experiências com alunos no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de SP.

FIGURA 2

Lourenço Filho e Noemy Silveira no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de SP



Fonte: Acervo Ruy Lourenço Filho – RJ. Disponível em: http://www.crpsp.org.br/portal/memoria/galeria_edu/lourenco_filho.aspx

O Instituto de Psicologia de Pernambuco, criado em 1925, por Ulysses Pernambucano, como diretor da Escola Normal Oficial de Pernambuco, teve, em seus trabalhos, uma forte presença da psicometria. “É de se notar também que sua finalidade vinculava-se à educação de ‘deficientes mentais’, ao subsídio à ação psiquiátrica, às questões escolares e à formação de professores”. (ANTUNES, 2005, p. 72, grifos no original).

A partir da educação, a Psicologia ganhou o mais importante alicerce para estabelecer-se como ciência, explicitar-se como área de saber e de prática e, conseqüentemente, definir-se como campo profissional específico.

Pode-se dizer que as Escolas Normais foram o grande sustentáculo para o desenvolvimento da Psicologia Educacional no Brasil e, pode-se dizer, para o desenvolvimento da Psicologia em geral, pois as diferentes modalidades de atuação psicológica tiveram sua origem em preocupações educacionais. [...] Em síntese, a Educação foi um dos meios mais importantes para o desenvolvimento e difusão do conhecimento psicológico, incluindo o que era produzido na Europa e nos Estados Unidos, por meio do ensino, da produção de obras, da vinda de importantes psicólogos estrangeiros, da produção de pesquisa e da formação de profissionais que viriam a fazer parte do grupo de pioneiros da Psicologia. (ANTUNES, 2003, p. 156).

Neste período, destaca-se a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Pernambuco, em 1925, em Recife, por Ulisses Pernambucano, onde se aplicavam provas de nível mental, de aptidão e outros testes. “O instituto chamou-se, mais tarde, Instituto de Psicologia e produziu numerosas pesquisas de Psicologia Aplicada, até além de 1935”. (PESSOTI, 2004, p. 126).

Destacam-se, também, as primeiras conferências sobre psicometria, os primeiros cursos que difundiam as ideias de James, Claparèd e Dewey, responsáveis por fundamentar a educação brasileira da década de 1920 e do período posterior.

Até aqui, foi possível perceber como a Psicologia e a Educação chega ao Brasil no início do século XX e, principalmente, como o país está no âmbito político e econômico para, assim, entender melhor o período se segue, como uma continuidade do processo de construção. Destaca-se que este processo de construção histórica não é percebido com datas fixas, mas como uma totalidade de ações estruturais e infra-estruturais. As datas são marcações criadas, neste trabalho, para uma visualização didática, não podendo ser cristalizadas.

2.2 Psicologia e Educação no Brasil nas décadas de 1930 a 1960: compreensão de suas trajetórias

Na Psicologia, no Brasil, as mudanças no período posterior a 1930, acontecem atreladas às mudanças educacionais. Assim, em relação a este período, Antunes (2003, p. 157) explica que:

Se o período anterior tem como marca principal o reconhecimento da Psicologia como área autônoma de saber, este pode ser considerado como aquele em que ela se consolida como ciência e campo de atuação no Brasil, gerando condições para sua legalização como profissão e para o estabelecimento de cursos regulares para a formação de seus profissionais. A tendência anterior se mantém nesse período, isto é, a Educação continua sendo fundamental para o desenvolvimento da Psicologia.

Todos os problemas educacionais, do final do século XIX e início do século XX, culminaram em mudanças na forma de pensar a educação: uma educação que via, no bojo das ciências positivistas, como a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Economia e a Administração, as bases para seu conteúdo e metodologia, bem como para sua organização administrativa. “Ela deveria fundar-se em princípios científicos e adotar processos ativos, uma vez que não lhe cabia propriamente preparar as novas

gerações para a vida, mas sim já fazê-las ter experiência da vida”. (SEVERINO, 1996, p. 81). É este ideário, segundo seus idealizadores, que garante as condições necessárias para formar um cidadão para a nova sociedade, uma sociedade urbana e industrial.

A sociedade brasileira, no início do século XX, está marcada pelas manifestações urbanas organizadas, que retratavam, de forma mais objetiva a insatisfação dos setores de classe dominante. Em 1922, é criado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que tem duração legal de apenas quatro meses, em decorrência do estado de sítio decretado, logo em seguida. Nesta caracterização social dos anos 20, é interessante, também, assinalar o crescimento do setor médio da população, composto pela pequena burguesia das cidades, por uma grande massa de funcionários públicos, empregados do comércio, as chamadas classes liberais e intelectuais e, por fim, os militares cuja origem social era, agora, a própria classe média.

Boa parte deste setor em crescimento sente-se prejudicada pela política vigente e tem suas reivindicações e condições de expressá-las e exigí-las. Elas estão sistematizadas num movimento chamado “tenentismo” que, ao interpretar a situação, conclui que o regime político era bom, ruim eram os homens que estavam no poder, os corruptos. Diante disso, reivindicavam representação e justiça, pois o mal estava todo ele na forma como eram escolhidos os mandatários, forma esta que tornava impossível à oposição chegar ao poder.

Mais uma vez, como já aconteceu por ocasião da Proclamação da República, os militares é que lideram tal movimento contestatário e provocam uma série de revoltas, como as do Forte de Copacabana, em 1922, a liderada por Isidoro Dias Lopes, em 1924, e a Coluna Prestes, de 1924 a 1927.

Estes representantes militares se transformam em ídolos nacionais, pois havia, tanto nos setores dominantes, quanto nos dominados, uma insatisfação geral e um desejo de mudança, mesmo que, na maior parte das vezes, não tivessem claro como deveria ser este, chamado, novo Brasil, ou que tentassem resolver de forma por demais simplista a questão, acreditando que bastaria a substituição dos governantes através de uma votação secreta.

Ribeiro (2003, p. 102), em investigação com o fim de saber "para que a sociedade brasileira teve sua atenção despertada", foi, de forma significativa, para as causas do seu subdesenvolvimento, do seu atraso em relação às sociedades tidas

como desenvolvidas. A estudiosa apresenta duas causas básicas deste atraso passaram a ser atacadas de forma intensa, às vezes mais, às vezes menos:

Em primeiro lugar, ter-se-ia a destacar o reconhecimento de que uma economia onde o setor central era a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento. [...] Em segundo lugar, o paulatino reconhecimento de que a dependência da economia brasileira em relação à economia ex-terna tinha que ser rompida. (RIBEIRO, 2003, p. 102).

As duas causas, em realidade, se interpenetram e, quase, se confundem no período, à medida que tal dependência é caracterizada como sendo resultado de a economia estar baseada na agricultura de exportação, exigindo a importação de manufaturados.

Os, chamados, financistas norte-americanos, desejosos de ocuparem o lugar, até então, ocupado pelos ingleses, também, têm interesses na mudança. Só não interferem mais diretamente devido à crise em que se encontram em 1929.

Segundo Ribeiro (2003), outro grupo descontente é representado pelos setores dominantes do Rio Grande do Sul (pecuaristas), cujos partidos rivais, o Partido Republicano Rio-Grandense e o Partido Libertador, se unem numa frente.

As camadas médias, lideradas pelos tenentes, os "intelectuais desiludidos", como diz Leôncio Basbaum, e as massas populares completam o quadro que compõe a "Aliança Liberal", nome dado ao movimento político nacional que marca o período. É fácil perceber que, além de derrubar o PRP, pouca coisa em comum grupos tão diversificados podiam ter em relação às novas bases de estruturação do país. Os próprios itens do programa da Aliança Liberal foram esquecidos. Tanto é que, após a deposição de Washington Luís e a entrega do governo a Getúlio Vargas, a confusão é que caracteriza os meses seguintes, onde o problema fundamental passa a ser o *manter-se no poder*. A sobrevivência nacional, a organização política dos estados, a insatisfação das massas, o pavor dos comunistas e prestistas e a necessidade de satisfazer os amigos são citados por Leôncio Basbaum como problemas decorrentes do fundamental. (RIBEIRO, 2003, p. 104, destaques no original).

Talvez seja interessante lembrar que prestistas e prestismo são designações originadas do nome de Luís Carlos Prestes, chefe do estado-maior da Coluna Prestes, movimento político-militar já citado. Tal grupo tinha como ideal, entre outras coisas, o combate ao domínio das oligarquias durante a Primeira República e a tomada do poder político, por parte de uma liderança mais justa. Com a aproximação de Prestes e do PCB, a partir de 1928, levando à publicação de um Manifesto em 1930, o prestismo passa a ser alvo de combate e a pequena burguesia e as camadas médias,

nesses primeiros anos, acreditavam exercer a liderança, já que seus chefes – tenentes – eram ministros interventores.

Mas esta possível liderança não é tranquila. Veja-se o ano de 1932, com a chamada Revolução Constitucionalista, onde o motivo mais sério estava na intenção da elite paulista de voltar ao poder. A razão que deu o nome à Revolução de 32 – demora na promulgação da Constituição – foi mais uma maneira de dar uma significação nacional ao movimento (RIBEIRO, 1932).

Essa falta de medidas imediatas, essa hesitação inicial, essa decretação ao sabor das circunstâncias, como se acabou de assinalar, teve como conseqüência a queda do entusiasmo dos setores populares, principalmente urbanos, o descontentamento do próprio setor paulista (Partido Democrático), que acabou por aliar-se aos antigos adversários (Partido Republicano Paulista), a ponto de se rebelarem (1932) contra o governo federal, como também foi responsável pelo descontentamento daqueles educadores participantes do movimento de reformas da década de 20. Estes, diante da demora na tomada de medidas educacionais, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (RIBEIRO, 2003, p. 106).

Nesse movimento, a reconstrução educacional, proposta pelos escolanovistas, será instrumento da reconstrução social, a educação, pública, obrigatória e gratuita, onde teriam acesso todos os cidadãos, devendo, por isso, ser, ainda, laica, respeitando a pluralidade religiosa da sociedade e a autonomia das personalidades dos educandos. (SEVERINO, 1996).

A Revolução de 1930 produziu importantes transformações no campo educacional, destacando-se a criação, no mesmo ano, do Ministério da Educação e a elaboração do capítulo da educação na Constituição de 1934. O primeiro ministro da Educação, Francisco Campos, criou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Reforma Campos, 1930). Nessa época foi criada a Universidade São Paulo (1934). (GADOTTI, 1993, p. 20).

Todo o movimento de embate político culmina na educação a partir do estabelecimento entre a Pedagogia, tida como liberal, e a Pedagogia católica. A primeira representando a Escola Nova e a segunda querendo a permanência de seu espaço ameaçada pelos liberais. Cury (1988) relata que é nesse embate entre Católicos e Liberais que a educação brasileira passa a ser considerada como campo de concentração e de embates, onde os católicos requerem seu espaço e acusam os Pioneiros da Educação Nova de comunistas. Ambos os movimentos reivindicam uma educação a partir da normatização e representam, de um lado, a ideologia liberal, e,

de outro, a recuperação de uma cosmovisão ética, única, capaz de manter os mesmos ideais debaixo da autoridade de Deus.

A acusação infundada de comunismo, por parte dos educadores católicos, em relação aos princípios defendidos pelos educadores escolanovistas revela que, a partir dos anos 20, as forças mais resistentes à mudança na sociedade brasileira (mesmo mudanças de natureza capitalista) fazem uso, e a um tempo alimentam o temor ao comunismo que as classes dominantes, em geral, promovem em significativos setores “médios” da população [...]. (RIBEIRO, 2003, p. 113).

O Movimento da Escola Nova foi pioneirizado, no Brasil, por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, trazendo os ideais democráticos norte-americanos e a missão da educação na consecução de tais ideais, conforme propunha o filósofo e educador John Dewey. Do movimento, surge “O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros. A partir de então, este movimento, que vinha sendo gestado nas décadas anteriores, ganha mais força e legitimidade.

Sobre essa discussão, Antunes (2005) explica que o escolanovismo é fruto de um projeto de sociedade baseada nas ideias de modernidade em que se fazia necessário um homem novo, esculpido pela educação. Neste cenário, a psicologia constituía-se “como uma das mais importantes ciências que fundamentavam sua pretensão de ser Pedagogia Científica”. (p. 67).

Para Yazlle (1997, p. 27), o escolanovismo baseava-se no mito da igualdade de oportunidades, na educação como fonte a oferecer condições para que “cada indivíduo na sociedade pudesse desenvolver suas potencialidades, beneficiando, assim, a harmonia dessa sociedade, neutralizando eventuais desordens”.

A Psicologia é a ciência que deveria ser capaz de fornecer muitos dos subsídios teóricos e técnicos para instrumentalizar esta ação educativa, através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, maturidade, prontidão, de uma nova concepção de infância. Segundo os educadores desse período, estes são elementos auxiliares para a consecução de uma educação científica. Gebrim (2006) evidencia que as obras produzidas no período, principalmente, a coleção “Bibliotheca de Educação”, dirigida por Lourenço Filho, valorizam os testes psicrométricos e uma concepção de criança calcada nos pressupostos da Psicologia Experimental, posicionando-se, favoravelmente, aos mecanismos de adaptação

social, legitimados por procedimentos psicotécnicos, que, em nome da ciência, eram largamente divulgados e veiculados aos educadores brasileiros.

Partindo desse ideal, Lourenço Filho, em 1931, reorganiza o ensino em São Paulo e faz o primeiro largo ensaio de homogeneização de classes escolares por meio de testes. Neste ano, ainda, cria um curso de aperfeiçoamento para professores, no qual a Psicologia, ao lado da Sociologia, passa a ser estudada intensamente nos dois anos que compunham esse curso. “Porém, Lourenço behavioriza quase completamente seu curso, desenvolvendo seu tema básico da necessidade e do interesse, de que, segundo ele, o condicionamento é a tradução objetiva”. (CABRAL, 2004, p.56).

Lourenço Filho (2004) relata que, até 1930, o ensino da Psicologia vinha figurando apenas no currículo das Escolas Normais e que, com a criação da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, em 1929, e do Instituto Pedagógico de São Paulo, em 1931, passou a ser ampliada em cursos de aperfeiçoamento.

Estabelecido o Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932), a que logo se seguiu o de São Paulo (1933), a formação de professores primários se beneficiou de mais alto nível, já que, para a matrícula, passava a ser exigido o curso secundário fundamental de cinco anos. Alguns estados renovaram o ensino normal dentro desse esquema, mas a maioria deles manteve o padrão tradicional; até que a Lei Orgânica do Ensino Normal, expedida em 1946 pelo Ministério da Educação, disciplinou a matéria, estabelecendo três níveis de preparação para o magistério elementar: o de cursos normais regionais, o de escolas normais e o de institutos de educação. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 96-97).

Foi, também, a partir da década de 1930, que o ensino formal de Psicologia passa a ser ministrado em cursos superiores. Segundo Pessotti (1988), a disciplina torna-se obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e em todos os cursos de licenciatura, deixando, assim, a condição de disciplina opcional, acessória da Psiquiatria ou da Neurologia. “Nesse período, a Psicologia passa a ter um desenvolvimento autônomo desvinculado da utilização médica e virtualmente independente da aplicação escolar”. (p. 26).

É importante destacar que alguns laboratórios e grandes nomes das Escolas Normais, de Hospícios e de Clínicas Psiquiátricas passam a compor as cátedras universitárias de Psicologia. Como foi o caso de Rudolfer, do Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, incorporado à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e o caso da Universidade do Brasil,

que incorpora o Instituto de Psicologia que provinha da conversão do laboratório da Colônia de Psicopatas no Engenho de Dentro.

No período posterior às criações das Universidades e incorporações dos Laboratórios de Psicologia nessas, há, também, os movimentos de continuidade da Psicologia nas Escolas Normais e em Institutos de Educação, um exemplo, na década de 1940, a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte fundiu-se com a Escola Normal, gerando o Instituto de Educação, ao qual foi incorporado, também, o Laboratório de Psicologia. São esses institutos e as Escolas Normais, no Brasil, que continuam sendo fontes para a difusão da Psicologia e de formação de profissionais para atuar nessa área de conhecimento nas décadas seguintes.

Também, no período de 1930 até 1960, são criados serviços de Psicologia aplicada ao trabalho visando ao aumento da produtividade, tanto industrial, quanto acadêmica. Destacamos que este período, e os subsequentes foram férteis na construção de testes de aptidão e de personalidade. Como diz Yazlle (1997, p. 29), os testes são criados “em consonância com o panorama sócio-político da época, ou seja, com a busca de perfis humanos ajustáveis às necessidades do projeto social da burguesia industrial”.

Antunes (2005, p. 94) relata que:

Tanto a aplicação da Psicologia ao trabalho como a utilização dos testes nas escolas refletem um movimento mais amplo da sociedade brasileira em busca da racionalização dos processos que ocorrem em várias de suas instâncias. A racionalização assume o dever de promover uma maior produtividade, tem um claro sentido econômico e, fundamentalmente, representa a modernização almejada por setores da sociedade, cuja aspiração é, em última instância, inserir o Brasil no seio do capitalismo, expandindo-se no campo da industrialização massiva.

Destaca-se que, todas essas sistematizações, de práticas da Psicologia, desembocam em um movimento de construção de um curso superior. Em 1940, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sedes Sapientiae começa a gestar um projeto para a formação de psicólogos, que tinha a liderança de madre Cristina Sodré Dória, catedrática de Psicologia Educacional, e que instalou no Instituto, em 1953, uma clínica psicológica, criando um curso de especialização em Psicologia Clínica, com duração de três anos, para graduados em Filosofia ou Pedagogia. A esse respeito, Antunes (2004) reforça que:

Destaque deve ser dado à figura de sua idealizadora, que foi não apenas uma das pioneiras da Psicologia no Brasil e formadora de gerações de psicólogos paulistas, mas também uma combativa defensora da democracia e dos Direitos Humanos, atividades estas jamais separadas de sua prática psicológica e educativa. (ANTUNES, 2004, p. 126).

Os cursos de especialização em Psicologia foram regulamentados pela Portaria 272, referente ao Decreto-Lei 9092, de 1946, que institucionalizou, pela primeira vez, a formação profissional do psicólogo. (SOARES, 1979). Os candidatos que pretendiam o diploma de especialização deveriam ser aprovados nos três primeiros anos do curso de Filosofia, bem como em cursos de Biologia, Fisiologia, Antropologia, Estatística e, assim, realizar o curso de especialização. Com a formação dos denominados especialistas em psicologia, inicia-se, oficialmente, o exercício da profissão.

Yazlle (1997) destaca que, até a criação do Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1958, as atividades da Psicologia, em suas três principais áreas de atuação (clínica, educacional e trabalho), adentraram na sociedade brasileira contemporânea através das Escolas Normais e Institutos de Educação e, posteriormente, através dos Centros e Serviços de Orientação, coordenados por especialistas europeus.

A autora, também, relata que, em 1956, é criado o Serviço de Psicologia da Prefeitura Municipal de São Paulo, “que atendia as crianças que freqüentavam os parques infantis municipais e os *casos* que as escolas municipais encaminhavam para *tratamento*”. (YAZLLE, 1997, p. 30, grifos no original).

Em 1958, a Universidade Católica de Minas Gerais instituiu o curso de Psicologia e, em 1954, a Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre deu início ao curso de Psicologia. (ANTUNES, 2004, p. 127). Segundo Pessotti (1988), a Universidade de São Paulo só começou a ter um curso de Psicologia Industrial, não obrigatório, em 1956.

Pessoti (1988) destaca alguns aspectos marcantes dessa fase como:

- a vinda de professores estrangeiros para chefiar e orientar grupos, por longos períodos;
- a formação de bibliotecas mais equipadas; criação de uma carreira em Psicologia, mesmo que em cursos destinados a Filosofia, Ciências Sociais ou Pedagogia;
- o surgimento da influência da Psicologia norte-americana ao lado do influxo de origem francesa ou europeia;

- a associação de uma Psicologia Geral e Experimental à formação filosófica ou sociológica e a vinculação de uma psicologia educacional à formação em Pedagogia.

Antunes (1997) expõe que, na década de 1950, são muitos os indicadores do amadurecimento da Psicologia no Brasil e da crescente onda de reivindicação de sua regulamentação e, assim, da criação de cursos de formação específicos. A autora esclarece que:

São promovidos congressos de Psicologia, dentre eles o VI Congresso Internacional de Psicologia, em 1959. São criadas várias entidades de representação e agremiação de psicólogos, algumas delas filiadas a reconhecidos organismos internacionais. São criadas publicações especializadas na área, dentre elas os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (mais tarde Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada), o Boletim de Psicologia do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, à qual se seguiria a Revista de Psicologia Normal e Patológica. Em 1952, o CNPq concede a primeira bolsa para pesquisa em Psicologia, assim como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC inclui a área da Psicologia em suas Reuniões Anuais. (ANTUNES, 1997, p. 51).

Esses eventos culminaram na criação dos primeiros cursos de Psicologia no Brasil, na década de 1950, como já fora demonstrado anteriormente, e destaques são dados as Universidades Católicas. Tais como: a Universidade Católica de Minas Gerais, a Universidade Católica do Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que criou, nessa época, o Instituto de Psicologia dirigido por Enzo Azzi.

Com tudo isso sendo gestado, em 1962, institui-se a profissão de psicólogo com a Lei 4.119 de 27 de agosto, que dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão.

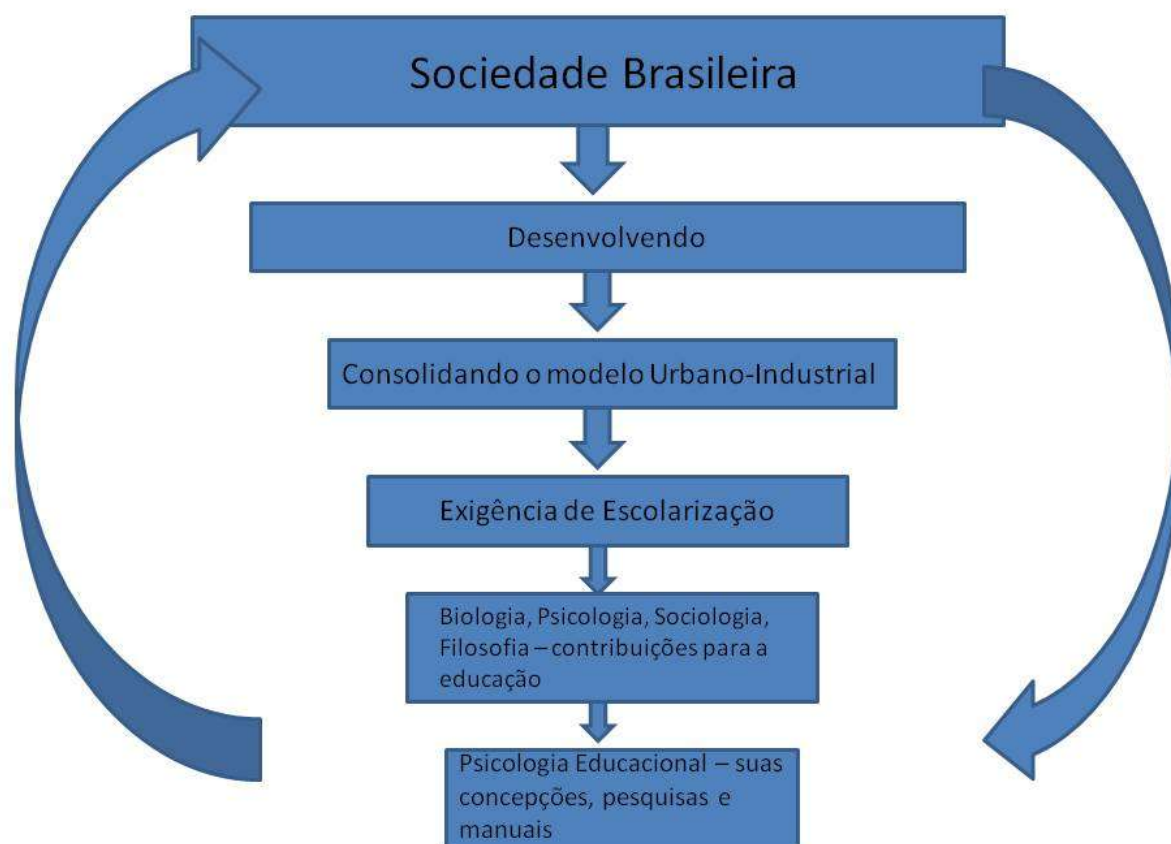
Assim, a Psicologia é a ciência que vem dar suporte à Educação, no Brasil, na primeira metade do século XX. É uma ciência que auxilia na formação do homem que está sendo formado, pois, para os educadores, sociólogos e psicólogos, da época, é a educação que forma o homem para a sociedade.

Assim, percebe-se que os conceitos predominantes nas décadas de 1930 a 1950 são, de certa forma, mantidos, posteriormente, sendo modificados e aperfeiçoados. As concepções atuais mantêm uma forte ligação com as do período estudado.

Abaixo, na Figura 3, encontra-se uma síntese que torna visível as relações descritas no capítulo que ora concluímos:

FIGURA 3

Esquema síntese das relações Psicologia Educacional e sociedade brasileira



Fonte: Eddine, 2010



O livro didático, seja qual for – de História, Geografia, estudos Sociais ou mesmo matemática –, não é neutro. Nos conteúdos que transmite também se encontram os valores, as crenças, enfim a visão de mundo dos autores que o produzem.

Franco (1982, p. 17)

Foto: Eder Ahmad

CAPÍTULO III

O DESENVOLVIMENTO E A APRENDIZAGEM NOS MANUAIS DIDÁTICOS DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta, inicialmente, a composição teórica de como proceder como uma pesquisa histórica, tendo suas bases na Teoria Histórico-Cultural. Apresenta, também, os manuais didáticos como fonte de pesquisas e algumas pesquisas que abordam sobre seu uso na educação. Posteriormente, relata os procedimentos utilizados para o levantamento dos manuais didáticos de Psicologia Educacional entre as décadas de 1930 até 1950 e os métodos para proceder com as análises dos manuais encontrados. Finalmente, descreve-se os resultados e suas respectivas discussões.

3.1 A constituição histórica do conhecimento

A história da Psicologia vem sendo estudada por diversas matrizes e, principalmente, pelas concepções teóricas da história das ciências. Para Brozek e Guerra (1996), as realidades históricas básicas do psicólogo não são as guerras, o feudalismo, o partido democrático, nem a Renascença, a Idade da Razão, ou a Revolução Industrial. Segundo os autores, os psicólogos, ao olhar para trás, devem perceber a conduta de homens e mulheres concretos que vivem no contexto de uma sociedade caracterizada pelas intenções, invenções e ideias.

Então, nesse processo, não há uma separação entre a história dos homens, de um lado, e a história das ciências, entre elas a Psicologia, de outro. Desse modo, se existir esta separação, “estaremos fazendo uma ruptura, uma cisão entre produtor-homem e produção-ciência”. (CABAÚVA; SILVA, 2009, p. 16).

Contudo, há formas de investigar a história e, segundo Antunes (1998; 2005), as formas que vêm se configurando são tendências positivistas, presentistas e economicistas. Para a autora, a tendência positivista surge no século XIX contra a tendência especulativa e subjetiva da historiografia corrente na época. Assim, nessa perspectiva, o conhecimento sobre a história deve ser a retratação pura e fiel dos fatos, isento de especulações e interpretações, porque estas guardam um caráter

subjetivo. “Pretende que a reconstrução histórica seja algo estritamente objetivo, cabendo ao historiador coletar e descrever os fatos tal e qual se apresentam nas provas documentais”. (ANTUNES, 2005, p. 110).

Essa concepção baseia-se nas premissas de desconsideração da existência das relações entre sujeito e objeto, da adoção de um modelo mecanicista e na crença da neutralidade do conhecimento, pois admite a possibilidade e a necessidade de imparcialidade do pesquisador. O positivismo considera que sujeito e objeto são elementos independentes, nega o primeiro como pertinente e ativo no processo cognoscitivo.

O presentismo é a corrente que considera a história como projeção do pensamento e do interesse presente sobre o passado. Vertente do relativismo subjetivista, opondo-se ao positivismo, considera que há uma impossibilidade intrínseca do historiador em entrar em contato com fatos do passado. Desconsidera, portanto, a dimensão objetiva da história hipertrofiando os fatores subjetivos.

O enfoque que, comumente, denomina-se economiscismo se caracteriza por tratar o objeto de análise como constituído, estrita e mecanicamente, pelas relações sociais de produção, privilegia a estrutura e desconsidera, ou, simplesmente, secundariza, as relações de superestrutura. Antunes (1998, p. 370), ao comentar sobre esta vertente relata que:

É necessário considerar as determinações econômicas, mas para que se apreenda a dialeticidade do real, estas devem estar organicamente articuladas com outros fatores que, juntos, produzem sua dinâmica. Devem ser consideradas as ideologias circulantes, as múltiplas manifestações da cultura, das ciências, das tecnologias, das religiões, que permitem uma compreensão mais articulada de como as idéias são geradas, se desenvolvem e encontram substratos para sua permanência ou metamorfose ao longo do tempo.

Assim, as concepções que vertem sobre a história das ciências, são ora internalistas, ora externalistas. (PENNA, 1991; CAMBAÚVA; SILVA, 2009).

A primeira concepção pressupõe que as ideias científicas são produtos criados a partir da própria evolução do conhecimento, desconsiderando fatores externos, como condições econômicas, sociais e técnicas, relevando, somente, fatores ideológicos. Desta forma, a origem de um pensamento científico está no interior do sistema de ideias de uma época.

A segunda concepção, por sua vez, pressupõe que a história das ciências condiciona os acontecimentos científicos às suas relações com os interesses sociais,

ideológicos, filosóficos e econômicos. Analisa o impacto do modelo sociocultural e da história da sociedade sobre as ideias. Ou seja, uma concepção que pode se tornar fatalista e mecânica ao estabelecer uma relação de causa e efeito. Com isso, o homem é concebido de forma passiva diante de uma realidade na qual não pode intervir por estar, totalmente, condicionado aos fatores sociais e econômicos.

Campos (1998, p. 16), ao criticar as concepções acima explica que a história real da ciência é uma combinação dos dois fatores, externos e internos, expostos acima: “a criatividade e a inteligência humanas aplicadas à resolução de problemas apresentados pela sociedade e pela cultura humana em cada momento histórico determinado”. Assim, nas concepções anteriores desaparece a prática social humana.

Contrapondo-se a essas formas de entender as relações, tem-se a concepção Histórico-Cultural como método de compreensão da história. Tal concepção pondera que a primeira condição básica para a existência humana é a sobrevivência da espécie, o homem se identifica com a natureza enquanto ser biológico. Então, tanto o homem, quanto o animal são seres, em primeira mão, naturais, orgânicos, que atuam sobre a natureza para sua sobrevivência.

Aqui, a história da produção do pensamento humano é a própria história dos homens, de sujeitos reais, que produzem sua forma de viver e ser, sua existência, e, conseqüentemente, do desenvolvimento do pensamento

No entanto, o homem se diferencia do animal e da própria natureza na forma de atuação sobre ela. Na sua atividade para produção de sua existência, o homem não só transforma a natureza, como transforma a si próprio. Esta atividade humana prática, que é o trabalho, garante a sobrevivência da espécie humana e, ao mesmo tempo, diferencia o homem de outros animais, pois é uma atividade prática intencional e planejada, o que lhe confere consciência.

O homem, ao desenvolver a atividade prática, cria instrumentos, formas de relações sociais com outros homens. Exemplos dessas formas são: a linguagem, a criação de ideias, a maneira de pensar etc. Esses exemplos auxiliam em novas transformações, já que as relações sociais foram criadas por meio e pela atividade/trabalho.

O homem, portanto, não se limita à sua condição biológica essencialmente. Assim, ao travar relações sociais, faz história, pois transmite suas experiências a outras gerações através da linguagem.

É por meio de sua história e de seus semelhantes que o homem desenvolve o pensamento, as ideias e, dentre elas, aquelas ideias referentes ao conhecimento do

mundo. Faz, então, a história da humanidade, que tem como condição fundamental a transformação dos homens e da natureza. Desse modo, o conhecimento humano pode se apresentar de diferentes formas como: conhecimento histórico, filosófico, mitológico, científico, senso-comum etc.

O homem armazena conhecimentos e os transmite a outras gerações por intermédio da linguagem e dos produtos/objetos que produz. Dessa forma, a sua atividade se constitui num contexto social e histórico. Para Lane (1989, p.12), “[...] o homem fala, pensa, aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história”.

Durante sua experiência em sociedade, o homem vai acumulando e fixando formas de realizar determinadas atividades, de compreender a realidade, de se comunicar e de expressar seus sentimentos, criando modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir, que se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para produção de sua sobrevivência.

Se a sociedade, em um determinado momento da história, se configurou de uma ou de outra maneira, é porque o homem buscou, através de sua atividade prática, transformações que a levaram a ser de determinada forma, resultando em determinadas relações do homem com o próprio homem e dele com a natureza.

A Psicologia, como área de conhecimento, é uma produção histórica que expressa uma leitura determinada da realidade, concretizada nas e pelas relações que estabelece como múltiplos fatores, dentre eles, os sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

O homem é concebido, nessa perspectiva, como um ser, eminentemente, histórico. Diferencia-se dos demais animais porque age sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades; projeta suas ações com base nas finalidades a que se propõe antecipadamente; pela ação, humaniza o mundo e humaniza-se, produzindo historicamente sua existência. No seio desse processo, o homem cria ideias as quais expressam as ações e relações que o mesmo estabelece com o mundo físico, com os outros homens, consigo mesmo e com as próprias ideias. Nesse sentido, o homem produz conhecimento, produto, ao mesmo tempo, individual, e coletivo dessas relações e, também, histórico.

Nas palavras de Antunes (2005, p. 107):

A história é concebida como processo contínuo de transformação, cuja dinâmica tem o sentido do devir; jamais atinge a completude e o estado definitivo. A idéia de temporalidade não pode ser entendida

mecanicamente, pois suas mediações a tornam intrinsecamente articulada à pluridimensionalidade do real.

Assim, a história é vista como construção humana coletiva, ou seja, o homem, seu protagonista principal, é, fundamentalmente, histórico e social.

Ao considerarmos que o homem produz sua história, temos que compreender como ele desenvolve ideias, não na perspectiva da ideia pela ideia, mas na perspectiva da sua relação com o mundo e como se dá esta relação. Assim, a concepção adotada neste trabalho concebe a objetividade e a subjetividade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Essa concepção de História está representada, na Psicologia, nos teóricos soviéticos, principalmente, na figura de Vigotski (1896-1934), que, segundo Bock (2001, p. 17-18):

Fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico. A sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material. As idéias, como representações da realidade material. A realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas idéias. E a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda sua produção de idéia, incluindo a ciência e a psicologia.

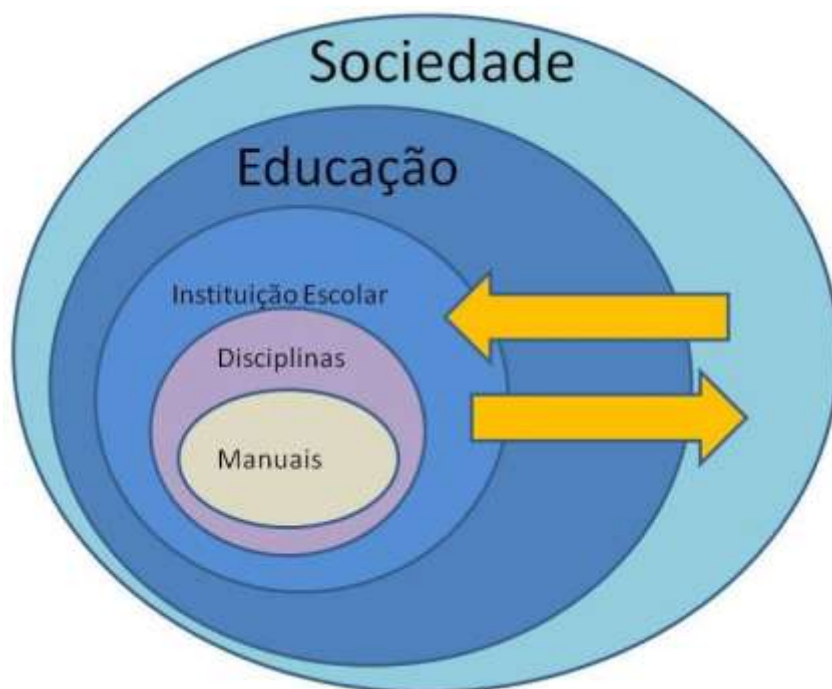
A Psicologia Histórico-Cultural propõe a relação de reciprocidade entre a subjetividade e objetividade, ou seja, para se compreender o mundo interno, tem-se a necessidade da compreensão do mundo externo, as mediações sociais que expressam a constituição do que é particular. Tal relação permite a compreensão do homem em sua totalidade, em um processo de constante transformação externa, como produtor da história que se manifesta na criação e aperfeiçoamento de instrumentos, e na apropriação dos signos culturais que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. As ideias, a partir dessa concepção, representam a realidade material vivida e construída pelos homens.

A materialidade das concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem encontram-se, no período estudado, principalmente no Brasil, em manuais e compêndios utilizados e escritos por professores brasileiros, para a disciplina de Psicologia Educacional, e que, também, foram professores dessa disciplina no período estudado. Assim, esses manuais evidenciam e expressam a conformação da Psicologia Educacional a partir da compreensão de que essa

disciplina pode revelar o movimento da relação educação e sociedade e que eles são fontes datadas que podem possibilitar a compreensão dessa relação. A Figura 4, abaixo, representa esta passagem, concebendo o manual como um revelador de concepções teóricas que expressam o movimento da sociedade.

FIGURA 4

Relação manual e sociedade:



Fonte: Eddine, 2010

Antes de detalharmos os manuais encontrados e suas análises, necessário se faz discutir sobre este objeto como fonte de pesquisa. Assim sendo, na seção seguinte, objetiva-se esta discussão trazendo pesquisas que se utilizaram dessa fonte.

3.2 Manuais didáticos: fontes para pesquisa

A utilização do manual didático, como fonte de pesquisa, é assunto que precisa ser retomado, pois o manual didático, o livro didático e o compêndio são materiais significativos na compreensão da história do pensamento. Trata-se de produtos reveladores de representações e valores predominantes num determinado período de uma sociedade.

Neste trabalho, manual didático, livro didático, livro texto escolar e compêndios são tratados de formas sinônimas, pois “são livros que exponham, total

ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (OLIVEIRA, 1968, p. 13).

Saviani (2009) aponta que o livro didático é um instrumento no qual a mensagem educativa está, de forma conveniente, arranjada de modo que seja, adequadamente, captada pelo educando. Para o autor, há, então, a existência de um saber já elaborado e que, por isso, deveria ser transmitido. No caso do manual, ainda para Saviani, seu conteúdo será selecionado e organizado de modo que atinja o resultado pretendido.

Nas palavras do autor:

O livro didático é não somente o instrumento adequado mas insubstituível, uma vez que os demais recursos não se prestam para a transmissão de um corpo de conhecimentos sistematizados como é aquele que constitui a ciência-produto. (SAVIANI, 2009, p. 134).

Soares (1996) considera que o manual foi criado na Grécia antiga e persistiu ao longo dos séculos. A estudiosa afirma que o mesmo está sempre presente nas instâncias formais de ensino e que, ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar.

No Brasil, vários estudos foram feitos sobre os manuais didáticos (NOSELLA, 1981, FARIA, 1994, ECO; BONAZZI, 1980, LINS, 1977, MOLINA, 1988, FRANCO, 1982, ALVES, 2009, BITTENCOURT, 2008, FREITAG; COSTA; MOTTA, 1987, 1989, GATTI JUNIOR, 2004, OLIVEIRA; BOMÉNY, 1984, OLIVEIRA, 1982). Soares (1996) destaca que, dentre estes muitos olhares, encontra-se:

Um olhar pedagógico, que avalia qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e o uso; um olhar político, que formula e direciona processos decisórios de seleção, distribuição e controle; um olhar econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, de comercialização, de distribuição. (p. 53)

Para a autora, com relação a esses trabalhos, o que falta são pesquisas realizadas na perspectiva sócio-histórica sobre o livro didático. Assim, uma pesquisa a partir de um referencial sócio-histórico sobre o livro didático no Brasil “[...] pode levar-nos a uma história do nosso ensino, das práticas escolares, da transformação das disciplinas ao longo do tempo” (SOARES, 1996, p. 56).

Alves (2009) relata, ao analisar o manual didático, que se deve buscar sua origem e considera que o manual didático, enquanto instrumento de trabalho, existe desde muito tempo. Contudo, a escola moderna, tal como pensou Comenius, lhe conferiu funções precisas que interferiram, profundamente, na relação educativa. Por isso, relata o estudioso, qualquer discussão sobre o “manual didático moderno não pode nivelá-lo ou reduzi-lo aos seus antecessores” (p. 231).

Alves (2009; 2005) esclarece que Comenius estava afinado com os princípios da Reforma Protestante e que, por isso, reivindicava uma escola para todos, reconhecendo que o ensino preceptorial daquela época dificultava a expansão do atendimento escolar, pois o preceptor se reportava a um discípulo, ou a um pequeno grupo de discípulos, e era um sábio cujos serviços exigiam remunerações altas, isso encarecia, sobremaneira, o sistema educacional. Comenius propôs um sistema em que o educador deveria se dirigir a um numeroso coletivo de estudantes, onde “uma só pessoa pode servir utilmente a muitas” (COMENIO, 1996, p. 136), e, também, pensou em uma nova instituição social.

A nova instituição social foi concebida nos parâmetros das manufaturas que, à época, estavam em expansão e revolucionavam o artesanato medieval. Desse modo, com Comenius, nasce a figura do professor, que se torna um profissional parcial, que trabalha com determinado nível de escolarização e com determinada área de conhecimento diferente do preceptor – este último era contratado para dominar todo o processo de formação de um jovem desde a tenra idade.

O pensador, também, reconhecendo a quantidade escassa de pessoas que poderia se dedicar ao magistério – e não havia tantos de formação reconhecida para atender à demanda de educação para todos –, desenvolve a tecnologia fundamental que deveria mediar a relação entre o professor e o aluno, o manual didático, definido por ele como livros pan-metódicos.

8. Uma só coisa é de extraordinária importância, pois, se ela falta, pode tornar-se inútil toda a máquina, ou, se está presente, pode pô-la toda em movimento: uma provisão suficiente de livros pan-metódicos. Efetivamente, da mesma maneira que, fornecendo o material tipográfico, é fácil encontrar quem o possa, saiba e queira imprimir bons e úteis livros, e quem compre esses livros, de preço acessível e de grande utilidade, assim também seria fácil, uma vez preparados os meios necessários para a pan-didática, encontrar os fautores, os promotores e os directores de que ela precisa. (COMÊNIO, 1996, p. 469).

Além dos livros, são necessários bons feitores para imprimi-los e vendê-los a preço acessível. Comenius propõe a utilização de livros didáticos e essa utilização dispensa, na maior parte, o domínio de conteúdo do professor. No processo educativo, ao professor, basta estar com o instrumento necessário: o livro didático. O conteúdo a ser ensinado e o modo como o professor deve conduzir sua atividade são ditados por esses livros.

62. Pense-se, portanto, que é essencial: I. Não dar aos alunos nenhuns outros livros, além dos da sua classe. II. Que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados que, justa e merecidamente, possam ser considerados verdadeiros inspiradores de sabedoria, de moralidade e de piedade. (COMENIO, 1996, p. 226)

Para Alves (2009), a partir da divisão do trabalho, segundo a organização técnica da manufatura, os manuais didáticos comenianos “realizavam a tendência de especialização dos instrumentos de trabalho, à época tão sensível no âmbito das oficinas manufatureiras” (p. 234). Para o autor brasileiro, esse movimento decorreu e não pode ser dissociado da simplificação e da objetivação do trabalho, que “repousavam na divisão do trabalho e na emergência de instrumentos como os manuais didáticos”. (p. 234).

Alves (2009) e Souza (2010) propõem a superação dos manuais didáticos, pois estes estão marcados pelo anacronismo e pela ineficácia como instrumento transmissor de conhecimento necessário à formação do aluno. Contudo, os manuais são fontes privilegiadas para pesquisa.

Batista (1999) considera o manual um livro efêmero que se desatualiza com muita velocidade e “raramente é relido” (p. 529). Os manuais didáticos, para esse autor, no entanto, são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores.

No Brasil, segundo Gatti Junior (2004), até a década de 1920, a maior parte dos livros didáticos era de autores estrangeiros, editados e impressos no exterior. A partir da década de 1930, esta situação, ainda que devagar, começou a mudar, pois “se tornaram mais comuns as publicações de livros didáticos de autores brasileiros”. (p. 37). O pesquisador, sobre o período entre as décadas de 1930 a 1960, assevera, que este:

Caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado

sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinam. (GATTI JUNIOR, 2004, p. 37).

Gatti JR., ainda, esclarece que os manuais do período eram elaborados por um autor apenas e não por uma equipe técnica responsável, como é na atualidade.

Nagle (1974) pondera que, a partir do exame da literatura educacional de uma determinada época, é possível depreender as diferentes manifestações do pensamento educacional. Para o autor, a literatura educacional, da década de 1920, reflete a confluência de dois importantes acontecimentos: “a inquietação social e o entusiasmo pela educação” (p. 261).

O estudioso relata que, apenas, a partir da década de 1920, é que aparecem, mais sistematicamente, obras educacionais impressas pelas editoras espalhadas pelo Brasil. Ele aponta, ainda, que algumas obras dessa década são compostas por trabalhos ligados às pregações nacionalistas. Nesse sentido, elas acentuam a importância da difusão da instrução primária, convertida em problema máximo da nacionalidade, pois, educado o povo, automaticamente, estariam resolvidos os problemas da sociedade brasileira. (NAGLE, 1974, p. 265).

Muitas obras publicadas entre 1920 e 1929 apresentam uma imagem do processo de escolarização de natureza psicológica, aplicando as noções e teorias psicológicas o que significou elaborar, pragmaticamente, o conhecimento psicológico existente, tendo em vista as situações de ensinar-aprender, ou seja, a transformação desses conhecimentos em regras infalíveis de atuação (NAGLE, 1974).

No período, também, encontram-se obras que se destacam pela apresentação de problemas relacionados com os instrumentos de medida, tanto psicológicas, quanto pedagógicas. Essas obras configuram-se como publicações sobre testes, assunto prestigiado da época. Os testes, por sua vez, eram considerados recursos de medidas perfeitos para a organização escolar, para a orientação vocacional e profissional e para a classificação de alunos.

Utilizar os manuais didáticos como fonte de pesquisa histórica é considerá-los como produtos culturais. Para Chopin (2008, p. 9), uma das funções do manual é a de ser utilizado como “instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas”.

Bittencout (2008) assevera que o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independentemente, de seu uso, em sala de aula, para preparação das aulas em todos os níveis da escolarização, “quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários” (p.13).

A natureza complexa do objeto explica o interesse que o livro didático tem despertado nos diversos domínios de pesquisa. É uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado, mas é, também, um depositário dos diversos conteúdos educacionais, suporte privilegiado para recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em determinada época. [...]. E, sem dúvida, o livro didático é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. (BITTENCOURT, 2008, p. 14)

Para a autora, nos estudos mais críticos, prevalecem análises dos seus aspectos ideológicos, e, apenas, recentemente, têm surgido trabalhos que cuidam das questões políticas que envolvem a produção, divulgação e uso dessa literatura didática. O livro impresso, para a estudiosa, é “produto cultural por excelência da sociedade moderna” (BITTENCOURT, 2008, p. 15). Ainda para a pesquisadora, o espaço escolar e a efetivação do programa de ensino estão associados, intrinsecamente, à construção do livro didático.

No presente trabalho, além dos trabalhos acima, investigou-se, também, como procederam outras pesquisas, que apresentam a interface Psicologia Educacional e a análise de livros de Psicologia, principalmente, manuais didáticos de Psicologia Educacional. Levantou-se, em cinco bancos de dados¹⁰, usando como descritores os termos, “Psicologia da Educação”, “Psicologia Educacional” e “Psicologia e Educação” e suas relações com “Manuais Didáticos”, “Livros Didáticos”, “Livros-Textos” e “Textos Didáticos”. Os bancos de dados permitiram o acesso a trabalhos produzidos no Brasil. Foram encontradas duas teses, três dissertações e cinco artigos que, em seu corpo metodológico, faz análises de manuais e livros-texto de Psicologia Educacional.

¹⁰ Os bancos de dados utilizados foram: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>, Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Campinas, <<http://libdigi.unicamp.br/>>, Scientific Electronic Library Online (SciELO), <www.scielo.org>, Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), <www.psi.bvs.br>, *Thesaurus Brasileiro da Educação* (Brased), <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>>.

Ferreira (1983), ao analisar, a partir da concepção do Materialismo-Histórico, dois manuais de Psicologia Educacional, presentes nos programas da disciplina Psicologia da Educação do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, referentes ao 1º e 2º semestre de 1981, mostra como essa disciplina encontra-se direcionada para as necessidades e interesses dos grupos detentores do poder econômico e político na sociedade daquela década. A autora verificou, também, que, em vários momentos da exposição do conteúdo dos livros, havia afirmações que caracterizavam as crianças das parcelas pobres da população como sendo indisciplinadas, desnutridas, carentes afetiva e culturalmente e deficientes intelectuais.

E mais: a estudiosa constata que esses manuais descrevem o processo de desenvolvimento e aprendizagem, de forma que, a personalidade humana com base no modelo de criança distante das crianças reais que o futuro professor irá encontrar nas salas de aula. Faz, a partir dessas análises, uma crítica teórica e processual da Psicologia da Educação, analisando causas e discutindo as consequências negativas dessa situação para a prática escolar. Então, considerando que a Psicologia da Educação dicotomiza sujeito e objeto, oscilando entre idealismo e o objetivismo, e que obriga os futuros professores a escolhas excludentes, que, segundo a autora, ora percebe o professor como modelador do aluno, num objetivismo do comportamentalismo radical, ou num subjetivismo, segundo o qual ninguém ensina ninguém, e que percebe o professor apenas como facilitador da aprendizagem.

A estudiosa, também, destaca a obstinação, existente no conteúdo, em ajustar o indivíduo aos padrões de comportamento da sociedade democrática. Essa situação influencia os cursos de formação de educadores ao difundir uma Psicologia da Educação com conteúdos abstratos, distantes da realidade dos futuros professores, não fornecendo instrumentos necessários e eficazes para orientar a prática pedagógica.

A autora conclui afirmando que o indivíduo é um ser histórico e que a unidade indivíduo-sociedade deve constituir o objeto de estudo da Psicologia da Educação e não as abstrações desprovidas de bases concretas, assim, esta é condição para superar a dicotomização do indivíduo, ou seja, considerá-lo como um ser histórico e social.

Cysneiros (1985) considera o livro-texto como indicador do desenvolvimento do ensino da Psicologia Educacional no Brasil. Em seu estudo, o autor analisa 29 livros traduzidos e 16 livros de autores nacionais. O estudioso levou

em consideração os aspectos gerais dos livros, o conteúdo, os aspectos didáticos e a qualidade da tradução. Constata que os livros traduzidos são, em sua maioria, de origem norte-americana, das décadas de 1960 e 1970, e são, quase todos, ecléticos e sem adaptação à cultura brasileira. Analisa, também, a inutilidade de algumas dessas obras para os cursos de educação brasileira devido à tendenciosidade cultural e aos conteúdos obsoletos. Nos textos de autores brasileiros, o autor aponta que são verdadeiros mosaicos de teorias tradicionais. Pela sua análise, com algumas exceções, esses textos foram considerados inferiores aos traduzidos. Conclui que há, em alguns casos, a reimpressão de edições obsoletas e, também, de edições com repetições de erros e omissões de informações sobre a história de publicação do livro.

Angelini, Pfromm Netto e Rosamilha (2001) analisam, a partir da Análise Quantitativa, 13 compêndios de Psicologia Educacional de procedência norte-americana publicados, entre 1950 a 1959, e duas coleções de revistas publicadas na Grã-Bretanha sobre Psicologia Educacional produzidas no mesmo período. A Análise Quantitativa procedeu das características de distribuição do conteúdo dos livros e revistas por assunto, tais como desenvolvimento, aprendizagem, personalidade e testes e medidas; frequência de citação de autores nos livros; métodos empregados em pesquisa de Psicologia Educacional; e, sujeitos utilizados nas pesquisas. Verificaram que os autores mais citados eram Thorndike e Terman e, logo depois, Lewin, e que, enquanto nos Estados Unidos predominam os estudantes universitários, na Grã-Bretanha, são os alunos das escolas primárias e secundárias os sujeitos mais frequentemente usados pelos pesquisadores.

Gioia (2001), em sua tese de doutoramento, analisou as descrições a respeito da abordagem Behaviorista Radical contidas em livros de Psicologia direcionados à formação docente. Selecionou 25 livros de Psicologia, cujos títulos continham os termos educação, aprendizagem ou ensino e que apresentavam, no mínimo, duas abordagens de Psicologia. Analisou a teoria de Análise do Comportamento, de Skinner. A autora relata que o Behaviorismo Radical continua a ser desqualificado porque não lida com eventos mentais. Conclui que, dessa forma, a contribuição da educação na construção de novas práticas culturais foi pouco considerada e que, conseqüentemente, o papel do comportamento verbal, como meio de transmissão e construções dessas práticas, também, não foi compreendido.

Em outro trabalho, Gioia (2006) analisa os livros didáticos de Psicologia da Educação publicados no Brasil. O objetivo de tal análise foi apresentar o

conhecimento de Psicologia da Educação veiculado pelo livro didático dirigido à formação de professores. A autora observou que é comum haver imprecisões conceituais, desarticulação e descontextualização do conteúdo abordado. Conclui que as implicações possíveis desse tipo de veiculação esbarram na perpetuação de preconceitos e má formação docente.

Assunção (2002) trata das relações entre a disciplina Psicologia da Educação, ministrada no Curso Normal, e a construção da subjetividade feminina, em Minas Gerais, que abrangeu o período das décadas de 1920 a 1960 do século XX, considerado, pela autora, o momento de inserção, consolidação e sistematização do conhecimento psicológico. A pesquisadora destaca que a subjetividade é um processo em contínua constituição e que se dá no entrelaçamento da cultura, da história e das relações sociais, por meio da linguagem, da multiplicidade de discursos, experiências e mensagens, além de caracterizar-se como um projeto histórico para diferentes grupos, tais como: homens, mulheres, negros, pobres, ricos etc. Também, relata que a noção de subjetividade perpassa diversas áreas do conhecimento. Por isso, a mesma justifica que buscou um arcabouço teórico que rompesse com as fronteiras do conhecimento, tais como a Psicologia, a Psicanálise, a Antropologia, a Sociologia e a Filosofia. Assim, como fontes para apreender o processo de construção da subjetividade feminina, foram utilizados livros didáticos de Psicologia da Educação; programas oficiais de ensino da disciplina Psicologia da Educação; a Revista do Ensino de Minas Gerais; revistas de entretenimento; legislação sobre o ensino; obras literárias; dentre outros materiais.

Destaca-se, no estudo, o levantamento de livros didáticos utilizados nas Escolas Normais de Belo Horizonte/MG. Na pesquisa, a autora seleciona como referência 11 títulos de 11 autores e 41 edições diferentes.

A autora conclui que o discurso psicológico presente no processo de escolarização, bem como o deslocamento desse discurso para materiais considerados não-pedagógicos, trouxe, certamente, inúmeras contribuições para a fabricação da subjetividade feminina. Destaca, ainda, que os discursos e mensagens veiculam um modelo, um imaginário e representações sobre a mulher, a mãe e a professora, ficando perceptível a invisibilidade das mulheres e o não-dito sobre questões acerca da feminilidade, da masculinidade e da vivência da sexualidade. Nesses veículos, são os outros que falam da mulher, da mãe e da professora, elas não têm a fala, não se constituem como sujeitos de seus desejos e de suas expectativas.

Em estudo posterior, Assunção (2007) analisa os conteúdos veiculados nos manuais didáticos de Psicologia Educacional que circularam nas décadas de 1920 até 1960 e que, segundo ela, possivelmente foram utilizados na formação de professoras no Curso Normal. Para análise, utilizou 11 títulos e separou-os por década de publicação. A pesquisadora relata que é possível entrever que os manuais enfatizavam a concepção organicista e funcionalista do sujeito e que, no decorrer do período, os assuntos discutidos nos manuais eram recorrentes em todos os autores, tais como a definição de Psicologia, os Testes, a perspectiva hereditária e neurológica para explicar e entender o comportamento humano, entre outros, e, também, apresentam poucas alterações nos conteúdos.

Em outro estudo, ao selecionar os conteúdos de paixão, prazer e dor veiculados nos livros didáticos de Psicologia Educacional, produzidos entre as décadas de 1920 até 1960, Assunção (2008) seleciona onze autores e onze títulos para análise. Segundo a estudiosa o livro didático, no período tratado, tem valor significativo na formação de professoras e, por isso, ela escolhe os conteúdos relativos aos sentimentos e afetividade que foram apresentados às alunas. A autora conclui relatando que a discussão proposta no artigo introduz a ideia do que deveria ser buscado e do que deveria ser evitado. Segundo ela, os temas abordados contribuem no modo de sentir e viver a afetividade na futura prática docente.

Jácome (2006) investiga a apropriação da Teoria Histórico-Cultural em livros de Psicologia destinados à formação de professores. Na escolha dos livros, a pesquisadora analisa Planos de Ensino de cursos de Pedagogia e licenciaturas disponibilizados em páginas da Internet. A autora relata que, em análise preliminar, foram encontrados quinze planos de ensino que se mostraram adequados para o propósito da pesquisa. Nesses planos, a pesquisadora verificou, nas referências, livros e capítulos de livros que se referiam à Teoria Histórico-Cultural. A estudiosa analisou duas referências, uma de autoria brasileira e dois capítulos de um livro estrangeiro de Psicologia da Educação. Concluiu que a apropriação didática da Teoria de Vigotski, nos livros destinados à formação de professores, não permite considerar os processos de aprendizagem e desenvolvimento conforme proposto na perspectiva Histórico-Cultural.

Ao analisar a disciplina Psicologia da Educação nas Escolas Normais de Maringá, entre os anos de 1950 a 1970, Silva (2008) destaca que o ensino da disciplina estava pautado nos preceitos escolanovistas e com alguns pontos da pedagogia tecnicista. Para análise, a pesquisadora utilizou documentos escolares,

livros e manuais didáticos encontrados nas bibliotecas das instituições pesquisadas. Verificou que a maioria dos autores era de origem estrangeira, que a aprendizagem foi o tema tratado com mais veemência, que o campo prático educacional foi o mais expressivo e que o referencial teórico da Psicologia Comportamental foi o mais utilizado.

Os limites apresentados, na maioria das pesquisas acima, se encontram, principalmente, no não detalhamento das fundamentações teóricas para sustentar suas análises e, também, somente em duas pesquisas (FERREIRA, 1983; CYSNEIROS, 1985), apresentarem uma visão crítica em relação à Psicologia da Educação e a utilização de manuais descomprometidos com a realidade brasileira.

Considerando as pesquisas que analisaram a disciplina Psicologia Educacional, em diversos níveis de ensino, que utilizaram manuais didáticos para a compreensão dessa disciplina e levando em conta que algumas pesquisas analisam, nos manuais, conteúdos fundamentais na formação e na prática docente, percebeu-se que todas as pesquisas foram válidas na construção do objeto de estudo aqui pesquisado. Contudo, algumas auxiliaram mais que outras, é o caso de Ferreira (1983), que elabora uma crítica aos fundamentos epistemológicos que sustentam o desenvolvimento humano e a aprendizagem na formação de professores, e de Assunção (2002) que, em seu trabalho, levanta e organiza os manuais que foram utilizados nas Escolas Normais de Belo Horizonte, no período de 1920 até 1960. Embora não tenha aprofundado suas análises a partir desses objetos, seu levantamento fora importante para comparação dos manuais encontrados para a atual pesquisa.

A seguir, são detalhados os métodos para seleção dos manuais didáticos e para as análises de seus conteúdos.

3.3 Os manuais didáticos de Psicologia Educacional das décadas de 1930 a 1950

Nesta seção, apresentam-se, inicialmente, os procedimentos para selecionar os manuais e seus conteúdos. Para isto, criou-se quadros com os manuais selecionados e organizou-se, também, em quadros, os conteúdos selecionados. Posteriormente, descreve-se os procedimentos de análise dos conteúdos selecionados.

3.3.1 Procedimentos de seleção

Para a escolha dos manuais didáticos de Psicologia Educacional das décadas pesquisadas, utilizou-se como método de coleta as bibliotecas das universidades que incorporaram os principais laboratórios de Psicologia do período estudado. Para este trabalho, foram selecionadas três: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de São Paulo. Para a seleção dos manuais, utilizou-se os catálogos virtuais das instituições citadas: Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo <www.usp.br/sibi/>, Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais <www.bu.ufmg.br/> e do Sistema de Bibliotecas e Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro <www.sibi.ufrj.br/>. Foram levantados os manuais pelos sistemas de busca de cada instituição pelos títulos apresentando as seguintes palavras: Psicologia Educacional. Utilizaram-se, também, os filtros de ano de publicação: de 1930 até 1959.

A partir do levantamento referido acima, selecionou-se as obras pelos autores brasileiros e elaborou-se três quadros (Quadro 1, 2 e 3) organizados pelo Ano, Autor e Título da obra. Esses quadros permitiram a visualização completa das obras encontradas.

QUADRO 1

Obras levantadas a partir do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo.

	Ano	Autor	Obra
1	1936	Nelson Cunha de Azevedo	Psicologia educacional
2	1943	Justino Mendes	Psicologia Educacional
3	1945	Theobaldo Miranda Santos	Noções de Psicologia Educacional
4	1955	Guerino Casasanta	Manual de Psicologia educacional
5	1957	João de Souza Ferraz	Noções de Psicologia educacional

Fonte: Universidade de São Paulo, 2010.

QUADRO 2

Obras levantadas a partir do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais.

	Ano	Autor	Obra
1	1936	Justino Mendes	Psicologia educacional
2	1936	Nelson Cunha de Azevedo	Psicologia educacional
3	1947	Theobaldo Miranda Santos	Noções de Psicologia Educacional
4	1950	Guerino Casasanta	Manual de Psicologia Educacional
5	1958	Amaral Fontoura	Psicologia Educacional

Fonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

QUADRO 3

Obras levantadas a partir do Sistema de Bibliotecas e Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

	Ano	Autor	Obra
1	1938	Noemy da Silveira Rudoufer	Introdução à Psicologia Educacional
2	1945	Theobaldo Miranda Santos	Noções de Psicologia Educacional
3	1957	João de Souza Ferraz	Noções de Psicologia educacional

Fonte: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

As sete obras separadas foram adquiridas para análise, fazendo com que, no Quadro 4 “Obras Encontradas para análise”, sejam apresentadas as obras encontradas por: Ano, Autor e Título da Obra.

QUADRO 4

Obras Encontradas para análise

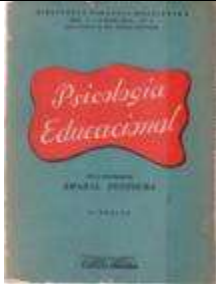
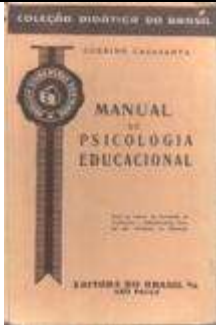
	Ano	Autor	Obra
1	1936	Nelson Cunha de Azevedo	Psicologia educacional
2	1938	Noemy da Silveira Rudoufer	Introdução à Psicologia Educacional
3	1940	Justino Mendes	Psicologia educacional
4	1947	Theobaldo Miranda Santos	Noções de Psicologia Educacional
5	1950	Guerino Casasanta	Manual de Psicologia Educacional
6	1957	João de Souza Ferraz	Noções de Psicologia educacional
7	1959	Amaral Fontoura	Psicologia Educacional



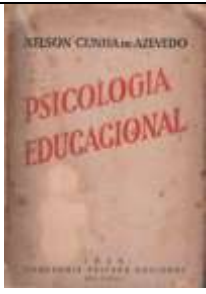
Organização: Eddine (2011).

No Quadro 5, apresenta-se as obras encontradas contendo a capa, o autor, o título, o ano e uma síntese. Este quadro possibilitou situar melhor quais são as obras e como elas são.

QUADRO 5

Apresentação das obras encontradas para análise

Capa	Autor	Título	Ano	Síntese
	Amaral Fontoura Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Da Universidade do Estado do Rio. Da Faculdade de Serviço Social do D.F. Chefe do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais.	Psicologia Educacional	1958/1959	Segundo Fontoura (1959, p. 5), “esta obra se destina, especialmente, a atender as necessidades da cadeira de Psicologia Educacional nas Faculdades de Filosofia, nos Institutos de Educação e nas Escolas Normais”. Apresenta os conhecimentos da cadeira, considerando que a criança é essencialmente ativa, que o mestre precisa valer-se de cartazes e desenhos para trabalhar e que a escola precisa desenvolver ao máximo os trabalhos manuais. Considera, também, que o livro é um material didático de acordo com os princípios da Educação Renovada e um método de trabalho.
	Guerinio Casasanta Do Intituto de Educação de Minas Gerais.	Manual de Psicologia Educacional	1950	Compêndio que se destina aos alunos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação sobre a Psicologia Educacional, com exemplos da vida prática e eliminada a preocupação de debater teorias que complicam os estudos preliminares de tão importante matéria. Apresentam alguns testes de inteligência, ainda, não experimentados no Brasil. O compêndio encontra-se vinculado “a doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana” (CASASANTA, 1950, p. 9), que não compreende uma Psicologia sem alma e nem trabalho sem um fim sobrenatural e pode “contribuir para a elevação moral de nossa mocidade”.

Capa	Autor	Título	Ano	Síntese
	<p>João de Souza Ferraz</p> <p>Estudou na Escola Normal de Campinas e na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, atuou como professor em diversas escolas no interior de São Paulo.</p>	Noções de Psicologia Educacional	1957	Livro destinado ao Ensino Normal, fazendo parte da Coleção de Ensino Normal da Edição Saraiva, o autor apresenta as contribuições da Psicologia Educacional para futuros professores e educadores em 22 capítulos, distribuídos em 272 páginas.
	<p>Justino Mendes</p> <p>Dados do autor não localizado.</p>	Psicologia Educacional: Conforme o programa das Escolas Normais de 1º e 2º graus	1940	Manual destinado as Escolas Normais de 1º e 2º graus contemplando o primeiro e o segundo ano desses ensinos. Dividido em duas partes, uma para cada ano. No primeiro ano, com quatro capítulos, define a Psicologia, esclarece sua importância e aplicações, relaciona-a com a Pedagogia, apresenta o cérebro e a atividade cerebral, a sensação, a afetividade e a atividade infantil. No segundo ano, com nove capítulos, apresenta a memória, a imaginação infantil, a consciência, a atenção, a vontade, a abstração, a inteligência, a linguagem, a personalidade e o caráter.
	<p>Nelson Cunha de Azevedo</p> <p>Professor-Chefe da 1ª Secção (Educação) na Escola Normal de Santa Rita.</p>	Psicologia Educacional	1936	O autor escreveu seu livro “baseado nos programas oficiais da Universidade de São Paulo (Instituto de Educação, Faculdade de Direito, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) e do Curso de Formação Profissional do Professor das Escolas Normais do Estado”. Esclarece no prefácio que trata-se “apenas um ensaio de síntese dos modernos tratados de Psicologia, nem sempre ao alcance dos alunos pelo preço ou pela ausência, nas estantes de nossas livrarias” (AZEVEDO, 1936, p. 7). Continua dizendo que procurou fazer um livro voltado para o futuro com base na Escola Nova.

Capa	Autor	Título	Ano	Síntese
	Noemi da Silveira Rudolfer Professora de Psicologia Educacional na Universidade de São Paulo.	Introdução à Psicologia Educacional	1938/1961	A obra é uma introdução histórica à Psicologia Educacional, contendo vinte capítulos e fruto da monografia escrita pela autora para o concurso ao provimento da cátedra de Psicologia Educacional, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, relata pormenores da história da Psicologia aplicada à educação, desde sua origem até os novos desenvolvimentos das teorias sobre a aprendizagem.
	Theobaldo Miranda Santos Catedrático da Faculdade Católica de Filosofia, da Faculdade de Filosofia de Santa Ursula e do Instituto de Educação.	Noções de Psicologia Educacional: de acordo com os programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais	1947	Compêndio destinado a alunos das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais, o livro é resultado de aulas do Curso de Didática da Faculdade de Filosofia do Instituto Santa Úrsula, que “busca organizar um plano de curso em que rudimentos de Psicologia Geral se associassem, harmoniosamente, a noções de Psicologia da Criança e do Adolescente e a princípios de Orientação Educacional” (SANTOS, 1947, p. 9). Dividido em cinco seções: Introdução, apresentando a psicologia, os métodos da psicologia e os fatos psicológicos; a Primeira Parte relata as condições da vida psíquica; na Segunda Parte, apresenta as funções gerais da vida psíquica; na Terceira Parte, apresenta os fatores da evolução da vida psíquica; na Quarta Parte, esclarece as funções especiais da vida psíquica, a parte com mais capítulos; e, na Quinta Parte, apresenta a síntese da vida psíquica, que denomina personalidade.

Organização: Eddine (2011).

A partir do quadro acima pôde-se compreender que os manuais foram feitos de acordo com os programas de ensino e que alguns se encontram com princípios na Escola Nova e, outros, vinculados à Igreja.

No Quadro 6, “Sumário dos Manuais”, estão elencados os conteúdos que os sumários das obras apresentam. O quadro é organizado, ainda, por Ano de Publicação, Nome do Autor, Título da Obra, Conteúdos e Números de Páginas da Obra.

QUADRO 6
Sumário dos Manuais

Ano	Autor	Título da Obra	Conteúdos	N. pág.
1936	Nelson Cunha de Azevedo	Psicologia educacional	Psicologia e educação; Do comportamento; Da hereditariedade; As grandes formas do comportamento; Vida afetiva; Do instinto; Do hábito; Da inteligência; Da percepção e memória; Da atenção; Associação de idéias e imaginação; Da vontade; Da linguagem e pensamento; Comportamento verbal; Dos anormais; Da aprendizagem; Da personalidade;	292
1938	Noemy da Silveira Rudolfer	Introdução à Psychologia Educacional	Capítulo 1. Definição, objeto e método da Psicologia Educacional Capítulo 2. Origem da Psicologia Educacional na evolução da Psicologia Geral Capítulo 3. O processo científico como causa do desenvolvimento da Psicologia Capítulo 4. John Locke e a primeira teoria da Psicologia Educacional Capítulo 5. O método intuitivo e a segunda aplicação dos princípios psicológicos à educação Capítulo 6. O método dos passos formais, a terceira contribuição da Psicologia Educacional Capítulo 7. A Psicologia Inglesa do princípio e meados do século XIX e suas contribuições à Psicologia Educacional Capítulo 8. O evolucionismo e o interesse pelas diferenças individuais Capítulo 9. A Psicologia Experimental e a sua influência sobre o estudo das diferenças individuais – Cattell Capítulo 10. A Psicologia da criança e suas contribuições à Psicologia Educacional Capítulo 11. A Psicologia Comparativa e as suas contribuições à Psicologia Educacional – E.L. Thorndike, J.B. Watson e Wolfgang Köhler Capítulo 12. A Psicologia do anormal no século XIX e suas contribuições à Psicologia Educacional Capítulo 13. O trabalho de Alfred Binet – A medição global da inteligência Capítulo 14. O mesmerismo. O hipnotismo. O Freudismo e suas contribuições à Psicologia Educacional Capítulo 15. A Psicologia Educacional de E.L. Thorndike Capítulo 16. Os pioneiros europeus da Psicologia Educacional: Ebbinghaus, Meumann e Claparède Capítulo 17. As modernas correntes da Psicologia e suas teorias da aprendizagem: I – O estruturalismo e o funcionalismo Capítulo 18. As modernas correntes da Psicologia e suas teorias da aprendizagem: II – O Behaviorismo, a teoria hórmica, o dinamismo e o gestaltismo Capítulo 19. Síntese Geral Capítulo 20. Novos desenvolvimentos das teorias sobre a aprendizagem	459

Ano	Autor	Título da Obra	Conteúdos	N. pág.
1940	Justino Mendes	Psicologia Educacional: Conforme o programa das Escolas Normais de 1º e 2º graus	Primeiro Ano Preliminares I- Excitação, impressões II- As sensações III- A afetividade IV- A atividade infantil Segundo Ano I- A memória II- A imaginação infantil III- A consciencia IV- A atenção V- A atenção e a vontade VI- A abstração VII- A comparação, a associação e a inteligência VIII- A generalização, o juízo e o raciocínio. A transferência IX- A linguagem, a personalidade, o carater	242
1947	Theobaldo Miranda Santos	Noções de Psicologia Educacional: de acôrdo com os programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais	Introdução I- A psicologia II- Métodos da Psicologia III- Os fatos Psicológicos Primeira Parte: Condições da vida psíquica IV- A consciência V- O organismo Segunda parte: Funções gerais da vida psíquica VI- A atenção VII- O hábito Terceira parte: Fatores da evolução da vida psíquica VIII- O crescimento físico IX- O desenvolvimento mental X- A aprendizagem Quarta parte: funções especiais da vida psíquica XI- A sensação e a percepção XII- A memória XIII- A associação de idéias XIV- A imaginação XV- A abstração e a generalização XVI- O juízo e o raciocínio XVII- A linguagem XVIII- As tendências XIX- O prazer e a Dôr XX- As emoções XXI- Os sentimentos XXII- As paixões XXIII- Os reflexos XXIV- Os instintos XXV- A vontade Quinta parte: Síntese da vida psíquica XXVI- A personalidade	448
1950	Guerino Casasanta	Manual de Psicologia Educacional	I- A Psicologia II- Os métodos da Psicologia III- A consciência IV- As sensações V- As percepções VI- A atividade VII- Os instintos VIII- Os hábitos IX- A vontade X- A afetividade XI- Os sentimentos e as paixões XII- A cólera XIII- O medo XIV- A timidez XV- A marcha do conhecimento	357

Ano	Autor	Título da Obra	Conteúdos	N. pág.
			<p>XVI- O juízo XVII- O raciocínio XVIII- As imagens XIX- A imaginação XX- A memória XXI- O testemunho XXII- A atenção XXIII- A associação de idéias XXIV- O crescimento físico XXV- O crescimento mental XXVI- Os diversos aspectos da atividade infantil e suas relações com o crescimento mental. XXVII- O desenho infantil XXVIII- As histórias XXIX- (Capítulo sem título) – Aborda: A criança e a percepção do espaço. Noção de tempo. Semelhanças e diferenças. Noções de número. XXX- O problema da educação dos cegos. XXXI- I – O espírito combativo; II – A emulação XXXII- A inteligência XXXIII- O caráter e a personalidade</p>	
1957	João de Souza Ferraz	Noções de psicologia educacional	<p>Capítulo I: Psicologia. Campo e métodos da psicologia educacional Capítulo II: A investigação no domínio da psicologia educacional Capítulo III: As diferenças individuais e a escola. Princípios de adequação da educação às diferenças individuais Capítulo IV: O educando como ser em desenvolvimento. Princípios da adaptação sistemática ao aluno nos diferentes ciclos do seu desenvolvimento Capítulo V: Aspectos principais do comportamento emocional no escolar. A higiene mental Capítulo VI: O desenvolvimento dos motivos e a influência dos incentivos no escolar. Os motivos como fonte de ajustamento e desajustamento na escola Capítulo VII: Desenvolvimento do comportamento inteligente. Princípios de adaptação da educação aos vários níveis do comportamento inteligente. A mensuração da inteligência na escola. Alunos normais, retardados e brilhantes Capítulo VIII: O desenvolvimento da capacidade de perceber significados. Compreensão, abstração e generalização Capítulo IX: A linguagem do escolar e seu desenvolvimento. Sua importância na aprendizagem Capítulo X: A capacidade de raciocinar e resolver problemas. Aspectos principais, seu desenvolvimento e suas relações com as matérias escolares Capítulo XI: O desenvolvimento do comportamento social, moral, religioso e estético do escolar Capítulo XII: Aprendizagem e aprendizado. Herança e experiência. A automatização do aprendido Capítulo XIII: O desenvolvimento da aprendizagem e as curvas respectivas Capítulo XIV: A aprendizagem serial. Inibição retroativa e proativa. Aprender e esquecer. Superaprendizagem Capítulo XV: Exercício e efeito na aprendizagem. Disseminação do efeito Capítulo XVI: Prática e repouso na aprendizagem. Aprendizagem maciça e distribuída. Princípios de construção de horários e programas, de regime de exames e revisões Capítulo XVII: Motivos e incentivos em face da aprendizagem Capítulo XVIII: Transferência do aprendido Capítulo XIX: Princípios de aprendizagem das matérias escolares Capítulo XX: Personalidade do escolar</p>	

Ano	Autor	Título da Obra	Conteúdos	N. pág.
1959	Amaral. Fontoura	Psicologia Educacional	Primeira parte: Psicologia Genética ou da Criança I- Psicologia Educacional: conceito, relações, divisão II- Psicologia da criança; Teorias sobre a infância; métodos III- Psicologia Genética: Desenvolvimento físico e psíquico IV- A primeira infância: de 0 a 3 anos (fases sensorial, motora e glóssica) V- A segunda infância: de 3 a 7 anos (fase lúdica) VI- A terceira infância: de 7 a 12 anos (fase de especialização) VII- A adolescência: de 12 a 18 anos VIII- A criança problema IX- As funções gerais da consciência na criança: Atenção – Memória – Associação de idéias X- Os fenômenos afetivos na criança: Prazer – Emoções – Sentimentos – Tendências – Paixões XI- Os fenômenos ativos na criança: Reflexos – Instintos – Hábitos – Vontade... A Escola Ativa: seus fundamentos psicológicos. XII- A linguagem na criança XIII- O desenho na criança Segunda parte – Psicologia da aprendizagem XIV- O processo educativo. Natureza da aprendizagem. Fatores da aprendizagem. XV- Leis da aprendizagem XVI- Motivação e transferência XVII- Aprendizagem motora, ideativa e apreciativa XVIII- A aferição da aprendizagem Terceira parte – Psicologia Diferencial XIX- A personalidade. Personalidade psicológica, moral, prática e social. Dupla personalidade, sonambulismo e hipnotismo. XX- A inteligência XXI- Medida da inteligência. Testes de nível mental, individuais e coletivos, verbais e não-verbais. XXII- O temperamento. Conceito e caracteres do temperamento XXIII- O caráter. Formação do caráter. Bibliografia Geral	496

Fonte: AZEVEDO, 1936; CASASANTA, 1950; FERRAZ, 1957; FONTOURA, 1959; MENDES, 1940; RUDOLFER, 1938; SANTOS, 1947.

A partir do quadro acima, selecionamos os conteúdos que em seu índice reportam-se diretamente à aprendizagem e ao desenvolvimento humano (QUADRO 7), foram descartados os livros de Mendes (1940) e Casasanta (1950), por não apresentarem, em seus conteúdos, referências aos conceitos investigados.

QUADRO 7

Conteúdos selecionados para análise

Ano	Autor	Título da Obra	Conteúdos	Pág.
1936	Nelson Cunha de Azevedo	Psicologia educacional	Da aprendizagem	223-242
1938	Noemy da Silveira Rudolfer	Introdução á Psychologia Educacional	Capítulo 17. As modernas correntes da Psicologia e suas teorias da aprendizagem: I – O estruturalismo e o funcionalismo Capítulo 18. As modernas correntes da Psicologia e suas teorias da aprendizagem: II – O Behaviorismo, a teoria hórmica, o dinamismo e o gesltalismo	334-397

Ano	Autor	Título da Obra	Conteúdos	Pág.
1947	Theobaldo Miranda Santos	Noções de Psicologia Educacional: de acôrdo com os programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais	VIII- O crescimento físico IX- O desenvolvimento mental X- A aprendizagem	123-187
1957	João de Souza Ferraz	Noções de psicologia educacional	Capítulo IV: O educando como ser em desenvolvimento. Princípios da adaptação sistemática ao aluno nos diferentes ciclos do seu desenvolvimento Capítulo IX: A linguagem do escolar e seu desenvolvimento. Sua importância na aprendizagem Capítulo XII: Aprendizagem e aprendizado. Herança e experiência. A automatização do aprendido Capítulo XIII: O desenvolvimento da aprendizagem e as curvas respectivas Capítulo XIV: A aprendizagem serial. Inibição retroativa e proativa. Aprender e esquecer. Superaprendizagem Capítulo XV: Exercício e efeito na aprendizagem. Disseminação do efeito Capítulo XVI: Prática e repouso na aprendizagem. Aprendizagem maciça e distribuída. Princípios de construção de horários e programas, de regime de exames e revisões Capítulo XVII: Motivos e incentivos em face da aprendizagem Capítulo XVIII: Transferência do aprendido Capítulo XIX: Princípios de aprendizagem das matérias escolares	37-44 116-128 155-163 164-175 176-186 187-194 195-214 215-224 225-232 233-259
1959	Amaral. Fontoura	Psicologia Educacional	III- Psicologia Genética: Desenvolvimento físico e psíquico IV- A primeira infância: de 0 a 3 anos (fases sensorial, motora e glóssica) V- A segunda infância: de 3 a 7 anos (fase lúdica) VI- A terceira infância: de 7 a 12 anos (fase de especialização) VII- A adolescência: de 12 a 18 anos Segunda parte – Psicologia da aprendizagem XIV- O processo educativo. Natureza da aprendizagem. Fatores da aprendizagem. XV- Leis da aprendizagem XVI- Motivação e transferência XVII- Aprendizagem motora, ideativa e apreciativa	41-151 268-383

Fonte: AZEVEDO, 1936; CASASANTA, 1950; FERRAZ, 1957; FONTOURA, 1959; MENDES, 1940; RUDOLFER, 1938; SANTOS, 1947.

A partir do quadro acima, pode-se inferir que os assuntos referentes ao desenvolvimento humano e à aprendizagem foram tomando mais espaço e sendo ampliados seus conteúdos, pois há um aumento na quantidade de capítulos destinados aos assuntos.

3.3.2 Procedimento de análise

As análises dos capítulos foram realizadas em dois momentos: primeiro, descrevendo os capítulos dos livros e analisando suas concepções de desenvolvimento humano e de aprendizagem. Nesta análise, para compreender melhor os conceitos veiculados nos manuais, utilizou-se a seleção dos conteúdos retirando deles os conceitos, tendo por base o seguinte roteiro de leitura: 1. Concepção de Desenvolvimento Humano; 2. Concepção de Aprendizagem. Assim, procurou-se compreender cada um dos pontos elencados neste roteiro. No segundo momento, para auxiliar na sistematização, organização e categorização dos dados, utilizou, também, as ferramentas do *software NVivo 8*¹¹. Antes de apresentar os resultados, necessário se faz demonstrar como procedeu-se a utilização deste programa.

Com os dados selecionados, digitalizou-se todas as páginas dos capítulos em programa compatível com o *software*, criou-se o projeto e, nele, importou-se as informações selecionadas. Este processo de importação de informações denomina-se *Internals* e encontra-se em *Sources*. Importou-se as páginas digitalizadas para análise em cinco arquivos separados, a Figura 5, abaixo, mostra esta organização:

FIGURA 5

Internals: arquivos importados para *NVivo 8*



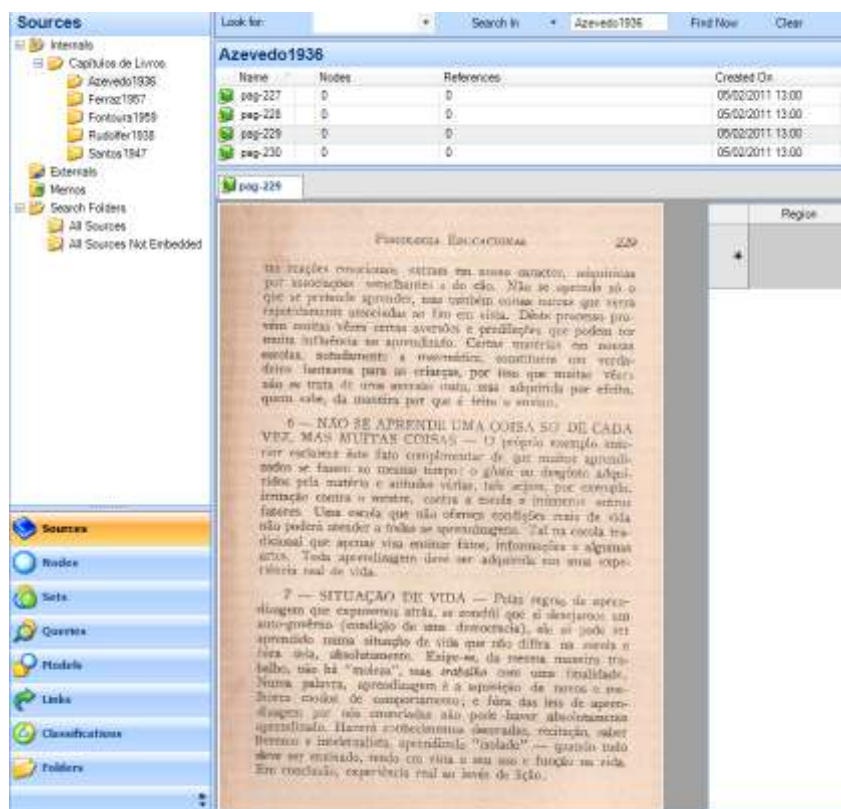
Fonte: NVivo8

¹¹ A ferramenta não foi utilizada a partir de suas concepções epistemológicas, pois a mesma está para auxiliar na organização e sistematização e não como objetivo último da análise dos dados.

Esta organização permitiu separar as páginas de acordo com o livro pesquisado, conforme mostra a figura 6 que é a disposição do arquivo ficou para a sua análise e as buscas por outros arquivos, pois foram totalizados 494 arquivos, ou seja, foram analisadas 494 páginas dos manuais.

FIGURA 6

Visualização dos arquivos para análise no NVivo 8

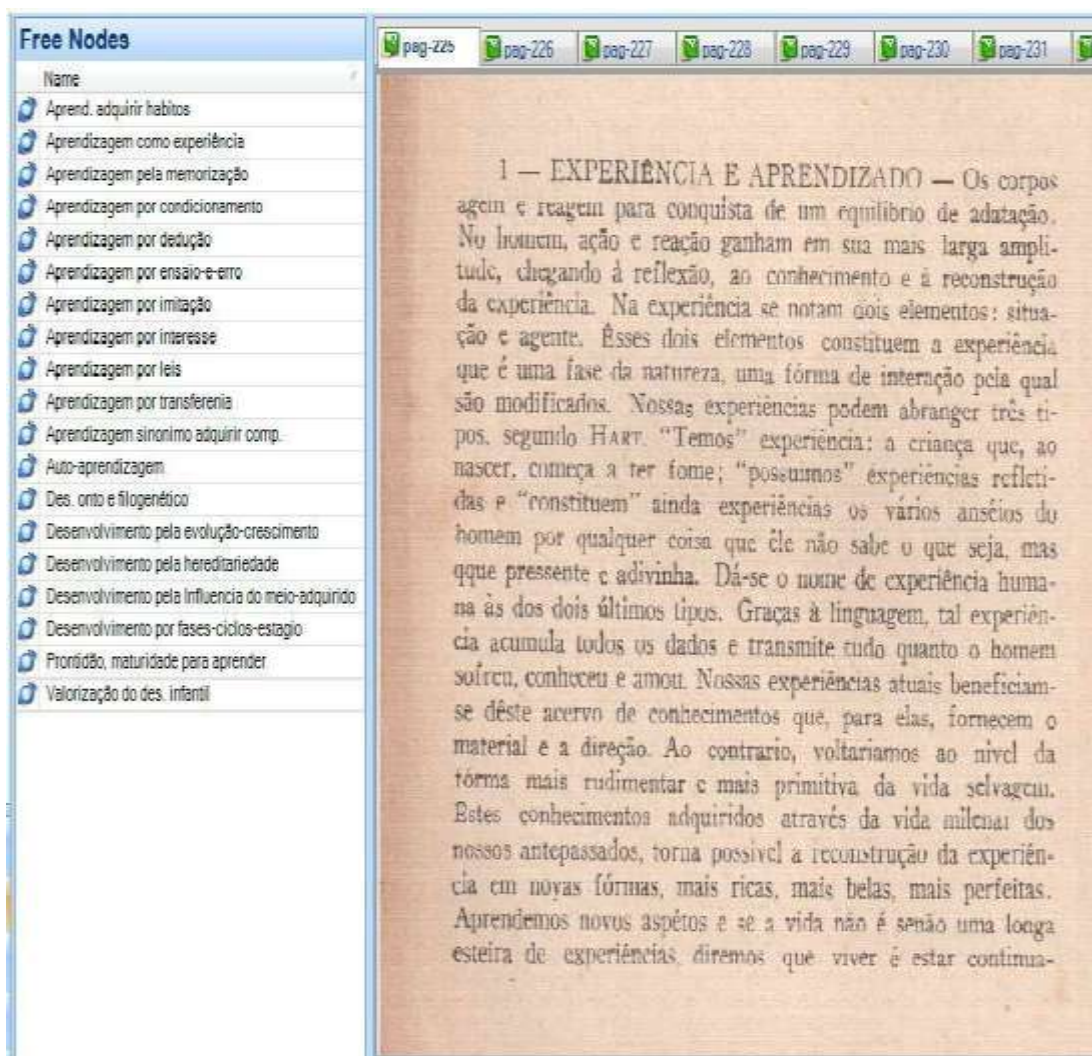


Fonte: NVivo 8

Posteriormente as importações de arquivos, procede-se com o que se denomina *Nodes*, que são as formas de categorização desses arquivos. Nesta ferramenta, existem os *Free Nodes* e os *Tree Nodes*, os primeiros são as formas livres do que se estabelece por categorias, aqui se tem o que se configura como as pré-categorias, ou as formas livres das mesmas. Estas não são categorias já prontas e acabadas, esta ferramenta é importante para a criação de categorias, pois ela permite uma movimentação livre do pesquisador e melhoras em sua análise. Os *Tree Nodes* é considerado o que poderia dizer de categorias prontas e acabadas. A Figura 7 mostra os *Free Nodes* e as disposições das páginas analisadas.

FIGURA 7

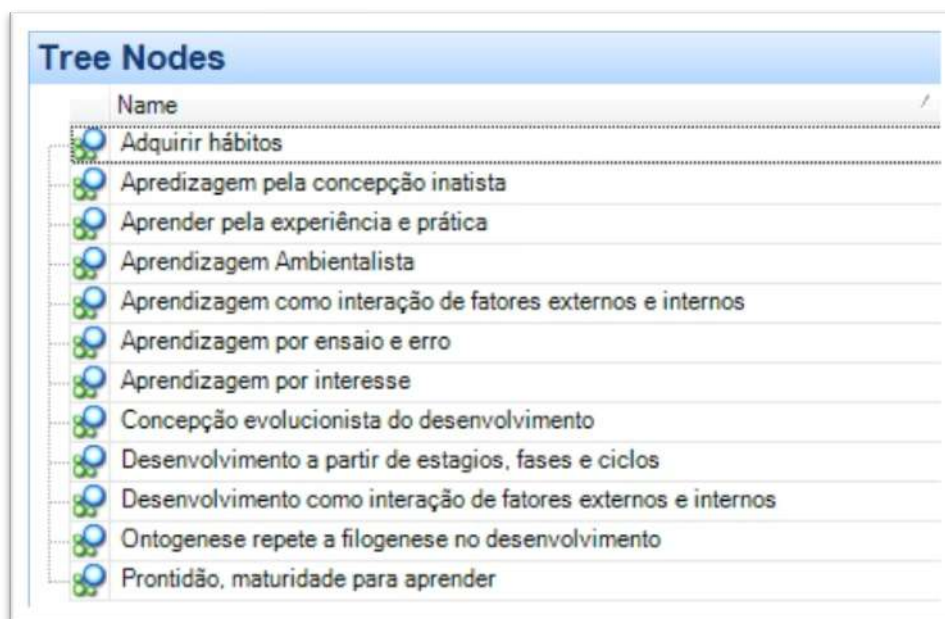
Visualização dos *Free Nodes* e sua análise



Fonte: NVivo 8

A criação de *Free Nodes* possibilitou uma melhor compreensão para estabelecer as *Tree Nodes*. Essa compreensão se fez por ser livre e não ter a necessidade de estar com todas as categorias prontas, e, a possibilidade de criar novas categorias e/ou temas.

Assim, procedeu-se da seguinte forma, fez-se a leitura página a página, retirando o essencial da página e agrupando em *Free Nodes* para posterior criação das *Tree Nodes*. A Figura 8 mostra a disposição das *Tree Nodes* no programa.

FIGURA 8Visualização dos *Tree Nodes*

Fonte: NVivo 8

A partir dos *Tree Nodes*, foram encontrados o que se denominou de Eixos Conceituais, agrupados em quatro (04) e, dentro de cada eixo encontram-se os sub-eixos, num total de onze (11), todos organizados no Quadro 8.

Nesse quadro, é apresentada os seguintes Eixos Conceituais: Aprendizagem pela concepção inatista; Aprendizagem como interação de fatores externos e internos; Aprendizagem Ambientalista; e, Concepção evolucionista do desenvolvimento. Esse quadro serve para visualização total dos Eixos com seus sub-eixos e as quantidades de referências que aparecem em cada um dos livros. Isso fez com que cada eixo não ficasse isolado e, também, uma visualização das ausências de determinados conteúdos, isto é, alguns conteúdos aparecem em uns livros e noutros não. Percebe-se, também, que algumas concepções não são abordadas em determinados períodos, conforme será discutido adiante.

QUADRO 8

Relação dos Eixos Conceituais com sua frequência

Eixo Conceitual	Sub-Eixos	Frequência por livro					Frequência total
		L1	L2	L3	L4	L5	
Aprendizagem pela concepção inatista	Aprender como atividade instintiva		1	4		3	8
	Prontidão, maturidade para aprender				4	2	6
	Aprendizagem por interesse			3	5	4	12
Aprendizagem como interação de fatores externos e internos	Aprender pela experiência e prática	3	2	1	3	2	11
	Aprendizagem por ensaio e erro		1	1	2	1	5
	Estímulo-Organismo-Resposta		1	1	2	1	5
Aprendizagem Ambientalista	Adquirir Hábitos				2	1	3
	Reflexo condicionado e condicionamento estímulo-resposta		6	1	1		8
Concepção evolucionista do desenvolvimento	Fases e estádios			5	2	12	19
	Hereditariedade			1		2	3
	Hereditariedade e meio			2		1	3
Total		3	11	19	21	29	83

Fonte: Eddine, 2011

Legenda: L1: Azevedo (1936); L2: Rudolfer (1938); L3: Santos (1947); L4: Ferraz (1957);

L5: Fontoura (1959).

Na seção seguinte, apresentam-se os resultados das análises pelas duas formas: Inicialmente, pela análise dos conteúdos presentes nos capítulos dos livros, e, posteriormente, pelos Eixos Conceituais encontrados.

3.4. O que dizem os manuais didáticos de Psicologia Educacional sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem

Os resultados apresentados estão estruturados da seguinte forma: inicialmente, analisa-se os conteúdos de cada livro, analisando-os; em seguida, descreve-se os Eixos Conceituais encontrados com o auxílio do *Software NVivo 8*, sempre efetuando uma interface com os resultados das análises dos conteúdos.

3.4.1 Azevedo (1936) e seus conteúdos sobre aprendizagem

O livro de Azevedo (1936) apresenta a aprendizagem em seu capítulo intitulado “Da aprendizagem” que, inicialmente, descreve experiência e aprendizado e diz que “Os corpos agem e reagem para conquista de um equilíbrio de adaptação. No homem ação e reação ganham em sua mais larga amplitude, chegando à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência.” (p. 225). Logo no início do capítulo, são percebidas as influências do funcionalismo americano.

O autor esclarece que as experiências podem ser de três tipos:

"Temos" experiência: a criança que, ao nascer, começa a ter fome; "possuímos" experiências refletidas e "constituem" ainda experiências os vários ansêios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que presente e adivinha. Dá-se o nome de experiência humana às dos dois últimos tipos. (AZEVEDO, 1936, p. 225).

Para o autor, é graças à linguagem que tal experiência acumula todos os dados e transmite tudo quanto o homem sofreu, conheceu e amou. E é por isso que “nossas experiências atuais beneficiam-se deste acervo de conhecimentos que, para elas, fornecem o material e a direção. Ao contrario, voltariamos ao nível da forma mais rudimentar e mais primitiva da vida selvagem.” (AZEVEDO, 1936, p.225).

A experiência permite que a aprendizagem seja sinônimo de vida, vida e experiência, pois os conhecimentos adquiridos através da vida milenar dos antepassados, tornam possível a reconstrução da experiência:

Aprendemos novos aspétos e se a vida não é senão uma longa esteira de experiências. diremos que viver é estar continuamente sofrendo e agindo em experiências, o que equivale a dizer que a vida não é si não uma longa aprendizagem. [...] vida, experiência, aprendizagem - não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (AZEVEDO, 1936, p. 225-226).

A aprendizagem para o autor vem a ser, então, a aquisição de experiência e a função da escola, para ele, “não será sinão exercício especificado destinado a integrar a aprendizagem e que não difere absolutamente de vida, por isso que as experiências sociais integram a aprendizagem.” (AZEVEDO, 1936, p. 226).

Assim, a escola deve ter funções especiais, que Dewey (1979) apresenta em três características:

A primeira função do órgão social que denominamos escola é proporcionar *um ambiente simplificado*. Seleccionamos os aspectos mais fundamentais, e que sejam capazes de despertar reações da parte dos jovens, estabelece a escola, em seguida, uma progressão, utilizando-se dos elementos adquiridos em primeiro lugar como meio de conduzi-los ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas. Em segundo lugar, é tarefa do meio escolar eliminar o mais possível os aspectos desvantajosos do ambiente comum, que exercem influencia sobre os hábitos mentais. Cria um ambiente purificado para a ação. A seleção, aqui, não só aspira a simplificá-lo, como também a depurá-lo dos fatores indesejáveis. Toda a sociedade vive atravancada, comumente, com a galharia seca do passado e com outras coisas verdadeiramente perniciosas. É dever da escola omitir tais coisas no ambiente que proporciona, e de modo fazer com que se neutralize sua influencia no âmbito social comum. [...] Em terceiro lugar, compete ao meio escolar contrabalancear os vários elementos do ambiente social e ter em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contacto vital com um ambiente mais amplo. (p. 21-22, grifos no original).

A citação acima, posto que longa, é necessária para se entender as bases da aprendizagem escolar presentes em Azevedo (1936). A escola, para o autor, deve ser um meio social de educação, pois “a aquisição do patrimonio de experiências da raça deve ser feita pela criança. E' necessário que ela aprenda.” (p. 226). E é na escola, com seus novos modelos, que ela vai aprender. Novo modelo que o autor esclarece criticando o que, para ele, seria o antigo modelo:

Esta maneira de aprender tem sido encarada de maneiras diferentes. A escola até aqui procurava por todos os meios assegurar a certeza do aprendizado através do compêndio ou do mestre, que forneciam os resultados da experiência inteiramente formulados para serem memorizados pela criança. Era a memorização pura, o psitacismo, a recitação, baseados na crença da organização formal do espirito. (AZEVEDO, 1936, p. 226).

Assim, a nova escola deve preconizar o aprendizado pela experiência e não mais pela memorização. Aprender não mais precisa da intervenção direta do mestre, pois este passa a ser um guia:

Finalmente, hoje não se crê absolutamente na simples aquisição de idéias alheias, para adquirir os resultados da experiência acumulada pelos antepassados e exige-se que a própria criança chegue à aquisição da experiência da espécie, sem a intervenção do mestre, que passa a ser um guia, um auxiliar coordenador dos esforços, mas

que não intervém absolutamente em que por um processo de ensaio e erro chegue a criança à reconstrução da experiência adquirindo desta maneira, por si, os conhecimentos. (AZEVEDO, 1936, p. 226).

O autor resume então que aprender “significa adquirir um modo de comportamento modificado, um novo modo de agir” (AZEVEDO, 1936, p. 227).

Aprender será então adquirir um reflexo condicionado: a aprendizagem se fixa intrinsecamente no organismo; aprender para a vida significa que a aprendizagem passe a fazer parte do organismo como novo órgão de comportamento. O ato de aprender, a aprendizagem concebida nestes termos, deita por terra as concepções tradicionais. (AZEVEDO, 1936, p. 227)

Tem-se, na afirmação acima as proposições Funcionalistas de aprendizagem, que também são vista em Teixeira (1965, p. 33), ao esclarecer que “se o nosso interesse fundamental é pela vida, aprender significa adquirir um novo modo de agir, um novo ‘*comportamento*’ (*behavior*)”. (Destaque no original).

Destaque se faz ao uso dos termos em Azevedo (1936), termos e conceitos que são utilizados, principalmente, por Reflexologistas e Conexionistas.

Azevedo (1936), continuando o seu capítulo, descreve as Leis e Princípios de Aprendizagem, e, em nota de rodapé, esclarece:

Chegamos hoje a fixar certas interpretações gerais do ato de aprender, que chamamos de “leis”. As duas leis mais importantes são a de prática e efeito e de inclinação “readiness”. Pela primeira se que dizer que aprendemos pela prática certas reações que causam certos efeitos e não aprendemos outras. As reações que são satisfatórias tendemos a repeti-las e aprendê-las. As reações que não nos satisfazem tendemos a não as repetir e, portanto, a não as aprender. A lei da inclinação completa esta última lei. Pode ser definida: quando um indivíduo está inclinado a **agir** de certo modo, agir satisfaz e **não agir aborrece**. Quando um indivíduo não está inclinado a agir de certo modo, **não agir** satisfaz e **agir** aborrece. A primeira fonte de aprendizagem está nas necessidades físicas, intelectuais ou morais do nosso organismo. (AZEVEDO, 1936, p. 227, grifos no original).

Na nota de rodapé, transcrita quase que completamente, dá para notar as compreensões e redefinições de conceitos que podem ser atribuídos a Thorndike e aos funcionalistas americanos. Esse tipo de entendimento será percebido, também, em outros livros analisados nessa pesquisa.

Continua Azevedo (1936) e diz que:

"Precisamos praticar o que queremos aprender": seja uma habilidade, seja uma idéia, só se aprende o que se pratica. Por outro lado, se quisermos aprender delicadeza, honestidade, bondade, só praticando é que poderá haver aprendizagem real. Mas, como praticar delicadeza? Somente em situação real de vida e jamais por conselhos dados pelo professor ou máximas a serem decoradas. A escola não diferirá então do meio social porque tanto haverá situações de vida na vida, como na escola. Que aprendemos as reações que fazemos e que o exercício adequado é necessário tanto para uma habilidade como para um atributo desejável e que essa prática só pode ocorrer de uma situação real de vida parece-nos que é fora de dúvida. (AZEVEDO, 1936, p. 227-228, grifos no original)

Aqui, novamente, vemos os princípios de Thorndike e sua lei do exercício e sua utilização à vida. Princípio este do funcionalismo americano. Contudo, Azevedo (1936) continua e diz, no tópico seguinte que “não aprendemos tudo o que praticamos”, é uma adequação à lei de Thorndike e uma crítica, pois “isto significa que não aprendemos todas as respostas que o nosso organismo dá aos estímulos de qualquer situação” (AZEVEDO, 1936, p. 228).

O autor continua e acrescenta a afirmação:

Quando se aprende, a reconstrução da experiência, isto é, as experiências passadas afetam a experiência presente, reconstruindo-a. Para se aprender é preciso que haja intenção. Se desejamos adquirir uma certa técnica, seja por exemplo a natação, valerá muito o propósito do aprendiz. Dos inúmeros movimentos pró e contra o êxito do aprendizado são aprendidos a fazer os primeiros, e a não fazer, os segundos. Pela repetição, aqueles movimentos pró incorporam-se, já que produzem êxito, ao nosso comportamento. (p. 228).

Segundo estes conceitos, o autor afirma que eles devem ser aplicados à escola e que nele, “deve desaparecer a autoridade externa do professor” (p. 228). Assim,

A escola, em situação real de vida, permitirá à criança, fora dos programas e das lições, adquirir experiências reais, criando os seus propósitos, pondo-os em execução e integrando os resultados de sua aprendizagem na sua própria vida. Aprende-se por associação. (p. 228).

Aprender por associação em situações reais da vida, esta é a máxima do pensamento funcionalista americano, bem visível no autor estudado. Para ele, a

“mudança condicionada ou associativa que nos permite de dois fatos que se dão concomitantemente, por um evocar o outro, e vocação associada que tanto será maior quanto mais íntima for a conexão agradável ou desagradável” (p. 228).

Nessas posições teóricas, a figura do professor não é mais como a de detentor do conhecimento, mas sim facilitador. Proposição embasada no escolanovismo do início do século XX. A função da escola é, então, ensinar para a vida em sociedade. Assim, temos, em Azevedo (1936), as funções da aprendizagem:

Dá-se a denominação - funções de aprendizagem - aos propósitos e aspirações de um sistema pedagógico, de acôrdo com as necessidades e interesses de cada sociedade ou de certas concepções filosóficas, políticas, religiosas, etc. E enumera para a civilização ocidental, tão complexa da atualidade, em que a escola tem por objetivo, sistematicamente, grande número de aspirações que correspondem a outras tantas necessidades sociais - as seguintes funções de aprendizagem:

- 1.º - Contribuição para o desenvolvimento da criança (físico e mental) num ambiente tornado propício à satisfação das suas necessidades.
- 2.º - Socialização da criança.
- 3.º - Liberação da criança (liberdade disciplinada).
- 4.º - Orientação profissional (adestramento para as atividades económicas).
- 5.º - Aquisição e renovação da cultura pela criança.
- 6.º - Preparação para o emprêgo decoroso do tempo livre. A aprendizagem dever ser:
 - a) motivada;
 - b) ativa, original, espontânea, creadora;
 - c) globalizada;
 - d) reflexo das condições da vida atual;
 - e) adaptada ás diferenças individuais da criança.

Pode-se inferir que dar função à aprendizagem é uma forma de compreender que a sociedade urbano-industrial está exigindo da educação que ela seja prática e que deva estar configurada para um fim. Uma sociedade embasada em uma visão de progresso, sendo sustentada por uma educação de progresso, uma educação nova – uma escola nova.

Uma escola que não ofereça condições reais de vida não poderá atender a todas as aprendizagens. Tal na escola tradicional que apenas visa ensinar fatos, informações e algumas artes. Toda aprendizagem deve ser adquirida em uma experiência real de vida. (AZEVEDO, 1936, p. 229).

Assim, o autor esclarece que, pelas novas regras de aprendizagem:

se conclui que si desejamos um auto-govêno (condição de uma democracia), ele só pode ser aprendido numa situação de vida que não difira na escola e fóra dela, absolutamente. Exige-se, da mesma maneira trabalho, não há "moleza", mas *trabalho* com uma finalidade. Numa palavra, aprendizagem é a aquisição de novos e melhores modos de comportamento; e fóra das leis de aprendizagem por nós enunciadas não pode haver absolutamente aprendido. Haverá conhecimentos decorados, recitação, saber livresco e intelectualista, aprendizado "isolado" - quando tudo deve ser ensinado, tendo em vista o seu uso e função na vida. Em conclusão, experiência real ao invés de lição. (AZEVEDO, 1936, p. 229, grifos no original).

Exige trabalho e não moleza, mas o trabalho deve ser realizado para uma finalidade, a finalidade social, a finalidade de aprender a trabalhar. Nesta posição de aprendizagem, não tem espaço as “galharias secas” (DEWEY, 1979), ou seja, o que se pode chamar de objetos culturais e históricos da sociedade. Só tem espaço o que serve para o progresso e o que é útil para o mundo econômico.

Deve-se haver um motivo para aprender e este deve obedecer a um fim útil. Para conceituar motivo, Azevedo (1936, p. 230) utiliza-se do teórico Dewey e diz que “motivo é o nome que recebe o ‘fim’ quando o consideramos em vista da influencia que tem sobre a nossa ação, do seu poder de nos mover” (grifo no original).

No trecho abaixo, Azevedo expande seu pensamento:

Uma tarefa imposta para cuja realização são exclusivos motivos a autoridade do mestre, ou o desejo de alcançar boa nota ou ainda motivada pela obediência ao preceito do professor que acena à criança com o sucesso da vida adulta, não tem mais significação em nossos dias. Não se trata mais de procurar motivos para o estudo das lições, mas sim motivos nos estudos, na lição. DEWEY esclarece que o problema não é de achar motivo e sim encontrar matéria tão ligada ao crescimento das capacidades concretas da criança, que daí lhe venha a sua força. O fim ou objeto, na sua conexão vital com as atividades da pessoa é o motivo. (AZEVEDO, 1936, p. 231).

Então, motivação seria “um esforço vitalizado em oposição ao esforço sem interêsse, que não suscita, de modo espontâneo, as atividades da criança” (p. 231). Assim, seria uma conexão do trabalho escolar com a experiência, interesse, valores e aspirações da criança. Nas palavras do autor (1936, p. 231):

O trabalho infantil está bem motivado quando satisfaz uma necessidade do educando, quando busca um fim que ele deseja atingir ou quando o auxilia a alcançar um objetivo ou forma algum poder ou capacidade que a criança deseja possuir.

Assim, o fim da aprendizagem seria o “adestramento para as atividades econômicas” (p. 231). Para o autor, o professor deve iniciar os jovens nas técnicas do trabalho manual, e deve, mais tarde, guiá-los na escolha de sua profissão ou ofício e dar-lhes ideias claras sobre as condições econômicas de seu tempo e de seus pais.

Sobre a questão de desenvolvimento humano, em Azevedo (1936), não se encontrou uma posição organizada e sistematizada a este respeito. Pode-se inferir, a partir de sua posição a respeito da aprendizagem que se trata de uma visão de desenvolvimento humano com base na evolução, dada sua posição mais voltada para o funcionalismo.

3.4.2 Os conteúdos sobre aprendizagem em Rudolfer (1938)

Seguiremos com a análise dos capítulos de Rudolfer (1938). O livro, segundo a autora, é uma introdução à história da Psicologia Educacional, que pretende oferecer uma visão panorâmica da multiplicidade de correntes psicológicas. Com isso, os capítulos analisados são carregados dessa multiplicidade. Contudo a estudiosa não deixa de apreciar algumas como mais úteis à Psicologia Educacional.

Em Rudolfer (1938) há dois capítulos selecionados para o entendimento sobre a aprendizagem: o primeiro é intitulado “As modernas correntes da psychologia e suas theorias do aprendizado. I – O estruturalismo e o funcionalismo”, e o segundo, “As modernas correntes da psychologia e suas theorias do aprendizado: II – o behaviorismo, a theoria hormica, o dynamismo e o gestaltismo”.

No primeiro capítulo, a autora apresenta o estruturalismo e o funcionalismo focando mais neste último, que, para ela, é a teoria que mais contribuiu para a Psicologia Educacional.

Sobre o estruturalismo, a autora relata, bem brevemente, e expõe o essencial para identificar o leitor nas futuras críticas que esta corrente recebeu do funcionalismo. Sobre o estruturalismo, iniciado por Wundt e levado para os Estados

Unidos por Titchener, expõe que o objetivo da teoria é investigar a consciência cientificamente e para isto:

Só um methodo existe pertinente ao estudo é á analyse desses elementos: é a introspecção. A mente precisa voltar-se sobre si mesma, afim de descobrir os seus elementos condicionados á estimulação dos órgãos sensoriaes. Titchener considera a introspecção uma forma de observação que, sob condições controladas, é igual á que se faz no mundo physico. Torna-se scientifica e experiental. Para que assim seja, porém, há necessidade de empregar “introspeccionistas praticos que possam repetir, isolar e variar o factu observado”. Só elles poderão evitar o “estimulo-erro”, isto é, a observação dos estímulos e não do conteúdo da consciencia. (RUDOLFER, 1938, p. 336)

A autora resume a teoria estruturalista dizendo que:

Em resumo, para Titchener, o objeto da psychologia é a consciencia, que só um methodo póde estudar – a introspecção, por elle considerada scientifica. Podem-se investigar os processos mentaes em relação com os processos corporaes. Os conteúdos conscientes, porém, é que são importantes. Foi essa psychologia que, nos Estados Unidos, se tornou conhecida como estructuralismo, nome dado para contrastal-a com a corrente que accentuava a função nos estudos psychicos. A despeito dos erros que se apontam contra o estructuralismo e contra o seu methodo, foi elle que mostrou dever a psychologia fugir á especulação philosophica e buscar a observação; antes preocupar-se com factos que com valores. (RUDOLFER, 1938, p. 339).

Para os estruturalistas, diz Rudolfer (1938), dá-se, então, o aprendizado quando há contiguidade temporal entre os processos mentais existentes e os novos processos. “Em summa, o estructuralismo propoz uma theoria associacionista do aprendizado, processos summamente mental, do qual os elementos são as sensações e as imagens” (p. 339).

Sobre o funcionalismo a pesquisadora esclarece que este começou como oposição aos estruturalistas e que esta oposição pedia estudo mais intensivo das funções da mente, consideradas como meios de ajustamento do organismo ao ambiente. “E’ um ponto de vista evolucionista do qual foi pioneiro o ilustre William James (1842-1910)” (RUDOLFER, 1938, p. 340).

Para a autora, “qualquer inspecção rápida da obra de James revela immediatamente a nenhuma preocupação de elaborar um systema. [...] Ali está o que é substancial, não o que é lógico; cada capitulo em si mesmo, completamente independente dos demais.” (p. 342). Pois, segundo a autora, quem sistematiza e

organiza os conceitos de James e Dewey e com ele o funcionalismo se torna uma das melhores contribuições à Psicologia Educacional.

Outra contribuição de James, de acordo com Rudolfer, é sobre a teoria do hábito:

A theoria do habito indica bem a sua tendência physiologica. James defende a these de que as vias formadas no systema nervoso pelas nossas acções determinam a estrutura da conducta. Da mesma forma é tratada a associação, reduzindo elle a associação por semelhança á por contigüidade e esta, a connexões nervosas funcçionaes. (p. 347).

O hábito, então, seria a conduta, a ação, já formadas no sistema nervoso, que são conexões nervosas funcionais. A teoria do hábito muito influenciou vários estudiosos brasileiros e, também, autores de livros didáticos, pois esta teoria foi encontrada não só em Rudolfer (1938), como, também, em Ferraz (1957) e Fontoura (1959). Nesses autores, conceito é visto como sinônimo de aprendizagem, ou seja, aprender é adquirir hábitos, como diz Fontoura (1959, p. 279), “ora, *aprender* é, em grande parte adquirir novos *hábitos*”. (Destques no original).

A autora, ao estabelecer como importante a teoria de James, relata que uma das maiores contribuições desse teórico é no campo da memória:

Duas tinham sido as theorias sobre a memória, dominante até W. James: uma que a considerava como poder ou capacidade da mente, isto é, como faculdade; outra que dava o nome memória ao processo pelo qual as experiências se restabelecem, em virtude de exercicio ou pratica. James apresenta ponto de vista conciliatorio: retenção depende de vias nervosas especificas, variando de individuo para individuo. O treino da mamoria é especifico, nunca geral; logo, o exercicio de decorar não melhorará a memória para *todos* os assumptos; apenas, porém, para os decorados, excepções feita para as decorações em que mesmo methodo seja empregado. O effeito desta theoria em psychologia educacinal é de valor incalculavel: veiu dar golpe de morte na doutrina da disciplina formal que considerava o treino ou pratica como tendo valor absoluto, ou quase absoluto, na transferencia. (RUDOLFER, 11938, p. 347, destaques no original).

Ou seja, as theorias antes de James, supunham que o exercicio de uma faculdade garantiria a transferencia do seu maior poder ou força a situações, totalmente, diversas daquela em que o aprendizado se dera. A autora relata, também, que para James, só se transfira o aprendizado para situação nova, diferente da do aprendizado, quando ambas tiverem certa identidade, estrutural ou funcional para o individuo. “Dahi, a necessidade de serem as situações da escola eguaes ás da vida

fora della” (RUDOLFER, 1938, p. 360). A teoria de James, a serviço da Nova Escola, não mais se ensina pela decoração e repetição de exercícios gerais e que transferiam para todos os assuntos, e sim, para assuntos que têm certa identidade funcional para o indivíduo e para disciplinas vivas e que busquem situações da vida fora da escola.

Contudo, a teoria de James é funcionalista porque, segundo Rudolfer:

Ella revela uma concepção da mente como órgão de adaptação, que nos foi dado através de séculos porque os nossos antepassados foram seleccionados em virtude de ser dotados de certos modos de reacção. “A consciencia”, diz elle, “com toda probabilidade evoluiu como as outras funcções: para um uso”. (p. 348).

A consciência é uma função útil para o organismo, este utilitarismo dos órgãos, principalmente dos órgãos que servem para adaptação do indivíduo, tem uma função útil ao sujeito. Concepção baseada, também, no evolucionismo de Darwin.

Para a autora, o behaviorismo é filho do funcionalismo, pois: “[...] pela primeira vez surgem, na sua obra, os indícios de que o raciocínio é um processo de “ensaio e erro”. [...] E’ com razão que considera o behaviorismo, filho do functionalismo.” (RUDOLFER, 1938, p. 349). Para os funcionalistas, o raciocínio é fruto do processo que permite a ação mais acertada, o pensamento, para James, não é, puramente, racional. Pois o raciocínio “é proseguido com vista á acção e as crenças são determinadas tanto pelo nosso desejo, quanto pelas provas e evidencia.” (p. 350). Assim, para a autora, “o pensamento é, portanto, actividade dos seres que se empenham em programmas práticos e limitados de acção. Baseia-se a intelligencia nas necessidades do organismo vivo” (p. 350). É, portanto, compreendido o processo de ensaio e erro para o raciocínio, pois o processo intelectual é visto como levado a uma ação prática e útil.

A autora ao relatar sobre a aproximação da teoria funcionalista com o evolucionismo, destaca que:

Si o ponto de vista evolucionista é patente no que vimos de expor, mais evidente se torna elle se verificarmos a theoria dos instinctos de James. Elle parece partir da convicção de que a especie humana é uma especie da escala biológica e deve possuir os impulsos dos organismos vivos, - os instinctos. (RUDOLFER, 1938, p. 350).

E assim, segundo a autora, James:

Lança os fundamentos do funcionalismo em psychologia e dá ao behaviorismo o direito de considerar-se filho dos seus ensinamentos, quando afirma que o pensamento é um modo de actividade desenvolvido pela criatura que reage, para ajustar-se ao seu meio. (p. 351-352).

Os funcionalistas, principalmente Dewey, ainda, segundo a autora, interessam-se, pois, pelos processos mentais não como conteúdos, como os estruturalistas, mas como operações, que são por eles estudadas na sua organização natural, do ponto de vista da sua utilidade.

O funcionalismo considera a vida mental como processos de ajustamento do organismo ao meio. Afim de poder explicar como servem elles ao organismo, a corrente funcionalista teve que tomar em consideração este organismo a agir em um ambiente complexo. Differe, portanto, do estruturalismo que para servir a sciencia psychologica, se occupava dos elementos psychicos em situação artificial. Para resolver os problemas que investiga, estuda os processos actuaes naturalmente. (RUDOLFER, 1938, p. 353).

Segundo a autora, o conceito de arco reflexo, em Psicologia foi elaborado por Dewey e é nesse conceito que se encontram os aspectos distintivos da corrente funcionalista e que antecipa também, segundo a autora, a teoria da configuração, assim como James, também, antecipava.

A actividade psychica não se pode dividir em partes ou elementos, - é um todo continuo. Considera, portanto, como nova forma atomista, a concepção do arco reflexo, que tenta substituir o elementarismo dos estruturalistas. As distincções entre estímulos e reacções são puramente funcionaes e não baseadas em diferenças reaes, mas em dados actos no processo total. [...] No arco reflexo accentuaram-se o estímulo e a resposta, graças ao papel que desempenham na coordenação geral para attingir-se um fim, e em consequencia da sua significação pratica, isto é, de adaptação do organismo á situação do momento. [...] Sem a existencia de um fim e sem attenção ao papel que desempenham para attingil-o, “os actos são mera sequencia temporal”. (p. 354).

Assim, o funcionalismo é a defesa pura e simples da Psicologia Aplicada “é a função biológica, concepção nascida do darwinismo, posta em evidencia. Encerra-se o acto com o attingir do alvo, - ‘resultado bem sucedido’. A coordenação é a adaptação.” (RUDOLFER, 1938, p. 355, grifos no original).

A autora relata que antes de expor a teoria funcionalista da aprendizagem, que considera “uma das maiores contribuições que já se fizeram á psychologia

educacional” (p. 359), se refere “ao golpe de morte na theoria da transferencia absoluta”, desferido pelas investigações de James.

A estudiosa acentua o caráter da teoria funcionalista da aprendizagem: “Ora, si o funcionalismo considera toda actividade do organismo como resposta a um estimulo, segue-se que o aprendizado é uma reacção.” (p. 360). Assim, a autora esclarece que para o funcionalismo a associação não se dá por elementos mentais, mas sim por processos nervosos, sempre tendo em vista o ajustamento do organismo às situações estimuladoras.

O aprendizado se dá, então, quando a dada condição estimuladora, o organismo aprende a produzir a reacção conveniente. E’ uma interpretação associacionista de aprendizado, com base no funcionamento nervoso, principalmente nas zonas associativas do cérebro. Aprender é, portanto, reagir. Mas o aprendizado é reacção adaptativa. Logo, é resposta que deve satisfazer os motivos do educando e attingir fins propostos pela estimulação e pelas necessidades e condições do meio e do organismo, considerados englobadamente. (RUDOLFER, 1938, p. 361).

Essa visão de aprendizagem requer que o educador fique atento a interação constante: meio, condição do educando e suas reacções. O educador é um facilitador e observador da criança e, a ele cabe, a responsabilidade de estar atento ao desenvolvimento das funções do educando. A pesquisadora conclui dizendo que:

Desta nova noção de aprendizado, surgem nova concepção de methodo: não é mais o melhor caminho para um fim, sequencia de actividades que preexiste fora do organismo a pratical-as. O methodo assume um character dynamico: é a melhor organização a dar aos elementos da educação (meio, organismo, reacções ajustadoras e consummatorias) para que um fim comprehensivo (do organismo) seja attingido. (RUDOLFER, 1938, p. 361).

Fica patente que, para Rudolfer (1938), o funcionalismo é a concepção teórica que mais compreende o humano e que é dela de quem a Psicologia Educacional mais teve contribuições, e, por ser uma teoria que antecipa outras teorias.

No capítulo seguinte, intitulado *As modernas correntes da psychologia e suas theorias do aprendizado: II – o behaviorismo, a theoria hormica, o dynamismo e o gestaltismo*, a autora descreve brevemente cada uma delas e expõe suas compreensões sobre aprendizagem e inicia com o Behaviorismo de Watson (1878-1958), passando para a teoria hormica de McDugall (1871-1938), depois para a

psicologia dinamica de Woodwoeth e, por fim, da Psicologia da Configuração (*Gestalt*).

Segundo a autora Watson se rebela contra todas as correntes psicológicas considerando-as tradicionais:

Classifica-as de dualistas e mentalistas, a despeito das diversidades existentes entre elas. Para êle, a psicologia científica é a psicologia materialista, mecanicista, determinista; numa palavra, objetiva. A fim de atingir êsse estágio superior, crê precisar livrar-se, a psicologia, de tôdas as cogitações relativas à consciência e à mente e libertar-se da introspecção, que só permite exame individual, levando-a necessariamente à metafísica. (RUDOLFER, 1938, p. 363).

Justifica que o Behaviorismo não foi apenas negativo por ter criticado todas as teorias e por ser mecanicista:

Fundamentalmente, o behaviorismo não foi apenas negativo. É preciso lembrar que, quando se fortalecia o ponto de vista que vimos de expor, a psicologia comparativa havia atingido um grande desenvolvimento. O desejo de Watson era empregar, no estudo do psiquismo humano, os mesmos métodos da psicologia comparativa. Foi assim que as experimentações de Pavlov vieram oferecer-lhe os meios para início do seu sistema: a concepção do reflexo condicionado. Compreende-se, pois, porque o behaviorismo mantenha tão estreita relação com os estudos do comportamento animal; a possibilidade de investigação dêste pelas suas manifestações exteriores foi o que lhe serviu de ponto de partida. É uma perspectiva inteiramente evolucionista: o homem é um animal; como os outros animais, deve ser estudado objetivamente e em relação com o mundo a que reage. (RUDOLFER, 1938, p. 363).

Relata que os fundamentos desta corrente da Psicologia já foram pensados anteriormente pelos funcionalistas:

Por outro lado, o funcionalismo de James, Dewey e Angell preparara campo mais amplo para a investigação psicológica. É exato que os funcionalistas não rejeitaram a concepção de consciência, mas, considerando-a como meio de ajustamento ao ambiente, acentuaram a importância das reações. Era possível, depois disso, o aparecimento de uma psicologia que desprezasse os ajustamentos puramente psíquicos e tomasse estas reações como objeto do seu estudo. Assim, em 1913, Watson esboça um programa de psicologia, baseado nas ciências biológicas, cujo objeto são as modificações do comportamento em termos de estímulo e reação, e não em termos de processos conscientes ou de suposições neurológicas. (RUDOLFER, 1938, p. 364).

Essas justificativas são vistas quando a teórica introduz o funcionalismo no capítulo anterior, pode-se inferir que, para os funcionalistas, a teoria behaviorista

pode ser utilizada sem medo na escola, fazendo-se a ressalva para o radicalismo mecanicista, pois o funcionalismo já antecipara as reações. E continua dizendo:

Em 1914, vem à luz uma obra de Watson em que êle demonstra caber à psicologia comparativa um lugar definido entre as ciências. Os princípios de psicologia animal, aí formulados, êle os aplica à psicologia humana, no seu segundo livro: tóda a vida mental do homem é explicada em térmo de resposta a estímulos. "Cada esforço que fiz foi para apresentar os fatos sem os mutilar e para formular posições teóricas com exatidão", afirma no prefácio da terceira obra. Nega, aí, a existência de outros tipos de comportamento inato, que não sejam os reflexos puros. Em tódas as outras formas, explicadas como resultantes da aquisição de reflexos condicionados, WATSON põe em evidência a importância dos primeiros anos, estádio em que são mais numerosos os condicionamentos. É ainda nesse livro que demonstra profundo interêsse pelas aplicações práticas da psicologia. (p. 364).

Neste ponto, evidente está a justificativa pragmática do Behaviorismo. Ora, se o funcionalismo também se preocupa com a prática e o behaviorismo tem interesse pela prática, contudo, Watson, ao negar o comportamento inato, nega algumas das proposições funcionalistas. Porém, ele se aproxima mais do funcionalismo, segundo Rudolfer (1938) quando:

Para estudo das reações que organizam o comportamento humano, só os processos objetivos podem ser empregados. Entre êles, Watson aceita a observação controlada, testes, a medida do tempo de reação, os métodos da psicologia aplicada, o relatório verbal e a técnica do reflexo condicionado. (p.

Assim, a Psicologia é uma ciência aplicada e com padrões para ser útil e prática. E, para a autora, Watson não nega, completamente, a concepção de padrões inatos, pois ele, pela experiência, que é o mote central da Psicologia Científica chega ao que negara, posteriormente, ou seja, só pela experimentação é que se chegou a existência de funções inatas, contudo negará estes padrões de comportamento:

É lógico que, tendo verificado, pela experimentação, a existência de apenas três padrões de comportamento inato, Watson negue a existência de instintos, os quais, a princípio, aceitara. Aquilo a que chamamos instinto resulta de um condicionamento prematuro das três reações emocionais inatas: mêdo, cólera e prazer. Êle deixa, todavia, implícito que o comportamento depende de caracteres anatômicos, herdados. Como os instintos, as emoções, em sua maior parte, são adquiridas da mesma forma. Watson as considera hábitos viscerais, identificando-as com as modificações orgânicas. Divide-as em primárias, - as três citadas, - e secundárias, as constituídas pelas demais. (RUDOLFER, 1938, p. 366-367).

Sobre os hábitos, a autora esclarece que:

Os hábitos motores se originam, como os da laringe, por condicionamento. A princípio se fazem movimentos ao acaso. Por fim, associando-se a determinados estímulos, tornam-se, êles mesmos, estímulos para a reação seguinte. Assim, os movimentos feitos ao acaso, por ensaio e êrro, se organizam segundo uma determinada seqüência de uma unidade de comportamento, que é sempre um conjunto de reações condicionadas. Watson se opõe à explicação de Thorndike, relativa ao efeito retroativo do agradável ou do desagradável, explicação que considera não objetiva, uma vez que dá a entender a existência de fôrças mentais em ação: prazer ou satisfação, aborrecimento ou insatisfação. (p. 367).

No trecho acima é percebido o ponto de ruptura de Watson com Thorndike, considerado pioneiro do Behaviorismo, com a teoria de ensaio e erro. O primeiro, nas palavras de Rudolfer, retira os aspectos não objetivos que considera dessa teoria e permanece com o que é observável. Assim, qualquer comportamento é explicado pelo condicionamento, até mesmo a memória. Sobre esta, Rudolfer (1938) complementa que, para Watson, “é explicada pela propriedade que tem o systema nervoso de guardar os reflexos condicionados” (p. 368).

Sobre a aprendizagem para o Behaviorismo a pesquisadora expõe:

A determinada estimulação, diz WATSON, uma ou mais reações do organismo são associadas, e de tal modo que, agindo aquela sôbre êste, se produzam tôdas as atividades, por "natureza original" ou por condicionamento associadas ao estímulo. Um reflexo condicionado pode associar-se a outros, de tal forma que, em um se dando, solicite o outro. Eis a explicação behaviorista de tôda e qualquer aprendizagem, seja ela motora ou ideativa: a formação e a associação de reflexos condicionados. (RUDOLFER, 1938, p. 369).

Segundo a autora a infância é o lugar privilegiado e valorizado, pois de acordo com a teoria do condicionamento, a aprendizagem ocorre, principalmente, nesta época porque:

É na infância que tem lugar o maior número de condicionamentos. Se os sêres humanos têm que ser melhorados, é preciso cuidado extremo na escolha das situações estimuladoras da criança. É também a época por excelência para aprendizagem do contrôle das reações: maus condicionamentos perdurarão a vida tôda. Educar é, em última análise, formar hábitos na infância. (p. 369).

A estudiosa finaliza sobre o behaviorismo esclarecendo sobre a motivação, pois:

O motivo, para os behavioristas, não depende do instinto ou da emoção. Se todo comportamento está sujeito a uma estimulação e aos caracteres físicos e fisiológicos que o indivíduo possua no momento, segue-se que, para eles, motivo é todo estímulo capaz de levar o organismo à reação. Ora, se um dado estímulo não produz a atividade desejada, para que se torne motivo, basta associá-lo a reações que o organismo já possua até que o comportamento esperado se produza. Motivar é condicionar reações. (p. 369-370).

A próxima teoria que a pesquisadora apresenta é a psicologia hórmica de McDougall. Para explicar esta teoria, a autora formula uma pergunta e responde no mesmo parágrafo:

À pergunta: por que um certo animal ou homem procura êste ou aquêlo fim?, responde: porque é da sua natureza fazê-lo. Esta resposta, simples como parece, tem sentido profundo; abrange as tendências inatas do homem ou do animal, os seus instintos. "Pode-se dizer, afirma McDougall, que, direta ou indiretamente, os instintos são os primeiros móveis de tôda natureza humana". A psicologia hórmica exige imperativamente que se tomem em consideração não só os instintos, mas a ação instintiva. (p. 371-372, grifos no original).

A teoria de McDougall é baseada nos instintos, que movem o indivíduo em todas as suas ações, incluindo as sociais. Segundo Rudolfer (1938, p. 373), McDougall aponta que os instintos são vias, hereditariamente, determinadas, de descarga da energia nervosa. E acrescenta:

Tradicionalmente, as palavras instintos e instintivo indicam aquêles tipos de ação animal, atividades complexas de todo o organismo. Êsses tipos de ação levam o ser a atingir um ou outro objetivo inerentes à sua natureza, peculiares à espécie, manifestados por todos os seus membros quando em circunstâncias adequadas. Oferecem êles adaptação feliz às condições do ambiente e, freqüentemente, sugerem apreciação inteligente do fim a ser atingido e dos meios a serem adotados, ainda que pouco ou nada devam à experiência anterior do indivíduo. (p. 372).

Mais uma vez ocorre a adaptação do indivíduo ao ambiente, agora de forma instintiva. Não só a adaptação ao meio, como, também, move o indivíduo a satisfazer seus desejos: "o instinto nos dá desejos e fins primitivos, que continuam a exprimir-se de vários modos, dependendo da experiência anterior e da situação presente, até que seja satisfeito." (p. 373).

Segundo Rudolfer (1838), McDougall colocou o nome em sua teoria pela atividade resultante da manifestação da energia instintiva, chamada, por ele, de hórmica. “A psicologia hórmica não procura dizer quais formas ou transformações são abrangidas por essa atividade, que parece incluir libertação da energia potencial ou latente, sob formas químicas, nos tecidos.” (p. 374).

A teoria é, basicamente, biológica, parte de composições orgânicas no sujeito, compreendendo que tudo parte do indivíduo, por isso é uma explicação que nega a aquisição de hábitos:

Admitindo a psicologia hórmica, como base de todo o comportamento humano, os instintos, e não aceitando a possibilidade de aquisição de idéias ou de hábitos, senão fundamentada nesses impulsos inatos, está claro, então, só admitir ela a efetivação da aprendizagem quando os motivos do educando forem despertados. (p. 377).

A explicação nega, também, a teoria mecanicista da aprendizagem, de Watson: “não basta a presença do estímulo para que o organismo produza reação” (p. 377). Os hábitos e as ideias são, apenas, mecanismos inertes que se põem em ação quando os impulsos inatos/instintos são despertados. Por isso, segundo Rudolfer (1938):

É preciso que o educando já esteja ativo, desejando atingir um fim, numa dada direção. O meio educativo pode modificar essas forças propulsoras da ação, que são susceptíveis de adaptação, no sentido de poderem ser despertadas por situações que não as originais, e de se manifestarem sob novas formas. Não pode, porém, alterar o *impulso fundamental*: deve, pois, obedecê-lo. Ora, em geral, na escola, as situações variam menos que essas manifestações. (p. 377, destaques no original).

Valorizar os instintos infantis, dar oportunidade para que eles despertem, e auxiliar para que não desobedeçam os impulsos inatos, estas são as principais funções do educador, proposições muito próximas da escola ativa, afirmação que pode ser vista, também, na citação seguinte:

Assim sendo, o papel capital do educador é compreender a motivação do grupo de alunos, e de cada aluno, para que, respeitando-a, possam integrar-se no comportamento deles, as reações desejadas pela educação. Em última análise, portanto, o problema para o educador é o de compreender a natureza do educando. (p. 377-378).

Rudolfer finaliza dizendo que uma vez manifestada a energia hórmica, ela se guia por um fim ou objetivo, intrínseco a sua natureza. A estudiosa se faz a seguinte pergunta: “Como ensinar, então matérias (construções lógicas do adulto) ao educando?” (p. 378). A resposta então, partindo da proposição inatista e de compreensão teleológica, é simples: “Como *meios* de orientação mais conveniente das cadeias de recção da actividade hormica, numa *variação progressiva*, com intuito de atingir o alvo ou objectivo.” (p. 378, grifos no original). A autora continua, ainda, falando da ação do educador:

Para que essa orientação se inicie e se realize, é indispensável que o educando tenha conhecimento não só dos fins que collima, mas da própria actividade em processo. Para isso, o educador deve dar-lhe os meios de sentir e de avaliar o seu progresso. Sem essa actividade cognitiva, não ha aprendido. (p. 378).

Assim, “não é educativo o processo de ensino que propõe ao educando fins não adaptados ao seu estadio do desenvolvimento” (p. 378). As principais orientações que Rudolfer dá aos educadores, a partir dessa teoria, são o respeito ao educando e a valorização dos impulsos inatos.

A próxima teoria apresentada por Rudolfer (1938) é a psicologia dinâmica de Woodworth. Segundo a autora, o desejo desse teórico é:

[...] oferecer uma definição aproximada de psicologia, que possa abranger todo ecletismo, determinado pela sua atitude: não é ausência de pontos de vista, mas convicção de que, na diversidade das correntes, pode-se descobrir um interêsse ou um fim comum. Move-o o desejo de descobrir alguma coisa de substancial, que sirva de base a tôdas as escolas psicológicas. (p. 379).

O ecletismo acima apresentado é louvado por Rudolfer (1938) no prefácio do seu livro onde relata que: “na multiplicidade de orientações psychologicas só um ponto de vista eclecticico pode ser de auxilio” (p. 9).

Segundo a pesquisadora a definição da psicologia dinâmica não se aproxima daquela da psicologia da reação ou da psicologia da consciência. Pois, “tanto a hereditariedade como o ambiente são importantes para a aprendizagem, porque aquilo que se aprende é adquirido como reação ao meio.” (RUDOLFER, 1938, p. 384).

Assim, Woodworth, estabelece a seguinte concepção: “Condições do organismo (O) e condições do ambiente (S) influem, portanto, sôbre o

comportamento (S -- O --R).” (RUDOLFER, 1938, p. 384). Esta concepção nega o mecanicismo do behaviorismo sendo somente estímulo e resposta (S - R) acrescentando o organismo (O) e, também, segundo Rudolfer (1938, p. 383), aproxima de McDougall ao acentuar como agentes do comportamento os impulsos e os motivos.

A aprendizagem na teoria de Woodworth tem cinco modos, como diz Rudolfer (1938, p. 385):

Assim, diz êle, de cinco modos se pode dar a aprendizagem, isto é, as modificações do equipamento inato:

- a) o exercício pode reforçar e estabilizar uma seqüência estímulo-reacção;
- b) à maneira do reflexo condicionado, um novo estímulo pode produzir reacção que, originariamente, com êle não estivesse relacionada;
- c) a recíproca pode ocorrer: uma nova estimulação pode prender-se a um dado estímulo;
- d) dor, fracasso ou adaptação negativa podem eliminar as relações entre o estímulo e a reacção;
- e) uma "unidade superior de comportamento" pode suplantiar uma série de reacções separadas (o que Cattell já observara na leitura).

Essas unidades superiores de comportamento é o processo do organismo ao adquirir uma só reacção a muitos estímulos: “Não é um caso de associação por contigüidade, mas de atividade do organismo *in globo*. Da mesma forma, WOODWORTH explica a aprendizagem motora e ideativa. Igual explicação é dada pela *Gestalt*.” (p. 385). A autora continua e diz que: “o que é importante na concepção de aprendizagem de Woodworth é a sua afirmação de que são essas cinco maneiras que presidem também as modificações dos impulsos e mecanismos.” (p. 385). Por isso, ela afirma que:

A êste respeito, é de grande valor a sua afirmação: a aprendizagem de dada reacção não precisa basear-se no impulso de um instinto; os impulsos para a aprendizagem, como os de outra reacção, são específicos; uma dada atividade pode despertar o próprio impulso. A criança pode ter o motivo para aprender a ler, despertado pela própria leitura, e não por qualquer outro com bases no instinto. Assim sendo, o problema da aprendizagem apenas exige do educador o arranjo dos estímulos que possam agir sobre a organização física e mental do educando, de forma que se dêem as reacções da aprendizagem, independentemente de consulta ao instinto, ao interesse, na acepção comum, o que é contrário a tudo o que McDougall dissera sobre aprendizagem. (p. 385-386).

Assim, a estudiosa esclarece uma nova concepção não está de acordo com McDougall. Contudo, adiante, Rudolfer (1938) apresenta outro ponto comum entre

os dois: “quanto á origem dos *impulsos* (motivos) para acção, Woodworth e McDougall estão de accôrdo.” (p. 386, grifos no original). É muito evidente em Rudolfer as tentativas de pontos comuns entre teorias, uma justificativa que pode ser percebida em diversos momentos e que faz com que, não a concepção, mas a ação, seja mais valorizada, pois o mais importante é como o educador deve agir com o educando.

A última teoria apresentada por Rudolfer (1938) é a teoria da configuração (*Gestalt*). A pesquisadora relata que “freqüentes vezes temos alludido, neste trabalho, ás antecipações que se fizeram, relativas á theoria da configuração” (p. 388). Abaixo uma citação da autora mostrando como os gestaltistas não reconhecem as antecipações, para isso expõe, novamente, as concepções de James:

Também William James, afirmando que a consciência é um fluxo contínuo, do qual se podem analisar elementos, sugeriu a concepção da configuração mental. [...] Negam-se a ver na explicação de James teoria afim à Gestalt: não se podem analisar os elementos do todo. Seu protesto formal, porém, foi contra o elementarismo dominante na Alemanha e, conseqüentemente, contra o associacionismo e a introspecção. (p. 389).

Também, a psicologia da *Gestalt* desfere rude golpe não só no elementarismo da corrente estrutural, mas no atomismo fisiológico dos behavioristas, pois levantam-se contra a hipótese da constância das vias nervosas.

A estudiosa resume a aprendizagem para os gestaltistas ao relatar sobre as aquisições de novas estruturas: “todo aprendizado consiste, pois, em se perceberem novos objetivos e, conseqüentemente, em fazer surgir, da experiência total, um padrão novo de comportamento com algum grau de coesão.” (RUDOLFER, 1938, p. 393). Assim, a aprendizagem se dá a partir dos vários modos de perceber um objetivo: diferenciação ou análise; assimilação ou unificação; gradação ou articulação e re-definição ou re-articulação.

Após apresentar a Gestalt, a autora segue com o “Resumo e conclusão” (p. 395) dos dois capítulos. A autora aponta que três correntes explicam o mecanismo da aprendizagem, a associacionista, representada pelas teorias estruturalista, funcionalista e behaviorista. “Qualquer dellas considera o aprendizado como processo de associação de elementos do psychismo, sejam elles – sensações e imagens, processos nervosos corticaes, ou reflexos” (p. 396). Na corrente não associacionista, que abrange a teoria hórmica e a gestaltista, “o aprendizado resulta

da integração de novas reacções na actividade instintiva, ou de novas experiências unitárias adquiridas [...]” (p. 396). E, por fim a teoria dinâmica,

[...] em que se notam os aspectos característicos das associacionistas, ao explicar o aprendizado pela formula S-R (estímulo-reacção) e das não associacionistas, ao incluir no arco nervoso as modificações nascidas de condições grobaes do organismo, determinadas pela sua própria estructura, mais a influencia do meio a que reage (S-O-R). (RUDOLFER, 1938, p. 396).

Depois de apresentar a disputa das teorias, ao explicar o mecanismo, do aprendizado, a autora verifica que elas têm pontos de acordo ao selecionar o metodo como base de um critério seletivo dos princípios das várias teorias e “com fundamentos nascidos da experimentação” (p. 396). Assim, a estudiosa expõe quatro pontos em comum das teorias, com exceção do estruturalismo. E termina afirmando que:

Assim, tendo escolhido o que foi comprovado pela experimentação nas varias correntes de psychologia, a psychologia educacional moderna pôde encontrar certos princípios de guia da acção educativa, em meio de um conflito que dura perto de três decennios. Sem aoptar uma attitude eclecticica – o que equivaleria a faltar de ponto de vista, Ella procurou a unidade e a coherencia nas varias correntes: deu-lhas o methodo. (RUDOLFER, 1938, p. 397).

Na afirmação acima a autora nega um possível ecletismo e reafirma a questão prática da psicologia educacional.

3.4.3 Desenvolvimento humano e aprendizagem em Santos (1947)

O terceiro livro analisado foi o de Santos (1947), que apresenta o desenvolvimento humano em dois capítulos e a aprendizagem em um. O autor divide o desenvolvimento em físico e mental, apresentando, separadamente, cada um em um capítulo.

Sobre o desenvolvimento físico, afirma que:

Podemos assinalar na vida humana três fases evolutivas: a) fase de crescimento, que abrange a vida fetal, a infância e a adolescência; b) fase da maturidade, ou idade adulta, que compreende o período que vai dos vinte e cinco aos quarenta e cinco anos de idade, mais ou menos; c) fase da velhice, que é o período do declínio biológico cujos limites não se

podem precisar com segurança, mas que, geralmente, se inicia aos cinquenta anos de idade. (SANTOS, 1947, p. 123).

Na citação acima e, por extensão, em todo o capítulo, vê-se, claramente, a influência do evolucionismo em Santos (1947), e, também, a valorização do desenvolvimento infantil, característico da Escola Nova. As palavras do estudioso relatam o que foi descrito: “Representando um terço da vida humana, a fase de crescimento é o período mais longo e mais importante da evolução do homem, sobretudo, pela sua plasticidade à ação educativa.” (p. 123). Ou seja, o período da vida fetal, da infância e da adolescência são os períodos mais importantes da evolução do homem.

A evolução humana está, intimamente, ligada ao crescimento: “O crescimento é um fenômeno geral na evolução dos seres vivos.” (SANTOS, 1947, p. 124). Existem, para o autor, dois os fatores que influenciam o crescimento: “fatores internos (hereditariedade e glândulas endócrinas) e fatores externos (alimentação, luz, clima, estações, regime de vida, etc.).” (p. 127).

Nos fatores internos, tem-se a hereditariedade, que constitui a condição básica do crescimento normal, o que confere aos indivíduos a estatura peculiar à sua raça. Explica o pesquisador que é pela ação da hereditariedade que os “Negritos da África possuem a altura média de 1,38 cmts. e os escossezes 1,80 cmts.” (SANTOS, 1947, p. 128). Outro fator interno são as Glândulas endócrinas, que exercem uma ação preponderante e decisiva sobre o crescimento físico e mental.

Sobre os fatores externos, o autor (1947, p. 129) considera que:

1) *Alimentação* - a nutrição por si só não pode ultrapassar os limites do crescimento estabelecidos pela hereditariedade. Contudo, uma alimentação parca e deficiente pode retardar ou mesmo paralisar o crescimento. E' que o organismo não se pode desenvolver, nem pode mesmo subsistir, se faltarem na sua alimentação certos princípios indispensáveis à nutrição denominados vitaminas. Estas substâncias são de natureza química ainda desconhecida, mas de ação fisiológica importantíssima. Sua ausência na alimentação dos indivíduos produz perturbações graves, como o beri-beri, o escorbuto, o raquitismo, chamados, de modo geral, avitaminoses ou moléstias de carência. 2) *Luz* - segundo experiências recentes, a luz exerce uma certa influência sobre o crescimento físico. Verificou-se, em vários países, o aumento sensível das médias do peso e da estatura das crianças cujo regime de vida escolar as expõe mais freqüentemente à ação da luz solar. (Grifos no original).

Os fatores externos nada mais são que as possíveis moléstias que podem acarretar o organismo: são influências externas que afetam o orgânico – o biológico.

Esta afirmação pode ser corroborada com a seguinte assertiva: “Sôbre o crescimento teem ainda influência o clima, as estações e o regime de vida. Mas a todos êstes fatores superam as *moléstias orgânicas*. Realmente, é condição basilar para um crescimento normal uma boa saude.” (p. 129, grifos no original).

Segundo Santos (1947) há, ao longo do crescimento físico da infância e da adolescência, quatro fases, nitidamente, diferenciadas, apresentando, cada uma delas, um conjunto de caracteres próprios e particulares: Primeira infância – estende-se do nascimento ao fim do 3º ano. Segunda infância – começa aos 3 e termina aos 6 anos. Terceira infância – estende-se dos 6 aos 12 ou 14 anos. São fases, nitidamente, delimitadas pela idade e pela relação com o crescimento, não há nenhuma outra relação que possa estabelecer com o indivíduo para o seu desenvolvimento, a não ser os ritmos, ou crises naturais que se revelam por lentidão ou aceleração: “As acelerações ou crises de crescimento físico se processam dos 6 aos 9 e dos 12 aos 13 anos. A última crise, a da puberdade, é muito violenta” (p. 136). Conhecer o ritmo e as crises do crescimento físico, é da mais alta importância “a fim de que o educador, mediante uma cuidadosa higiene fisiológica e mental, possa orientar a evolução da criança e do adolescente no sentido das finalidades superiores da educação”. (p. 136).

Até aqui estudioso relatou suas considerações sobre o desenvolvimento físico, no capítulo intitulado “O desenvolvimento mental”. O autor, mais adiante, ainda no mesmo capítulo, relata que:

O desenvolvimento mental, do mesmo modo que o crescimento físico, com o qual se acha estreitamente relacionado, é ainda desconhecido em sua natureza íntima. Sob o ponto de vista psicológico, podemos, entretanto, considerá-lo como uma sucessão de estruturas que se diferenciam, a cada momento, o que empresta às diversas etapas evolutivas da criança caracteres próprios e particulares. (SANTOS, 1947, p. 139).

A natureza íntima é desconhecida, não só no desenvolvimento físico, como, também, no desenvolvimento mental. Contudo, o que se destaca é que ambos os desenvolvimentos são estreitamente relacionados, porém, não é explicado pelo autor que relação é esta. Para o autor resta, no entanto, saber sobre as variações estruturais do desenvolvimento psíquico e se elas “são determinadas por elementos independentes da realidade exterior, ou se predomina, na sua gênese, a influência do meio e da educação.” (SANTOS, 1947, p. 139). E, assim, o estudioso discorre que a

opinião dos teóricos é controversa com relação ao problema, e esclarece que a solução apresenta três grupos de teorias que se defrontam:

- a) *Teorias do primado dos fatores internos* - que explicam o desenvolvimento mental como resultante, principalmente, da ação dos elementos hereditários, de uma espécie de maturação estrutural que independe da influência da realidade exterior; é o caso da teoria da recapitulação (Stanley Hall), da teoria das estruturas (Koffka, Koehler, Wertheimer) e da teoria da maturação (Gesell, Bühler).
- b) *Teorias do primado dos fatores externos* - que explicam o desenvolvimento pela influência preponderante do meio e da educação, ficando a hereditariedade em segundo plano; é o caso da teoria da experiência pura (Isaacs), da teoria behaviorista (Watson), da teoria pansexualista (Freud) e da teoria do sentimento de inferioridade (Adler).
- c) *Teorias da interação dos fatores* - que explicam a evolução psíquica do homem como resultante da influência conjugada e harmônica dos elementos hereditários, do meio e da educação; é o caso da teoria da convergência (Stern) e da teoria da assimilação (Jean Piaget). (p. 139-140, grifos no original)

Para o pesquisador, é este último grupo de teorias que parece interpretar, “com maior realismo e precisão, os ensinamentos da experiência e da vida” (p. 140). E que este grupo procura conciliar as divergências existentes entre as outras duas teorias. Assim, o primado do funcionalismo é patente nos dizeres do autor.

A partir disso, o estudioso relata que Jean Piaget, ao realizar

[...] uma série de experiências que se notabilizaram pelo rigor do método e pela agudeza da interpretação, sobre os fatores que determinam o desenvolvimento mental, o grande psicólogo suiço chegou à conclusão de que existe, realmente, uma maturação de estruturas psíquicas. (SANTOS, 1947, p. 141).

Com isso, para o autor, “a hereditariedade, o meio e a educação conjugam, assim, as suas influências na formação da personalidade humana.” (SANTOS, 1947, p. 143). Formação baseada no pleno desenvolvimento da criança, uma formação que sobrepõe uma coisa a outra, isto é, sempre precisa que o organismo se desenvolva (maturação) para que a educação possa agir e o meio é o que pode vir a modificar, a hereditariedade do sujeito, uma flexibilidade que depende e está atrelada aos componentes inatos, pois

O reconhecimento dessa plasticidade dos fatores hereditários não significa uma negação da sua importância fundamental, uma vez que, nenhum organismo pode adquirir um atributo para o qual não possua uma capacidade inata. Com relação, porém, à vida do espírito, o homem, graças à sua vontade livre e à sua inteligência criadora, pode vencer, de certo modo, o império da hereditariedade. (SANTOS, 1947, p. 143).

Destaca-se, também, a posição que o pesquisador estabelece para a vida do espírito, pois essa é uma proposição mencionada em outra passagem, quando o mesmo relata a descoberta de Piaget sobre a interação dos fatores internos e externo:

Relativo à educação, isto significa, de um lado, que é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental, que todo alimento intelectual não é bom, indiferentemente, para todas as idades, que se deve levar em conta as necessidades e interesses de cada período; de outro lado, representa também que o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento mental, que a evolução dos estádios não é rígida e fatal e que métodos bem orientados podem aumentar o rendimento dos alunos e até mesmo acelerar o seu desenvolvimento intelectual, sem prejuízo para o equilíbrio e rigor do espírito. (SANTOS, 1947, p. 142).

As várias características apresentadas nos fazem pensar em vários pontos. Por exemplo, no que seria espírito para o autor e se esse espírito é anterior à evolução humana ou se é divino, e no que é a modificação pelo meio, pois o mais importante e fundamental é a necessidade e interesse do aluno, uma proposição que Santos defende, que tem sua origem no pensamento de Claparède. Para este último, o meio só fundamental se estiver de acordo com as necessidades do sujeito, ou seja, a utilidade, ou o serve para, no processo de adaptação do organismo ao ambiente.

A partir dessas concepções, o autor relata duas atividades fundamentais da criança que contribuem, de maneira decisiva, para o seu desenvolvimento: o jogo e a imitação. Sobre o jogo, relata que:

A evolução do jogo está estreitamente ligada ao desenvolvimento físico e mental da criança. Em cada fase de sua existência, a criança tem necessidade de satisfazer certas disposições físicas e psíquicas e daí a variabilidade e a sucessão dos jogos ao longo do desenvolvimento infantil. (SANTOS, 1947, p. 144).

Uma concepção inatista do jogo é apresentada pelo estudioso, que considera que o jogo resulta de uma tendência, essencialmente, dinâmica da criança utilizando, assim, as concepções de Claparède. Em relação à imitação, esclarece que:

A imitação é a tendência para reproduzir o que se vê ou o que se ouve. Não é uma disposição exclusiva do homem, mas de quase todos os animais, havendo até naturalistas que consideram o mimetismo como uma forma especial de imitação. A tendência à imitação existente em todo o homem é um fato que podemos verificar a cada momento na vida diária. A moda e os costumes de um povo são efeitos da imitação. Certas atitudes bruscas e violentas da multidão devem ser consideradas como fenômenos de imitação. (SANTOS, 1947, p. 146).

O autor parte de princípios inatistas para explicar a imitação, não despreza as explicações behavioristas e gestaltistas:

Para os "behavioristas", por exemplo, a imitação nada mais representa do que uma associação entre neurônios, à custa da qual se realiza a articulação entre a percepção e o movimento. Para os "gestaltistas", ao contrário, a imitação constitui uma relação estrutural entre a percepção e o movimento. Segundo este ponto de vista, a "estrutura de relação" pode ser obtida por duas vias: a da *semelhança* e a da *compreensão*. Exemplo da primeira, é o som ouvido e imitado e, da segunda, a solução de um problema de acôrdo com outro já resolvido e tomado como modelo. Daí a razão pela qual as crianças só imitam um jôgo quando chegam a compreendê-lo. (SANTOS, 1947, p. 147, grifos no original).

Mesmo não desprezando as explicações das teorias citadas, pesquisador, praticamente, minimiza as explicações behavioristas e não explica o que seria imitação para os gestaltistas, pois semelhança e compreensão, para a *gestalt*, vão além do que foi descrito pelo autor, incluindo a aproximação desses conceitos com a imitação, pois ele os desloca das explicações, originalmente, apresentada pelos gestaltistas. O autor não considera as explicações como a que melhor explica a imitação, para ele:

A imitação exerce profunda influência sôbre o desenvolvimento mental da criança. É, sobretudo, pela imitação que ela aprende a andar, a falar, a escrever e muitas outras atividades pelas quais se integra no meio social. A criança não imita, porém tudo que vê ou que ouve. Sua capacidade de imitação está na dependência de suas aptidões inatas e subordinada à evolução dos seus interêsses. Ela só imita, por conseguinte, aquilo que a interessa e que é capaz de imitar. (SANTOS, 1947, p. 147).

Assim, finaliza o capítulo apresentando a evolução do interesse para Claparède como a principal teoria, que melhor compreende o desenvolvimento mental, e que pode auxiliar o educador com o educando. Nas palavras do estudioso: “O jogo, a imitação e o interesse são os fatores fundamentais do desenvolvimento mental da criança e do adolescente. Utilizando-os com prudência e habilidade poderá o educador levar a bom termo a tarefa pedagógica.” (SANTOS, 1947, p. 154).

No capítulo “A aprendizagem”, o autor esclarece sua natureza dizendo que:

A natureza da aprendizagem é objeto de controvérsia entre os psicólogos contemporâneos. De acôrdo com a maneira pela qual explicam o mecanismo psicológico do ato de aprender, podemos classificar as teorias da aprendizagem em dois grandes grupos: teorias associacionistas e teorias não-associacionistas. As primeiras explicam a dinâmica da aprendizagem como uma associação de processos mentais ou como um

encadeamento de reações nervosas, subdividindo-se, portanto, em duas correntes: a) teorias subjetivas que consideram a aprendizagem como uma associação interna, de sensações e imagens; é o caso da teoria da apercepção de Herbart e da teoria estruturalista de Titchener; b) teorias objetivas que consideram a aprendizagem como uma associação, não de estados mentais, mas de processos nervosos corticais, de reflexos, de reações orgânicas; é o caso da teoria funcional de William James e John Dewey, da teoria hedônica de Thorndyke, da teoria reflexológica de Pavlov e Betscherew, da teoria behaviorista de Watson e da teoria dinâmica de Woodworth.

Segundo o pesquisador, as teorias não-associacionistas explicam: 1. A aprendizagem como uma integração de reações espontâneas na atividade instintiva; 2. Como uma aquisição intencional de experiências unitárias ou globais; e, 3. Como uma assimilação inteligente e adaptativa da realidade. Ao citar exemplos e teóricos deste grupo, o autor relata no primeiro caso se encontra a teoria hórmica, de Mc Dougall; no segundo caso, a teoria da *Gestalt*, de Koehler, Koffka e Wertheimer; e, no terceiro caso, a teoria da assimilação, de Jean Piaget.

O estudioso defende a teoria funcionalista e, mais ainda, a teoria genético-funcional de Claparède, que, segundo ele:

Ainda que sem defender o radicalismo organicista e objetivista do funcionalismo integral, Claparede dêle se aproxima estreitamente. Seu ponto de vista básico é que toda atividade psíquica visa a adaptação do organismo ao meio físico ou social e é impulsionada pelo interesse. O interesse é o que "num dado momento nos importa, o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade". Para Claparede, toda conduta é ditada por um interesse e, portanto, só há aprendizagem interessada. O interesse é condição fundamental do ato de aprender. Daí a necessidade de se "motivar" a aprendizagem quando não houver interesse espontâneo. O funcionalismo é, assim, uma concepção do psiquismo e da aprendizagem que se baseia no evolucionismo naturalista de Spencer e no instrumentalismo pragmático de James e Dewey. (SANTOS, 1947, p. 163).

O autor ao criticar a teoria Behaviorista e, para isto, utiliza-se das seguintes afirmações:

Certos psicólogos, porém, em desacôrdo flagrante com a opinião serena e prudente do criador do reflexologismo, chegam ao exagêro de reduzir o homem a uma máquina de reações nervosas e a considerar a aprendizagem como um processo associativo e mecânico, dependente do esquema do reflexo condicionado. Para êsses psicólogos, a educação nada mais representa do que uma simples aquisição automática de hábitos ou de reflexos, onde não existe qualquer centelha de atividade espontânea e criadora. (SANTOS, 1947, p. 165).

Segundo o estudioso, Pavlov confessa a ineficácia do seu método, quando aplicado ao homem adulto e normal, e reconhece que a introspecção não pode ser cientificamente desprezada. Em relação à teoria de Woodworth, Santos (1947, p. 169), relata que, “em desacordo com o ponto de vista de Mc Dougall e Claparède, Woodworth admite que a aprendizagem se possa realizar independentemente da influência do *instinto* e do *interesse*.” (Grifos no original). É percebido que estas são falas que criticam a teoria dinâmica quando o pesquisador defende a teoria de McDougall:

Fazendo a aprendizagem depender dos impulsos inatos dos “motivos”, assim como da cognição dos fins, a teoria hórmica de Mc Dougall se opõe às teorias reacionistas de Thorndyke e de Watson e se aproxima do funcionalismo de Claparède. (SANTOS, 1947, p. 170).

O autor critica, veementemente, o radicalismo sinteticista da teoria da Gestalt e que “[...] devemos, desde logo, refutar sua tendência indisfarçavelmente naturalista, sem embargo da valiosa e fecunda contribuição experimental [...]” (p. 173).

O estudioso defende a teoria da assimilação, de Jean Piaget dizendo, que: “Entre as teorias modernas da aprendizagem, a obra de Jean Piaget ocupa uma posição de relevo singular pela riqueza e originalidade de sua documentação experimental e pela penetração e sutileza de suas análises.” (SANTOS, 1947, p. 173).

O pesquisador, na última parte do capítulo, ao criticar as teorias da aprendizagem relata que:

Em suma, não podemos concordar com o caráter fundamentalmente naturalista de certas teorias da aprendizagem que, explícita ou implícitamente, identificam o psiquismo do homem com o do animal, ou desfiguram o espírito humano, reduzindo-o a um mosaico de elementos psíquicos, a um agrupamento orgânico de funções adaptativas, a um jogo mecânico de reações nervosas ou a uma superposição sintética de estruturas mentais, onde não se consegue vislumbrar, no esplendor da sua espiritualidade, a alma humana, uma, livre e imortal. (SANTOS, 1947, 181)

3.4.4 Ferraz (1957) e seus conteúdos sobre desenvolvimento humano e aprendizagem

A análise do livro de Ferraz (1957) será feita a partir de dez capítulos. São eles: Capítulo IV: O educando como ser em desenvolvimento. Princípios da

adaptação sistemática ao aluno nos diferentes ciclos do seu desenvolvimento; Capítulo IX: A linguagem do escolar e seu desenvolvimento. Sua importância na aprendizagem; Capítulo XII: Aprendizagem e aprendizado. Herança e experiência. A automatização do aprendido; Capítulo XIII: O desenvolvimento da aprendizagem e as curvas respectivas; Capítulo XIV: A aprendizagem serial. Inibição retroativa e proativa. Aprender e esquecer. Superaprendizagem; Capítulo XV: Exercício e efeito na aprendizagem. Disseminação do efeito; Capítulo XVI: Prática e repouso na aprendizagem. Aprendizagem maciça e distribuída. Princípios de construção de horários e programas, de regime de exames e revisões; Capítulo XVII: Motivos e incentivos em face da aprendizagem; Capítulo XVIII: Transferência do aprendido; Capítulo XIX: Princípios de aprendizagem das matérias escolares.

Nesta obra, percebe-se uma quantidade maior dirigida ao assunto, que nos livros das décadas anteriores. Contudo, aqui, a visão funcionalista, ainda, predomina:

É preciso apreender o sentido genético-evolutivo de seu psiquismo, como unidade que se transforma, como estrutura dinâmica e total, ou ainda, como configuração viva e concreta que assimila e sintetiza as experiências do passado em cada momento do presente. (FERRAZ, 1957, p. 37)

A valorização da criança e, conseqüentemente, da infância, é dado característico, ao longo dos capítulos, representando bem os pressupostos da Escola Nova:

A vida da criança não se inicia ao nascimento; é este mera transição entre a vida pré-natal, intra-uterina, e a vida pós-natal, extra-uterina. O que se sabe hoje sobre a criança que ainda não nasceu é bem mais do que aquilo que se sabia no passado. Este fato contribuiu, sem dúvida, para melhor compreensão do ser humano sob o ponto de vista evolutivo, desfazendo-se de vez a idéia de que bastaria descrever a criança como um adulto em proporções reduzidas, um homem em miniatura, para caracterizar a infância. (FERRAZ, 1957, p. 38).

Sobre o desenvolvimento infantil, o autor relata que:

Unidade viva que é, cada criança deve ser concretamente estudada na seqüência do seu desenvolvimento. É qualitativa e quantitativamente diferente do adulto, diferente de si mesma nas seguidas etapas do seu crescimento orgânico e psíquico, e também diferente de outras crianças de sua idade, das quais se distingue por umas tantas características individuais, embora apresente qualidades comuns que a definem como ser humano. (p. 39).

O que marca a passagem acima, além da valorização do desenvolvimento infantil, é a questão de que a criança deve ser, concretamente, estudada. No entanto, o pesquisador não aborda essa concretude de que fala e fica uma indagação: O que é estudar concretamente uma criança? Parece que o mesmo tenta compreender a criança fugindo de explicações, puramente, inatistas e, também, justificando uma individuação da criança, que será um desenvolvimento global:

Quando se diz que o desenvolvimento do ente humano é um dinamismo progressivo, um processo de diferenciação contínua, faz-se mister lembrar que "o todo evolui como todo" e que êsse todo, que é uma forma ou configuração, é "maior do que a soma das partes". (p. 39).

Na concepção de Ferraz (1957), o desenvolvimento global é dividido em ciclos:

Os ciclos de desenvolvimento. - As necessidades biológicas e psicológicas da criança, como também as necessidades dos grupos sociais, obedecem a ciclos evolutivos, que não podem ser ignorados na educação intencional, sistemática. Assim como as modificações corporais são claramente evidenciadas em etapas características do crescimento e da maturação orgânica, também o crescimento mental, em períodos que se sucedem, se entrosam e se completam exibem formas de comportamento sintomáticas de interêsse psicobiológicos que não devem ser negligenciados. (p. 43).

O social, citado na frase acima, é um social deweyano, pois, em nota, o autor esclarece: "O que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social (JOHN DEWEY)". Assim, o ambiente social configura-se quando um ser está ligado a outros seres por uma ação de desenvolver os seus membros imaturos, que constitui a condição indispensável para a realização de suas tendências. (DEWEY, 1979). Na citação, acima, é evidente a questão do interesse, que é expressão inata da conduta humana.

Então, para Ferraz (1957):

Aprender significa adquirir um comportamento ou introduzir modificações em comportamentos já adquiridos. Ou, conforme se diz comumente: aprender é adquirir hábitos, isto é: maneiras adquiridas e estabilizadas de agir, de sentir e de pensar. Em realidade, nada se cria de novo, ou de totalmente novo. qualquer reação, animal ou humana, depende de condições inatas, de possibilidades hereditárias. Certos movimentos, por exemplo, existem sem ser preciso aprender, mas ajustar um movimento a uma situação, isto é, adaptá-lo, usando-o acertadamente, é fato que necessita de aprendizagem. (p. 155).

Além da visão funcionalista, Ferraz (1957) esclarece a visão de Thorndike e Pavlov sobre a aprendizagem:

Os ensaios-e-erros também constituem forma de aprendizagem no homem, e como a sua capacidade de discernimento é muito mais desenvolvida, o condicionamento de reflexos é muito mais amplo. Um rapaz, numa bicicleta ou sobre patins, ensaiará equilíbrio e movimento corretos. (p. 157).

Na obra, há poucas explicações sobre a aprendizagem, na visão dos dois teóricos acima, bem como não há uma explicação sobre suas teorias. Contudo, o autor continua relatando sobre a posição inatista de aprendizagem:

Muito embora sejam inatas as bases aprendizagem, isto não significa que se aprenda, em qualquer tempo, o que é suscetível de ser aprendido. Quando se negligenciam os momentos propícios, poderá ser muito tarde para aprender bem certas condutas. (FERRAZ, 1957, p. 159).

O momento propício é a infância e seus processos de maturação, ou seja, “é preciso adequar a aprendizagem ao estado de *prontidão*”. (p. 160, grifos no original). Abaixo, o estudioso destaca, mais uma vez, sua posição teórica ao funcionalismo e à Escola Nova:

Outra fonte de interesses prende-se às condições psicobiológicas do indivíduo. Segundo os partidários do evolucionismo histórico, que admite a teoria (ou lei) biogenética, segundo a qual o desenvolvimento do indivíduo deverá ser uma recapitulação abreviada do desenvolvimento da espécie, os interesses decorrerão das atividades instintivas e variarão no indivíduo segundo as fases do seu desenvolvimento, recordando as fases evolutivas da humanidade. (FERRAZ, 1957, p. 168).

A lei biogenética foi desenvolvida por Adolphe Ferrière (1879-1960) e tem como pilares de sustentação os pressupostos da Escola Nova (Escola Ativa) . É, também, baseada em princípios científicos, de forte recorte estatístico e psicométrico. Outra valorização que o movimento da Escola Nova compreende, como forma de auxiliar o educando, é o método e, nesse sentido, Ferraz (1957) aponta que ter um bom método é essencial para educar:

Desde que se observe o valor dos aprendizados marginais (e entre estes está o do método), das reações subsidiárias, muitas vezes de importância maior do que aquilo que se considera primário ou principal, depreende-se que não basta levar em conta o que se aprende, mas também o como se aprende, por que se aprende e para que se aprende. O método não pode

ser menosprezado; vale, não raramente, mais do que o objetivo procurado. (p. 174).

Não ter um bom método ou negligenciá-los é prejudicial e descontenta a muitos: “Por desconhecimento provávelmente destes fatos, por incúria ou desinterêsse pelos educandos, professôres, guias, orientadores, instrutores são amiudadamente responsáveis por hábitos nefastos que infelicitam muita gente”. (p. 174).

Para Ferraz (1957), uma forma importante de aprendizagem é a memória. Sobre esta, explica que:

Embora seja o aprender de memória apenas um aspecto do aprender, a memória imediata está relacionada com toda e qualquer aprendizagem, e êsse fato se realça, quando se considera a semelhança da memória imediata como seriação consecutiva de imagens. (p. 177).

Segundo o autor, o esquecimento, também, faz parte da aprendizagem e o não esquecer dependerá de um bom método e das habilidades inatas do educando: “Depois de um aprendizado qualquer, vem um processo de esquecimento, que variará segundo a natureza do comportamento, a eficiência do método, o grau de motivação e a natureza do indivíduo”. (p. 183).

Por consequência da memória e de métodos eficazes, pode haver superaprendizagem, entendida, de acordo com Ferraz (1957) da seguinte forma:

A superaprendizagem. - O estudo da aprendizagem e da fixação do aprendido, assim como a permanência ou duração da conduta adquirida, que pode sobreviver por maior ou menor tempo, tem conduzido os psicólogos à pesquisa de fatores que contribuirão para a estabilidade das reações, o que representa um valor pedagógico de grande alcance. É o caso, por exemplo, da superaprendizagem e da reaprendizagem. Sabe-se que o desuso tende a enfraquecer os hábitos. Isso de certo modo é vantajoso, quando se trata de deixar arrefecer formas de conduta indesejáveis ou de descongestionar, pela supressão de reações inúteis ou parasitárias, o excesso de mecanismos reacionais não utilizáveis. Diz-se até que, muitas vezes, a arte de aprender consiste na arte de bem esquecer. Assim sendo, será discutível o aforismo generalizado que afirma que o saber não ocupa lugar. (p. 184).

A vantagem da superaprendizagem, segundo Ferraz (1957), consiste em reforçar o que foi aprendido, com uma série suplementar de prática ou exercícios, aparentemente, inúteis, pois, “o esquecimento normal é retardado por essa razão; torna-se mais lento porque a conduta é mais resistente” (p. 185). Existe, também, a

reaprendizagem, que é “semelhante à ação fortificadora da superaprendizagem, e mesmo com vantagens que a superam, é a ação da reaprendizagem, que consiste em tornar a praticar as reações que já estão esquecidas ou quase esquecidas”. (p. 185).

Para que haja superaprendizagem e reaprendizagem, Ferraz (1957) expõe um exemplo de método para o professor:

Quando, por exemplo, um professor é capaz de fazer com que os alunos aprendam a matéria toda de um ano, durante quatro meses; renova a aprendizagem nos dois meses seguintes; repete-a, ainda, no outro mês; e consegue fazer um[a] reaprendizagem sintética final, o trabalho se mostra compensador, pelo alto grau de aproveitamento da classe. (p. 185-186).

Nas palavras de Ferraz (1957), ao resumir os processos de aprendizagem: “Citam-se em geral como principais condições da formação de hábitos: a repetição, a motivação, o método, a distribuição e a duração dos exercícios, a maturidade do aprendiz, a prontidão, etc”. (p. 189).

Uma falsa teoria psicológica havia de levar fatalmente a uma concepção errônea de aprendizagem. Não se pode desconhecer a influência dos que ensinam, na organização da conduta de quem aprende, mas o aprender não é alguma coisa exterior ao indivíduo, que lhe é imposta pelo ensino. Aprendizagem é em última análise, auto-aprendizagem. Requer estímulo, situação influenciadora, ambiente propício, orientação e direção, aprovação e desaprovação, mas requer também disposição para aprender, incentivo, compreensão, autocrítica, motivos de ação, propósitos, etc. (p. 215)

3.4.5 Fontoura (1959) e seus conteúdos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem

O último livro a ser analisado é o de Fontoura (1959). O livro apresenta seus pressupostos, segundo o autor, nos ensinamentos da Escola viva:

No ensino de Psicologia Educacional tenhamos o cuidado, a preocupação constante de descer da teoria à prática. Façamos com nossas alunas aquilo que mandamos que elas façam em suas futuras escolas, ou seja, ENSINO ATIVO – EDUCAÇÃO VISUAL – TRABALHOS MANUAIS – TRABALHO DE EQUIPE. (FONTOURA, 1959, p. 6, destaques no original).

O objetivo, então, é fazer exercícios e experiências entre as normalistas e os alunos da escola primária, anexa à Escola Normal (FONTOURA, 1959). De início, já

é percebido o fundamento que embasa os dizeres do estudioso e como ele apresenta sua relação com a prática. Segundo o mesmo:

A escola ativa é, pois, a primeira e a mais constante diretriz que todos os professores precisam seguir em seu nobre trabalho, para dele obter o melhor rendimento. Fazer escola ativa tem que ser a preocupação inseparável do mestre primário. E a maneira de fazê-lo é o que pretendemos mostrar nas páginas deste livro. (FONTOURA, 1959, p. 2, grifos no original).

No livro, o desenvolvimento humano e a aprendizagem aparecem em nove capítulos. São eles: III- Psicologia Genética: Desenvolvimento físico e psíquico; IV- A primeira infância: de 0 a 3 anos (fases sensorial, motora e glóssica); V- A segunda infância: de 3 a 7 anos (fase lúdica); VI- A terceira infância: de 7 a 12 anos (fase de especialização); VII- A adolescência: de 12 a 18 anos; XIV- O processo educativo. Natureza da aprendizagem. Fatôres da aprendizagem; XV- Leis da aprendizagem; XVI- Motivação e transferência; XVII- Aprendizagem motora, ideativa e apreciativa.

Fontoura (1959), ao explicar o desenvolvimento humano, destaca um problema da Psicologia Genética:

[...] problema fundamental da Psicologia Genética é êsse expresso pela fórmula americana "nature" x "nurture". Traduzindo-se, perde-se a rima: seria o problema da natureza x alimento. Em outras palavras: qual a parte do indivíduo que é inata (devida à sua própria natureza) e qual a parte que é adquirida, ou seja, fornecida como alimento ao indivíduo? (p. 49).

A palavra alimento, para o autor, está no sentido mais geral, “tudo que a criatura recebe dos outros, dos sêres que a rodeiam, do meio em que vive. Nesse alimento se inclui, pois, a alimentação propriamente dita e o alimento moral, intelectual, social, religioso fornecido pelo meio, pela educação.” (p. 49-50). Para ele, alimento, também, é tudo que depende da aprendizagem. “Poderíamos trocar a palavra alimento por educação, considerando assim corno educação tudo que o indivíduo recebe, tudo que é adquirido. Diremos que o poblema é natureza X educação”. (p. 50).

Para o pesquisador pode-se colocar o problema na expressão: hereditariedade X meio: “É muito grande, portanto, a influência da hereditariedade sôbre cada indivíduo, embora não seja absoluta, mas expressa em forma de tendências. A criatura tende a reproduzir os traços físicos, intelectuais e morais de seus pais.” (p. 51).

Sobre a hereditariedade, o estudioso utiliza a expressão atavismo e explica:

ATAVISMO. - Ao conjunto dessas influências de várias gerações, quando se repetem sempre, é que chamamos de traços de família. E ao conjunto de traços de inúmeras gerações anteriores denominamos caracteres étnicos ou traços raciais. 53

Para o autor, a questão da hereditariedade é mais importante no desenvolvimento que o meio, o que se verifica a partir dos dizeres abaixo:

PAIS BONS, FILHOS BONS; PAIS MAUS, FILHOS MAUS. - Tudo quanto dissemos até aqui a respeito dos traços físicos e fisionômicos vale também para os traços intelectuais e morais. Há casos que desmentem essa regra geral: muitas vezes filhos de pais inteligentes são pouco inteligentes. Mas o comum, a regra, é que casais de bom nível mental tenham filhos também de bom nível mental. No entanto, se os pais são muito inteligentes a tendência é para os filhos serem menos inteligentes que eles, porque a natureza tende sempre a voltar para a média, para a norma natural. Nesse caso o filho parece "pouco inteligente" se comparado com os pais, mas na realidade ele é de inteligência "comum". Os pais é que estavam fora da "norma"... Mas, como íamos dizendo, a regra geral é que os pais bons geram filhos bons, e pais maus geram filhos maus. Há casos célebres de famílias numerosas, transmitindo através de gerações e gerações os seus caracteres intelectuais e morais, sejam eles bons ou maus. (FONTOURA, 1959, p. 54).

Segundo o pesquisador, depois de relatar as influências da hereditariedade, no binômio "nature" X "nurture" (natureza X alimentação), “vamos agora dizer uma palavra a respeito do segundo fator: a influência da "alimentação", ou seja, de tudo que o indivíduo "recebe", ou, enfim, a influência do meio, da educação” (p. 59). Para ele, essa influência é enorme na vida infantil. “E até mesmo em relação a fatores inatos que, exatamente por serem inatos, não deveriam sofrer a influência do meio. A inteligência, por exemplo, é um fator inato” (p. 59). E explica:

o grau de inteligência com que a criança nasce permanece o mesmo durante a vida inteira. No entanto, tem-se verificado que, vivendo num meio desfavorável, essa inteligência custa mais a desenvolver-se. Crianças provenientes de meios pobres, de famílias sem recursos, apresentam visível retardamento mental. O mesmo acontece com as crianças filhas de delinquentes. De igual forma apresentam retardamento mental as crianças criadas em asilos, como mostraremos no parágrafo seguinte. (p. 60).

Percebe-se, a partir da citação acima, que, mesmo quando o autor relata sobre a influência do meio, ela está mais voltada para a questão inata do que adquirida, isso, também, é verificado nos manuais analisados, anteriormente.

Destaca-se, abaixo, que Fontoura (1959) utiliza o conceito de maturação do organismo ao relatar sobre o desenvolvimento:

A Psicologia Educacional veio dar grande relêvo ao conceito de maturidade ou de maturação, que quase não se encontra na maioria dos compêndios. Chama-se maturidade o momento em que o organismo ou o psi-quismo do indivíduo está pronto para determinada atividade. Isso significa que antes daquele determinado momento, marcado pela natureza, o indivíduo não pode fazer isto ou aquilo, mesmo que os outros muito o queiram. Exemplo: há um determinado momento de maturidade para falar, para andar, para aprender a ler, para iniciar as funções sexuais, etc. (p. 60).

Para o autor, como é percebido acima, é a Psicologia Educacional a disciplina que vem dar a maior contribuição ao entendimento do educando e seu processo maturacional. A citação abaixo exemplifica um aspecto da maturidade para o autor, sua finalidade e a educação:

A maturidade para andar é em volta dos 12 meses: não adianta portanto, os pais quererem que a criança ande aos 6 meses de vida, resultando inúteis todos os esforços nesse sentido. E não apenas inúteis, mas prejudiciais, porque causam um sério traumatismo, obrigando a criança a fazer atos para os quais ainda não está madura. (FONTOURA, 1959, p. 60).

A educação não pode ser anterior ao processo maturacional, primeiro esta se desenvolve para, depois, aprender. Para o autor, aprender as fases da vida é compreender que são processos contínuos:

A primeira coisa que se deve ter em mente ao estudar as várias fases da vida da criança, é que o desenvolvimento é um "processus", é uma continuação: cada momento na vida é a continuação do momento anterior, embora modificado. O tempo não se interrompe: cada hora é a continuação da hora anterior, cada minuto é o seguimento do minuto anterior. (p. 69).

E, com isso, do ponto de vista da formação de hábitos, portanto, a educação segundo o autor, começa com o primeiro dia de vida. "Mas, como vimos no capítulo anterior, do ponto de vista da hereditariedade, para o nascimento de uma criança sadia, a educação deve começar 30 anos antes do seu nascimento ..." (p. 70). Aqui, ressalta o estudioso que é pela hereditariedade que se tem a principal forma de desenvolvimento e de aprendizagem, ressaltando o evolucionismo. A Figura 9 mostra os períodos e fases para o pesquisadore as respectivas idades para cada um.

FIGURA 9

Fases da vida pré-adulta

PERÍODOS	FASES	IDADE
1. ^a infância: de 0 a 3 anos	Fase sensorial ..	De 0 a 6 meses
	Fase motora ...	De 6 a 12 meses
	Fase glóssica ...	De 1 a 3 anos
2. ^a infância: de 4 a 7 anos	Fase lúdica	De 4 a 7 anos
3. ^a infância: de 7 a 12 anos	Fase de especialização	De 7 a 12 anos
Adolescência: de 12 a 18 anos	Fase da adolescência	De 12 a 18 anos
INÍCIO DA IDADE ADULTA	18 ANOS

Fases da vida pré-adulta

Fonte: Foutoura (1959, p. 71).

O autor relata a fase sensorial da primeira infância, ressalta o evolucionismo presente nesta:

Sua capacidade de conhecer o mundo exterior é reduzidíssima. Antigamente as crianças nasciam de olhos fechados. Agora, por incrível que pareça, já nascem de olhos abertos. (Parece que até nisso o mundo está evoluindo ...). (p. 71).

Na fase motora, (1959) explicaque:

FASE MOTORA - Aos seis meses entra a criança na sua segunda fase de vida. Seus movimentos, que até então eram completamente descoordenados, começam a apresentar contrôle, isto é, a organizar-se segundo um fim em vista, como por exemplo, mudar de posição, segurar um objeto, levar uma coisa à boca, etc. (p. 73).

Nessa fase, a criança desenvolve bastante a sua percepção visual e auditiva: “a criança reage ao mínimo ruído, levanta a cabeça quando ouve um barulho, volta-se quando alguém fala com ela (embora sem compreender o que lhe dizem)”. (p. 73).

A última fase da primeira infância foi denominada, pelo autor, de glóssica e relata é que tal denominação é devida à etimologia da palavra, do grego, *glotos*, que significa língua. “A terceira fase é, portanto, a da linguagem” (FONTOURA, 1959, p. 74). Nesta fase, a criança descobre seu aparelho fonador e se interessa em emitir os mais variados sons. Segundo Fontoura (1959, p. 75), a criança “ainda não conhece o *sentido* das palavras: sua preocupação é com o *som* das mesmas” (Grifos no original). É nessa fase que aparece a imitação:

A IMITAÇÃO. Um dos mais impressionantes característicos dessa fase é o alto desenvolvimento do instinto de imitação. - A criancinha é tremendamente imitadora. E mais uma vez se revela aqui a sabedoria do Criador: antes mesmo de compreender as causas, a criança as faz porque "vê os outros fazerem". Aprende sem que seja necessário lhe ensinarem. " A aprendizagem é, assim, fácil, rápida, instantânea: a criança vê os outros fazerem e faz também. Daí se infere a enorme importância de só se mostrar à criança o que é bom, o que é certo, o que é correto, porque com a mesma rapidez com que imita o bom, ela imita também o mau. (FONTOURA, 1959, p. 76).

Sobre a segunda infância, Fontoura (1959) relata haver nela um crescimento que denominou longitudinal:

A segunda infância começa aos 3 anos, segundo a maioria dos psicólogos, embora alguns elevem esse início para os 4 anos. Do ponto de vista físico, a que caracteriza essa fase é a diminuição da ritma do crescimento que passa a ser mais lenta. Tal crescimento se processa mais na sentida longitudinal, isto é, na altura, da que no sentido da largura e grossura. (p. 87).

Relata, também, o autor que é a fase dos porquês e ressalta a importância dos jogos:

Na fase dos 3 aos 7 anos a criança apresenta grande atividade mental: tudo quer saber, tudo quer fazer. Sente necessidade de falar muito e de perguntar tudo. É a fase dos "porquês?", que constitui o terror dos pais: - "Papai, porque é que o cachorro tem 4 pernas e a galinha só duas?" - "Porque é que o mar nunca enche?" - "Porque é que a chuva cai para baixo e a fumaça vai para cima?" É realmente uma fase de grande atividade infantil. Mas os interesses da criança continuam no campo subjetivo: o que a preocupa sobretudo são os fatos relativos ao seu mundo, à sua família, a seus brinquedos. O brinquedo é o que há de mais importante para a criança dos 3 aos 7 anos: de tal maneira que a fase se chama lúdica (do grego *ludos* = jogo, brinquedo). 89

Na fase de especialização, ou terceira infância, o autor relata que:

Entre os 7 e os 12 anos o crescimento físico obedece a um ritmo mais lento que o do período anterior. De regra geral a saúde da criança, nessa fase, é mais forte, exigindo menos cuidados por parte dos pais. "O corpo vai mostrando particularidades que se achavam ocultas, sob as formas rechonchudas, quando o menino era pequeno. Começam então a revelar-se as características da família, tais como a corpulência e a gordura, ou a esbelteza, acompanhada de longos ossos". (p. 113).

Nessa fase o estudioso relata sobre a maturidade e utiliza da nomenclatura de Piaget, contudo, não faz referência ao teórico:

Aos 7 anos a criança tem praticamente atingido sua *maturidade sensório-motora*: seus sentidos e sua coordenação muscular atingiram o término do crescimento espontâneo e natural. Daí em diante poderão ser desenvolvidos mas não através do crescimento natural e sim mediante exercício e treinamento. (FONTOURA, 1959, p. 115).

A última fase relatada pelo autor é a da adolescência. O autor explica esta fase da seguinte forma:

A palavra "adolescência" vem do latim "adolescere", que significa *crecer*. Adolescência, portanto, é a fase que se caracteriza por um *crescimento* muito rápido. Há uma verdadeira aceleração nos processos de crescimento; por isso os ingleses chamam a essa idade a *fase do salto*. Os adultos dizem, admirados, para os meninos nessa idade: - "você está ficando homem!", porque realmente nessa fase o menino adquire os caracteres do adulto e a menina se torna moça. (FONTOURA, 1959, p. 135, grifos no original).

Ao continuar descrevendo a fase, o pesquisador afirma que:

Esta é a quarta e última fase do crescimento humano: vimos que as três anteriores são a 1ª infância (de 0 a 3 anos), a 2ª infância (de 3 a 7 anos) e a 3ª infância (de 7 a 12 anos), coincidindo desta última com a idade escolar, isto é, com a época da *escola primária*. A adolescência corresponde à idade do *curso secundário*. Aos 18 anos, terminada a adolescência, entra o indivíduo na sua fase adulta, que recebe o nome de juventude dos 18 aos 25 anos. A partir dos 25 anos e até os 40 ou 50 anos está o indivíduo na idade madura. Finalmente a partir dos 50 anos vem velhice, com as suas decadências, até os 70 anos, quando o homem entra na decrepitude, até a morte. (FONTOURA, 1959, p. 135, grifos no original).

Segundo o autor, a característica marcante da adolescência é a transição de idade entre a criança e o adulto, de forma que: "ela possui, ao mesmo tempo, traços

de um e de outro, que se entrelaçam e muitas vezes se opõem. Essa é uma outra forte razão das contradições da adolescência”. (p. 140).

Essa foi a última fase analisada sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem o autor começa relatando que na primeira parte do livro, a referente ao desenvolvimento ele trata do educando e na segunda parte vai tratar da sua educação:

A palavra educação, em seu sentido etimológico significa “tirar de dentro do indivíduo”. – “Tirar o quê?” Naturalmente suas capacidades, tendências, atitudes e comportamentos, tudo, enfim, que ele possa dar. Educar significa fazer crescer, desenvolver. Dois elementos diferentes compõem, portanto, a educação: o *desenvolvimento da personalidade* e a sua *socialização*, isto é, sua adaptação, seu ajustamento à vida social. São dois objetivos que se contemplam, que se integram: a *personalidade e a sociedade*. Devemos desenvolver a personalidade da criança e, ao mesmo tempo, prepará-la para viver melhor em sociedade, para contribuir de maneira positiva em prol de uma vida social mais harmônica. (FONTOURA, 1959, p. 269-270).

Para quem lê o capítulo inicial, sobre a aprendizagem, fica uma lacuna aberta em relação ao que seria a aprendizagem, pois o autor fala de educação e a resume da seguinte forma: “No fundo, o objetivo da educação é acompanhar a palavra divina – ‘amar o próximo como a si mesmo’: não é apenas melhorar o indivíduo, mas também a comunidade, isto é, o próximo.” (p. 270).

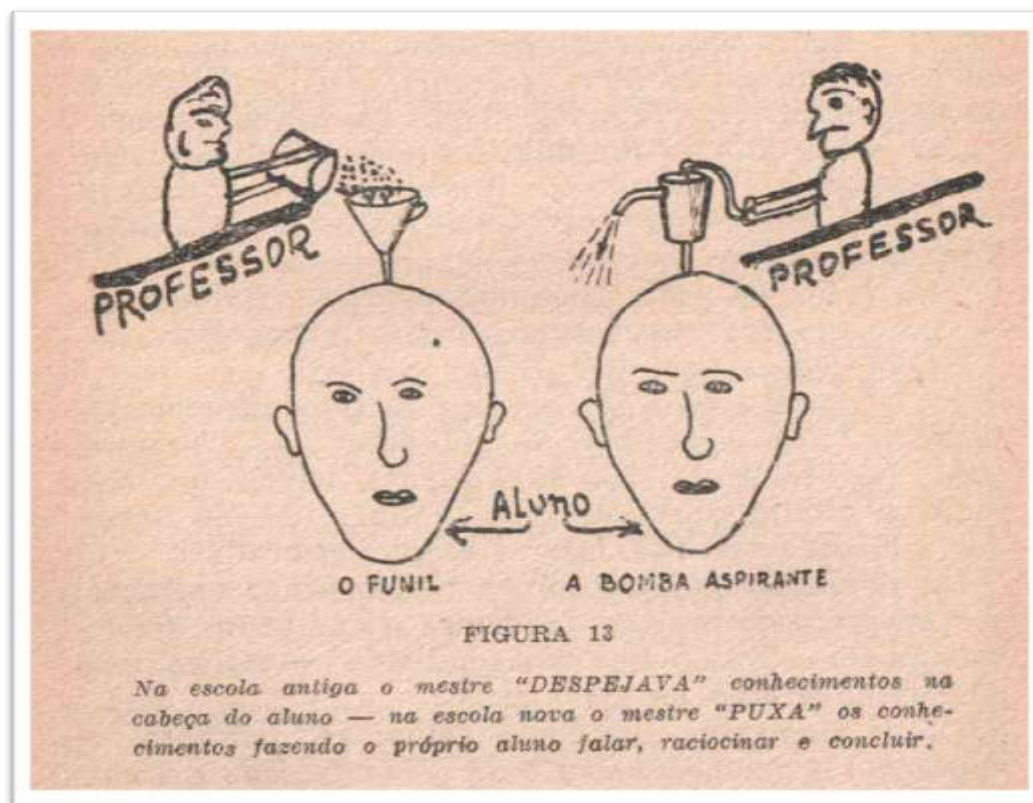
O estudioso relata do antigo conceito de educação e o conceito perpetuado pela Escola Nova:

Antigamente se acreditava que a educação era algo que se transmitia ao indivíduo: o educador "derramava" a educação dentro da cabeça do aluno. Acreditava-se que o educador poderia transmitir ao educando tudo que quisesse. Modernamente, porém, se verificou que a educação não se transmite: ela surge, brota de dentro do indivíduo, mediante os estímulos que o educador lhe oferece. O educador puxa de dentro do indivíduo as capacidades, tendências e possibilidades que este possui, em germe. (FONTOURA, 1959, p.270-271).

Para ilustrar os dizeres acima, pesquisador apresenta uma figura, que foi trazida abaixo (FIGURA 10) para compreender como é que o autor relatou sobre os conceitos de educação:

FIGURA 10

Escola antiga x Escola Nova



Fonte: Fontoura (1959, p. 270).

O autor relata, então, que a educação não é coisa que se dá a alguém, mas que brota do próprio indivíduo. “Ou seja: toda educação é uma auto-educação”. (p. 271). Há, nesta visão, o funcionalismo e o inatismo imperando sobre a educação. “Quando eu estou aprendendo algo, estou me educando, estou melhorando, estou crescendo, estou desenvolvendo a minha personalidade”. (p. 273).

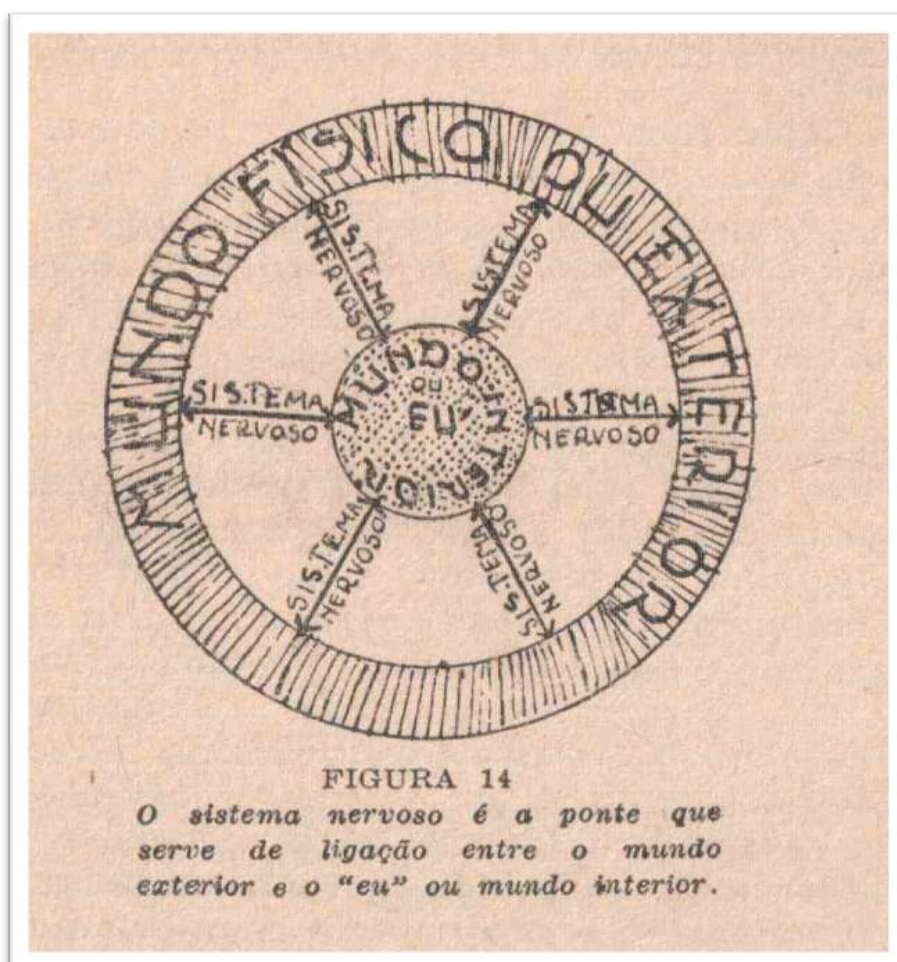
Educação e aprendizagem são considerados sinônimos: “O fenômeno através do qual o indivíduo se educa é a aprendizagem. Portanto, aprender é sinônimo de educar-se.” (FONTOURA, 1959, p. 272). Relata o autor sobre a aprendizagem que:

O fenômeno da aprendizagem comporta duas fases: uma nervosa e outra mental ou psíquica [...]. Primeiramente a aprendizagem se faz através do sistema nervoso, desde os órgãos dos sentidos até os centros nervosos. E nesta fase aprender é formar novas conexões nervosas. Numa fase mais adiantada, porém, aprender é adquirir novas atitudes, é modificar o comportamento. (p. 273).

O estudioso apresenta uma figura, que aqui foi colocada (FIGURA 11) para ilustrar as funções dos órgãos dos sentidos:

FIGURA 11

Explicação sobre a ponte entre o mundo externo e interno



Fonte: Fontoura (1959, p. 274).

A figura ilustra as funções dos órgãos dos sentidos para o indivíduo: “Se não fossem a visão, a audição, o olfato, o tato, etc., o homem viveria um animal muito inferior, tal como, por exemplo, a esponja do mar, ou a ostra.” (FONTOURA, 1959, p. 274-275).

O sistema nervoso funciona na aprendizagem como uma série de conexões nervosas:

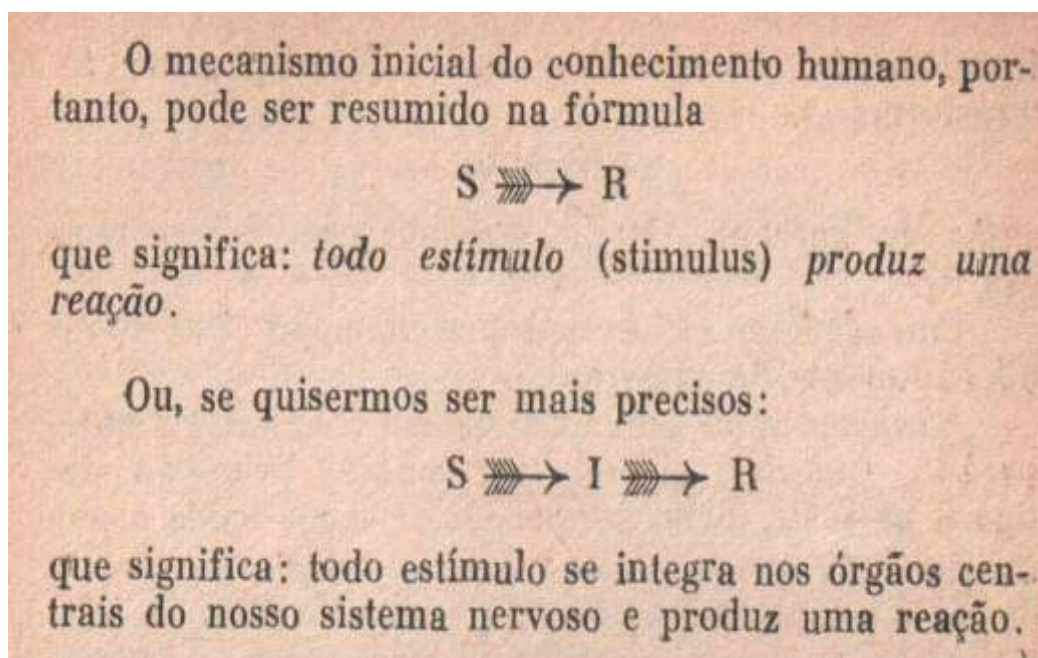
Quando o indivíduo vê algo, ou escuta um ruído, ou toca num objeto, forma-se uma série de *conexões nervosas* que levam esses fatos, ruídos,

odores, etc. (chamados *estímulos*) aos órgãos centrais do nosso sistema nervoso (cérebro, cerebelo, bulbo e medula), onde são integrados e transformados em *reações*. (FONTOURA, 1959, p. 275-276, grifos no original).

A explicação da citação é ilustrada pela Figura 12, que retirada da obra com os dizeres nela contidos para se compreender que seu autor considera o esquema estímulo-resposta como o mecanismo inicial do conhecimento humano:

FIGURA 12

Mecanismo Estímulo-Resposta



Fonte: Fontoura (1959, p. 277).

O mecanismo apresentado pelo autor é o princípio básico dos behavioristas, modificado com a letra I, que, sem qualquer explicação sobre ela, pode-se inferir ser o que “*integra nos órgãos centrais do sistema nervoso*”. Assim, segundo o pesquisador todos os hábitos são condicionamentos:

Em suma, nossos hábitos, todos, sem exceção, não são mas do que condicionamentos. Cada hábito é um reflexo condicionado, ou um conjunto deles. Ora, *aprender* é, em grande parte adquirir novos *hábitos*: hábito de agir, de fazer ou de não fazer, hábitos de pensar, hábitos de raciocinar, hábitos de ler, de escrever, de resolver problemas. E a prova do que dizemos é que o educando a princípio tem grande dificuldade em ler ou escrever ou resolver problemas, mas à medida que *se habitua* os resolve com crescente facilidade. Lembremos o que nos disse WILLIAM

JAMES: “99% dos atos da vida humana são hábitos”. Então, a conclusão que se tira é que em grande parte, *aprender é formar novos reflexos condicionados*. (FONTOURA, 1959, p. 279-280, grifos no original).

Com isso, fica patente a questão do funcionalismo na aprendizagem e o pragmatismo que dela carrega para a educação, pois:

O atual conceito de aprendizagem é um conceito dinâmico: aprender é modificar-se. Vamos agora completar nosso pensamento, dizendo que o próprio processo de aprendizagem é um processo dinâmico: - *só se aprende a fazer fazendo*. Para aprender o aluno precisa entrar em atividade, sintonizar-se com a aula e com o professor. E a atividade deve ser física e mental. Física porque a criança ama o movimento, seu organismo exige movimentação. (p. 282, grifos no original).

Para o autor, existem quatro fatores que propiciam a aprendizagem: “Essa atividade do aluno, que é a própria condição de existência da aprendizagem, depende, por sua vez, de 4 fatores, chamados os fatores da aprendizagem” (p. 283), são eles: 1) Fator psicológico - A motivação; 2) Fator fisiológico - O organismo; 3) Fator social - O meio; 4) Fator técnico - O método.

O estudioso explica os fatores: “A aprendizagem é *atividade* de um *organismo* em interação com *o meio* e através de um *método*” (FONTOURA, 1959, p. 283, grifos no original). O autor não explica o fator psicológico e diz “rapidamente nos três últimos” (p. 283).

O fator fisiológico é a condição mínima para que haja aprendizagem: saúde, alimentação, funcionamento normal do cérebro, dos órgãos dos sentidos. “Uma simples dor de dentes momentânea tira do aluno toda capacidade de aprender” (p. 283). No fator social, o autor relata que a aprendizagem é altamente influenciada pelo meio social do aluno:

Crianças de um meio social bom quando chega à escola, na primeira série, já sabem inúmeras coisas que aprenderam em casa, com suas famílias. Os pais acompanham o estudo dos filhos, orientam-nos e colaboram na ação educativa da escola. Inversamente, crianças de um meio social baixo ou deletério, ou de famílias desgarradas, sofrem influências negativas na sua aprendizagem. Às vezes desaprendem em casa o que aprenderam na escola... (FONTOURA, 1859, p. 284).

É visível a estratificação social e o preconceito em relação aos menos favorecidos. Já no fator técnico, é ilustrada a questão do professor no ensino e a culpabilidade do mesmo nos fracassos:

O método concorre decisivamente para o bom ou mau êxito da aprendizagem. O professor que saiba ensinar obtém resultados muito melhores que seu colega da sala ao lado, que não sabe, ou não quer, ou não tem paciência para ensinar. Daí a importância da Didática ou Metodologia, ciências que ensinam ao professor “a arte de ensinar”. Um mau professor pode até levar o aluno a ter raiva da matéria ensinada por ele... (FONTOURA, 1959, p. 284).

No capítulo seguinte, o autor se detém aos fatores psicológicos e relata, no início, do capítulo: “Somente com o advento da Psicologia Moderna, a partir do século XIX ficou definitivamente firmada êste princípio: - *o professor só pode ensinar aquilo que a criança pode aprender e da maneira como a criança pode aprender.*” (p. 291, grifos no original).

Para ele, a aprendizagem não se faz de qualquer maneira, à vontade do professor, ou do programa, ou das autoridades: “ela obedece rigorosamente a princípios, a leis, que nós, os educadores, temos de obedecer, sob pena de não haver aprendizagem, mas apenas decoração, apenas o fenômeno de ‘guardar de cabeça’” (p. 291).

Em suma: é a Psicologia quem nos mostra o que a criança pode aprender e como pode aprender. Em outras palavras: é a criança quem nos marca o ritmo, a forma e os limites da aprendizagem. E o conjunto desses ensinamentos é a que constitui as leis da aprendizagem. (p. 291).

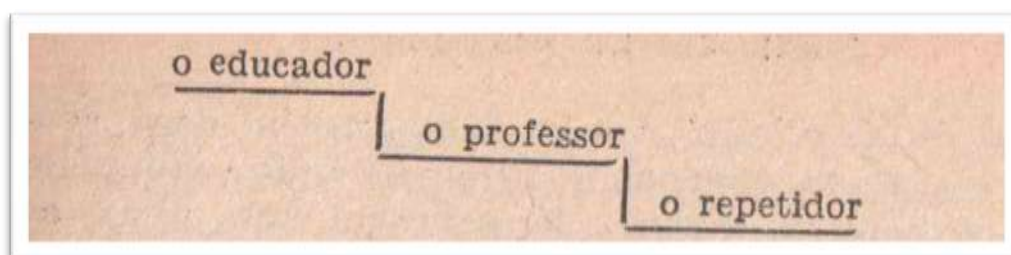
Fica clara a importância da Psicologia para a Educação, assim como a Biologia e a Sociologia, conforme os pressupostos da Escola Nova. O autor, também, pontua a finalidade da escola e a importância do educador, com seus métodos, não ser um mero professor e, do mesmo modo, da importância do conhecimento das leis de aprendizagem:

Mas hoje em dia é fora de dúvida que a *finalidade* da escola é educar. É formar a personalidade da criança. Então, o professor tem que ser mais do que isso: - tem que ser educador. Tem que saber contribuir eficazmente para a formação da personalidade do aluno. No entanto, mesmo aqueles que não são *educadores* e se limitam a ser *professôres*, até eles precisam conhecer, seguir, aplicar as *leis da aprendizagem*. Sem conhecer os princípios de “direção da aprendizagem” (isto é, a *Didática*), o professor não será nem professor, mas apenas um *repetidor de matéria*, um alto-falante humano, uma vitrola de carne e osso: êle repetirá em aula aquilo que leu em casa, nos livros. Ou, pior ainda, aquilo que um dia aprendeu, quando êle próprio era aluno ... 292.

Portanto, segundo o autor, há três graus de professores, ilustrados por ele em um desenho (FIGURA 13):

FIGURA 13

Graus de professores

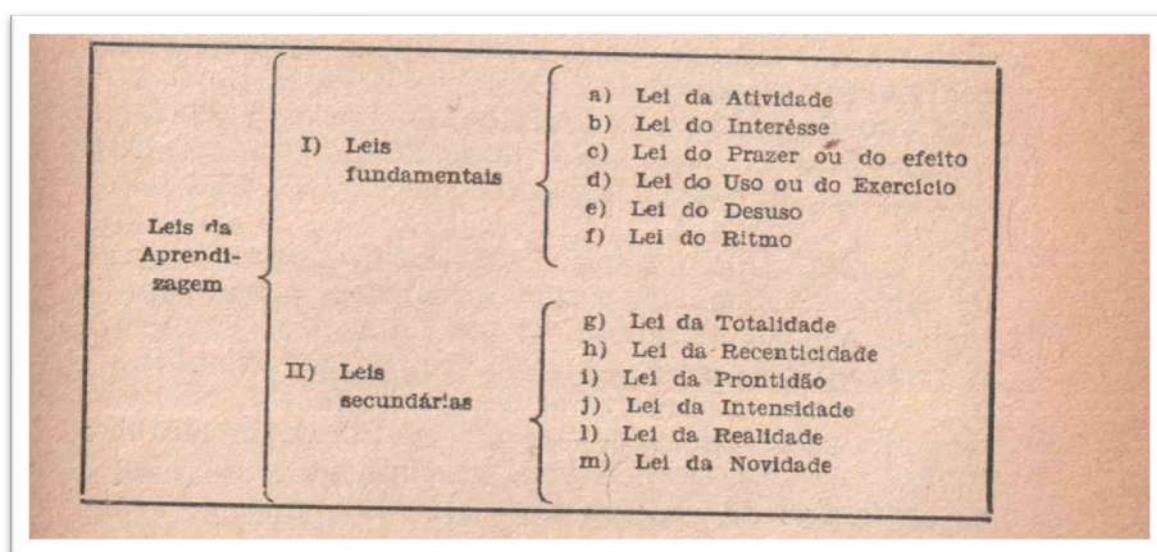


Fonte: Fontoura (1959, p. 293).

Após as considerações sobre as funções do educador e a importância das leis da aprendizagem, o pesquisador relata sobre estas: “As leis da aprendizagem, a que nos vimos referindo, podem ser classificadas de acordo com o quadro abaixo. Esse quadro é de nossa autoria. Outros autores se classificam diferentemente, ora diminuindo, ora estendendo o seu número.” (p. 293). A figura (FIGURA 14), abaixo, apresenta o quadro do autor:

FIGURA 14

Quadro das leis da aprendizagem



Fonte: Fontoura (1959, p. 293).

O estudioso relata, brevemente, cada uma delas, começando pela lei da atividade:

A “lei da atividade” é a lei fundamental da aprendizagem: - *só se aprende a fazer fazendo*. Ninguém aprende por “ouvir dizer”. Já rezavam isso, alias, os velhos provérbios: “é forjando que se aprende a forjar” (trata-se de antigo adágio Frances: “*c’est en forgeant qu’on devient forgeron*”) e também “só se aprende por experiência própria”. (FONTOURA, 1959, p. 294).

Já nesta lei, são percebidos os ajustes ocorridos para adaptar a lei ao seu pensamento, uma lei de Thorndike está sendo descrita para adequar ao funcionalismo. Isso é visto também nas outras leis. Segundo o autor, a próxima lei, a lei do interesse complementa a lei da atividade:

Esta lei completa a anterior. A primeira diz: “só se aprende a fazer fazendo”; esta acrescenta: “só se aprende a fazer fazendo com interesse”. Aprendemos bem uma coisa quando temos interesse nela, quando temos *necessidade* dela. Por isso, a lei se chama também, “lei da necessidade”. (FONTOURA, 1959, p. 295).

Na lei do prazer ou do efeito, o autor esclarece que foi descoberta pelo “eminente psicólogo americano Edward Thorndike” (p. 295) e ela compreende em repetir e, conseqüentemente, aprender, as reações que são agradáveis e evitar as desagradáveis.

Na lei do uso ou do exercício, o autor relata que “esta lei, chamada pelos nomes de ‘lei da freqüência’ ou da ‘repetição’, nos mostra que o exercício de qualquer reação faz com que ela se torne mais pronta e mais perfeita” (p. 297-298). Já a lei do desuso, é o inverso da lei do exercício: “a força de uma conexão $S \rightarrow R$ diminui quando tal conexão deixa de ser exercitada por muito tempo” (p. 298).

Na lei do ritmo, o autor relata que é a última lei do primeiro grupo e que precisa ser aplicada sempre junta com as demais: “Podemos assim enunciá-la: nossa capacidade de aprendizagem não é indefinida, de forma que a um período de aprendizagem deve suceder-se outro de repouso ou recreação” (p. 299).

O segundo grupo é composto por mais seis leis, denominadas secundárias pelo autor: lei da totalidade, lei da recenticidade, lei da prontidão ou disposição, lei da intensidade, lei da realidade e lei da novidade.

Na lei da totalidade, o autor relata que é uma lei ensinada por “KOEHLER e os demais vultos da Psicologia Estruturalista” (p. 299) e compreende que “só se

aprende em situação total: não é possível separar os fenômenos na vida diária, decompô-los à nossa vontade, de maneira a só tomarmos conhecimento de uma parte do fenômeno de cada vez” (p. 299). O estudioso relata que é uma lei de atenção, e dá o exemplo de que, quando entra numa sala de aula, a primeira impressão é do conjunto da mesma, é uma impressão global e, depois, é que a atenção se detém em um determinado local.

Na lei da recenticidade, segundo o autor, pode ser expressa da seguinte forma: “quanto mais recente é o exercício, mais forte se mostra a conexão nervosa dele resultante. Se temos necessidade de manejar um conhecimento adquirido há muito tempo, devemos previamente *recordá-lo*” (FONTOURA, 1959, p. 300, grifos no original). Na lei da prontidão ou disposição é quando “o nosso organismo está pronto para determinada aprendizagem, esta se processa muito mais rapidamente” (p. 300). O autor faz uma adaptação dessa lei e relata:

Quanto mais pronto o organismo estiver para reagir de certa maneira, mais agradável lhe será reagir dessa maneira e mais desagradável não reagir assim; e reciprocamente, quanto menos pronto o organismo estiver para reagir de certa maneira, mais desagradável lhe será ser forçado a agir dessa maneira. (FONTOURA, 1959, p. 300-301).

Essa adaptação é interessante para juntar as outras leis e dar um sentido de continuidade das leis. Já na lei da intensidade, é uma adaptação da lei do exercício e mostrando ao educador que ele deve preparar e treinar mais, intensamente, uma atividade para despertar um entusiasmo nos alunos para que dediquem com mais intensidade ao assunto:

Entre várias capacidades que o indivíduo possua, será mais rapidamente desenvolvida aquela que receber um exercício mais intenso. Por isso, quando desejamos desenvolver no indivíduo uma determinada atividade, dedicamos mais tempo ao preparo ou treinamento da mesma. (FONTOURA, 1959, p. 301).

A penúltima lei é uma lei, puramente, funcionalista, a lei da realidade, em que “só se aprende em situação real” (p. 301), nesta lei o autor traz um trecho de Dewey: “a escola deve ser uma sociedade em miniatura” (p. 301). Para a efetivação desta lei o autor relata que a escola deve reproduzir a vida com todos, ou quase todos, os problemas e dificuldades, “dando oportunidade para que os alunos aprendam a resolver tais problemas” (p. 300).

Na última lei, a lei da novidade é quando se aprende “mais depressa aquilo que encerra novidade, porque aguça nossa curiosidade. Tudo o que é novo tende a atrair a atenção geral” (p. 302) e, por isso, “o professor deve [...] procurar dar sempre um *aspecto novo* à sua aula, a seus recursos didáticos, utilizando novos processos, novos exemplos, novos jogos” (p. 302, grifos no original).

Na seção seguinte analisaremos os conteúdos dos livros a partir dos Eixos Conceituais encontrados.

3.4.6 Os conteúdos dos livros: Eixos Conceituais

Os Eixos Conceituais serão descritos na sequência em que se apresentam no Quadro 9. Os eixos são considerados, nesta pesquisa, como formas de agrupamentos em unidades de análise que permitem a classificação baseada em analogias, no caso da pesquisa, com os manuais, permitiram a organização em núcleos de conceitos que se aproximam nos cinco (05) manuais.

O primeiro Eixo Conceitual é Aprendizagem pela concepção inatista. Este eixo contém concepções como, Aprender como atividade instintiva, Prontidão, maturidade para aprender e Aprendizagem por interesse.

O sub-eixo Aprender como atividade instintiva, compreende a aprendizagem como atividade instintiva e estabelece que a aquisição dos hábitos e ideias partem de impulsos inatos. Esta visão está apresentada no livro de Santos (1947, p. 170), quando o autor relata que:

Para Mc Dougall, a aprendizagem é aquisição de hábitos ou de indústrias, baseada nos impulsos inatos, de modo que a mesma só se realiza quando os *motivos* do educando forem despertados. a aprendizagem é, portanto, uma atividade instintiva que se desenrola no sentido de uma "finalidade desejada". Não basta a presença do estímulo para que o organismo produza reação, é necessário que o educando "já esteja ativo e deseje atingir um fim". (SANTOS, 1947, p. 170).

Fica visível a compreensão funcional do instinto, do aparato inato no indivíduo. Rudolfer (1938, p. 377), também, esclarece que a efetivação da aprendizagem só ocorre quando os motivos do educando forem despertados, que os instintos são bases do comportamento humano, e que as aquisições de ideias ou de hábitos é fundamentada nos impulsos inatos.

Neste sub-eixo, também, é encontrada a concepção de que a imitação é instinto e que por ela provem a principal fonte de aprendizagem: “O instinto de imitação - Todos sabem o quanto a criança é imitadora. Quase poderíamos definir o homem como ‘um animal que imita’. Já mostramos que a maior parte da nossa aprendizagem se faz por imitação”. (FONTOURA, 1959, p. 320, grifos no original). Em Santos (1947, p. 146), a imitação é “a tendência para reproduzir o que se vê ou o que se ouve”.

No sub-eixo Prontidão, maturidade para aprender, encontra-se conceitos tais como: Prontidão “é quando nosso organismo está pronto para determinada aprendizagem” (FONTOURA, 1959, p. 300). Em outro trecho a prontidão para aprender foi relacionada com a escola “é preciso adequar a aprendizagem ao estado de *prontidão*. Também não adianta forçar a natureza.” (FERRAZ, 1957, p. 160, grifo no original).

Também foi agrupado no Eixo, a Aprendizagem por interesse, que compreende que “o interesse é o que num dado momento nos importa, o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade. [...] O interesse é condição fundamental do ato de aprender”. (SANTOS, 1947, p. 163).

No Eixo Conceitual Aprendizagem como interação de fatores externos e internos, encontra-se concepções como, Aprender pela experiência e prática, Aprendizagem por ensaio e erro e Estímulo-Organismo-Resposta. Neste eixo, a aprendizagem é vista na interação ou junção de fatores externos e internos.

Em Aprender pela experiência e prática tem-se:

Aprendizagem vem a ser, portanto, aquisição de experiência, e escola não será senão exercício específico destinado a integrar a aprendizagem e que não difere absolutamente de vida, por isso que as experiências sociais integram a aprendizagem. (AZEVEDO, 1936, p. 226).

Em Fontoura (1959) é encontrada a afirmativa de que “aprender não é saber apenas – é saber fazer”. (p. 281) Em Aprendizagem por ensaio e erro, há a compreensão de que a aprendizagem se faz ao acaso até ocorrer o ensaio, então errar até conseguir e também repetir ou não no princípio de prazer ou desprazer do organismo, isto é, repetir o que provém do prazer e descartar o que dá desprazer:

Em toda aprendizagem motora, a princípio, os movimentos são feitos sem coordenação adequada. Os erros são, por isso, numerosos. Mas, à medida que os ensaios vão sendo repetidos, os reflexos se formam, a coordenação

motora aumenta, e, portanto, os erros diminuem. (FONTOURA, 1959, p. 340).

Em Santos (1947, p. 166), tem-se a explicação do que seria a aprendizagem por ensaio e erro e a crítica a esta concepção:

A aprendizagem se realiza, portanto, segundo Thorndyke, mediante a aquisição, por "ensaio e erro", de certas formas de comportamento, em virtude do efeito, agradável ou desagradável, que produzem. As formas agradáveis se fixam, porque tendem a repetir-se. As desagradáveis se eliminam, por não tender o organismo a repeti-las. A aprendizagem se restringe, assim, a uma simples formação mecânica de hábitos destituída de qualquer discernimento ou compreensão.

No sub-eixo Estímulo-Organismo-Resposta, há a concepção de que os estímulos para dar uma determinada resposta, passam pelo organismo que aceita, ou não, produzir uma determinada resposta:

O comportamento não se reduz, portanto, ao esquema S-R dos behavioristas, mas à fórmula S-O-R, isto é, estímulo, organismo e reação. Daí o motivo pelo qual a teoria dinâmica não pode ser considerada como uma interpretação verdadeiramente associacionista da aprendizagem. Pela importância que empresta, não só à atividade *interna*, como à *externa*, do psiquismo. (SANTOS, 1947, p. 168, grifos no original).

Quando se fala neste Eixo, Aprendizagem como interação de fatores externos e internos, fala-se em uma sobreposição dos movimentos externos e internos, isto é, quando estes estão articulados como uma interação de fatores onde um sobrepõe ou se ajunta ao outro.

No Eixo Aprendizagem Ambientalista encontram-se concepções que se baseiam em aprendizagem providas, principalmente, do meio, como os sub-eixos: Adquirir Hábitos e, Reflexo condicionado e condicionamento estímulo-resposta.

No sub-eixo Adquirir hábitos, entende-se que aprender é sinônimo de adquirir hábitos, novos ou não, como esclarece Ferraz (1957, p. 153) quando diz que “aprender é adquirir hábitos, isto é: maneiras adquiridas e estabilizadas de agir, de sentir e de pensar”. Em Fontoura (1959) encontra-se a seguinte afirmativa:

Hábitos - o psiquismo da criança, na segunda infância é muito tenro, muito maleável, como barro novo. Por isso, com facilidade adquire ela hábito, bons ou maus. Daí a necessidade transmitir-lhe comportamentos e atitudes certos nessa época, que gravarão bastante em sua vida. (p. 96).

Em Ferraz (1957), também, se encontra a seguinte explicação sobre os hábitos: “Quando nos suportes naturais reflexo-instintivo, de natureza predominantemente biológica ou psicofisiológica, se estruturam comportamentos que inexisteriam sem aprendizagem, dizemos que se trata de conduta adquirida ou hábito.” (p. 158).

Muito próximo do sub-eixo Adquirir Hábitos está o Reflexo condicionado ou condicionamento por estímulo-resposta, que são as aprendizagens baseadas em reações condicionadas pelo meio:

Baseados em Pawlow verificaram os psicólogos que tudo (ou quase tudo) na vida é condicionamento ou reflexo condicionado: seja aprender a não tocar nos óculos da mãe, ou correr para a mesa ao sinal que indica comida, ou a cumprimentar as pessoas conhecidas [...]. (FONTOURA, 1959, p. 279).

Em Rudolfer (1938) há a explicação do que é condicionamento e, igualmente, a diferença entre esta concepção e a do ensaio e erro:

Os movimentos feitos ao acaso, por ensaio e erro, se organizam segundo uma determinada sequência de unidade de comportamento, que é sempre um conjunto de reações condicionadas. Watson opõe-se à explicação de Thorndike, relativa ao efeito retroactivo do agradável ou do desagradável, explicação essa que ele considera não objectiva, uma vez que dá a entender a existência de forças mentais em acção, - prazer ou satisfação, aborecimento ou insatisfação. (p. 367).

A diferenciação entre o reflexo condicionado e o ensaio e erro é vista em Santos (1947, p. 167), que, também, faz uma crítica a esta concepção, quando diz que:

Na concepção behaviorista, o homem nada mais representa do que uma máquina de reações mecânicas, “respondendo” a estímulos, de acordo com o esquema S-R. Daí a crítica que fazem à teoria hedônica de Thorndyke, formulada, segundo Watson, em termos subjetivistas, uma vez que faz depender a aprendizagem do prazer ou do desprazer, o que significa dar relevo a processos mentais internos.

No Eixo conceitual, Concepção evolucionista do desenvolvimento, encontram-se noções de desenvolvimentos humano baseados em Fases e estádios, Hereditariedade e Hereditariedade e meio.

No sub-eixo Fases e estádios o desenvolvimento é pensado numa escala evolutiva que segue determinados padrões, fases e estágios, que são homogêneos para todos os seres humanos.

Podemos assinalar na vida humana três fases evolutivas: a) *fase de crescimento*, que abrange a vida fetal, a infância e a adolescência; b) *fase da maturidade*, ou idade adulta, que compreende o período que vai dos vinte e cinco aos quarenta anos; c) *fase da velhice*, que é o período do declínio biológico cujos limites não se podem precisar com segurança, mas que, geralmente, se inicia aos cinquenta anos de idade. (SANTOS, 1947, p. 123).

Em outro exemplo, tem-se Fontoura (1959, p. 46) dividindo as fases intra-uterina:

A vida intra-uterina dura, como todos sabem, 9 meses, que podem ser divididos em 3 fases:

- a) Fase da vida germinal;
- b) Fase da vida embrionária;
- c) Fase da vida fetal.

No sub-eixo Hereditariedade, encontram-se concepções com base em heranças genéticas: “Hereditariedade – constitui a condição básica do crescimento normal. Influi sobre os limites e o ritmo do crescimento. É a hereditariedade que confere aos indivíduos a estatura peculiar à raça.” (SANTOS, 1947, p. 127-128). Em outro exemplo, tem-se, a afirmação de que: “É muito grande, portanto, a influência *da hereditariedade* sobre cada indivíduo, embora não seja absoluta, mas expressa em forma de *tendência*. A criatura *tende* a reproduzir os traços físicos, intelectuais e morais de seus pais.” (FONTOURA, 1959, p. 51, grifos no original).

No sub-eixo Hereditariedade e meio tem-se as concepções que fazem a junção das relações hereditárias com o meio ambiente:

Dêsse caráter plástico dos elementos hereditários derivam a ação poderosa que o meio e a educação exerce, sobre o desenvolvimento da criança. A hereditariedade, o meio e a educação conjugam, assim, as suas influências na formação da personalidade humana. (SANTOS, 1947, p. 143).

A partir do exposto nos Eixos Conceituais, pode-se pensar que o manual, como instrumento que transmite conhecimento, está embasado em visões de homem,

assim, os conteúdos encontram-se na visão de mundo correspondente ao que pode-se considerar de objetivismo, subjetivismo e interacionismo.

No objetivismo, o homem é entendido como produto do meio, a Psicologia é baseada nos dados externos passíveis de observação direta e de mensuração. Procura, assim, relacionar o psíquico e sua evolução ao desenvolvimento dos organismos no processo de adaptação ao meio.

Freitas (1995, p. 55) esclarece que a Psicologia objetivista, principalmente a de Watson, baseia-se na impossibilidade de conhecer a consciência, afirmando que, “só o comportamento é passível de conhecimento”. Assim, a Psicologia, ao aproveitar dos resultados da investigação científica e experimental, aplica seus conhecimentos à educação e ao ensino, estudando questões relacionadas à aprendizagem, diferenças individuais e Psicologia do Desenvolvimento.

Japiassu (1975, p. 24), ao explicar a visão objetiva do homem, esclarece que:

Enquanto organismo material, o corpo é reduzido a uma *máquina*, com a mesma constituição dos sistemas materiais não-vivos e das máquinas construídas: máquinas que não exigem, para explicar o funcionamento biológico e vegetativo do corpo, senão aquilo que serve para fornecer uma explicação do comportamento físico-mecânico do universo. Assim, o homem é apenas um mecanismo do fragmento do mecanismo universal. Ele está submetido às necessidades do determinismo universal, conceitualmente fechado entre si mesmo e deixando de fora esta ‘fechadura’ epistemológica toda a atualidade de seu fato psíquico-mental: sensibilidade, afetividade, consciência. Por sua vez, enquanto unidade personalizada de vida mental, a ‘alma’ aparece pura e simplesmente como uma atualidade não-física, inexplicavelmente associada à máquina corporal, em contato com qual ela se desenvolve, de acordo com os funcionamentos materiais dessa máquina. (Grifos no original).

Essa explicação objetivista do homem é aquela que enxerga a pessoa como algo que pode ser observado e compreendido a partir de seus comportamentos exteriores.

No subjetivismo, o homem é visto como ser autônomo e livre, não determinado pelo ambiente social, baseando-se nas tendências e predisposições naturais. Para Freitas (1995), nesta direção subjetivista, a Psicologia reconhece a predominância do sujeito sobre o objeto do conhecimento, valorizando sua atividade e criatividade. “Todo conhecimento é visto como anterior à experiência” (p. 62).

Scalcon (2002, p. 32) esclarece que a Psicologia subjetivista:

[...] nega tacitamente a existência de qualquer coisa fora do homem, o que atribui ao processo educativo a tarefa de exaltar as predisposições naturais do educando e de suas necessidades, adaptando-as às condições ideais, paradoxalmente, por ele mesmo criadas

Assim, na visão subjetivista, o homem é o ser central no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Já no interacionismo, rompe-se com a dicotomia existente entre o subjetivismo e o objetivismo e tenta-se aproximar cada vez mais estas duas concepções. Cria-se, assim, uma concepção que agrega e aproximam as duas tendências expostas.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo buscou evidenciar as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem, veiculadas em manuais didáticos, produzidos por brasileiros e editados no Brasil, entre as décadas de 1930 até o final da década de 1950. Para a construção do *corpus* da pesquisa, selecionou-se os manuais de Psicologia Educacional de três bibliotecas de universidades que incorporaram Laboratórios, Escolas Normais e Institutos de Educação do período: a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de Minas Gerais. Em seguida, foram analisados os conteúdos de cinco (05) manuais.

Os manuais são considerados, nesta pesquisa, um instrumento de mediação que porta, em seu conteúdo, as concepções de homem e de mundo presentes na sociedade. Por isso, as concepções veiculadas nos manuais são concepções que estão no bojo das relações da época.

Durante a construção desse trabalho, evidenciou-se que, à época contemplada por este estudo, a Psicologia no Brasil, encontrava-se constituída com suas bases experimentais e serviu para dar suporte aos novos processos educacionais, ganhando notoriedade. Já com *status* de ciência, começa a ser empregada na atuação das resoluções de problemas demandados pelas novas relações educacionais.

A sociedade brasileira passa de um processo socioeconômico de agrário-exportador para urbano-industrial com fortes ideários liberais. Com isso, há, na educação, um otimismo para que, com todo seu processo educativo, auxilie na construção dessa nova sociedade. Constituem-se, então, os novos profissionais da educação, com seus ideais de educar a todos da nação para romper com o atraso econômico do país. Assim, as ciências que auxiliariam nesse processo seriam a Filosofia, a Biologia, a Psicologia e, principalmente, a Sociologia. Destaque se faz necessário, para o fato de que, à época, não existiam psicólogos de formação no Brasil. Por isso quem assume a função de psicólogo são os formados em Medicina, Direito, Filosofia e Sociologia, e, mais tarde, os formados pelas Escolas Normais.

Os resultados encontrados na pesquisa evidenciam os conteúdos políticos e econômicos do período, pois trazem concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem, que denotam o auxílio na construção de um país liberal. O que se percebe é que predominam, no país, as concepções funcionalistas advindas dos Estados Unidos e da Europa e seus conceitos pragmatistas.

Na análise dos manuais, percebeu-se que seus autores não são neutros com relação à determinadas vinculações político-religiosas, pois, alguns, são explícitos ao afirmar que se vinculam à igreja e/ou ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

Nos mesmo, os conteúdos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem mostram uma valorização da infância, mais precisamente da criança, dos processos biológicos destas, de como elas aprendem e quais as melhores técnicas para se aprender. São compreensões que estão, totalmente, de acordo ao novo modelo social, pois valorizam as técnicas de aprendizagem, às pesquisas experimentais sobre o processo de aprender. Esses entendimentos valorizam a experiência e o professor torna-se um educador, pois este não ensina conteúdos, ensina a vida.

É a infância a melhor fase para educar, pois a criança de hoje, será o adulto de amanhã, um cidadão educado para resolver problemas de sua sociedade e para agir nesta sociedade. É visto, também, uma relação muito importante com a técnica, em vários sentidos, na verificação da aprendizagem, nas formas de educar e, principalmente, no entendimento do aluno, isto é, os conhecimentos técnicos oriundos da Psicologia garantiam ao educador ser um profissional habilitado

A escola torna-se o espaço privilegiado para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. O ambiente escolar deve ser uma sociedade em miniatura, a réplica da vida real em sociedade.

Nos manuais, é visível o pensamento de que educação não é instrução. A nova forma de educar não deve ser uma maneira uma forma de criar um aluno no psitacismo, pois preconiza que educação só é efetivada pela experiência. O educador, então, tem que despertar o interesse no educando, tem que estar de acordo com as suas necessidades e não deve ser autoritário. Este tipo de educação requer o mínimo de conteúdo e valoriza a prática.

Sobre a prática, esta requer, nos manuais, uma situação da vida real. A ação é louvável: a falta dela aborrece o aluno. E esta ação vem de uma inclinação própria do educando, uma tendência natural que deve ser interagida com o meio, pois, assim, o mesmo criaria novos hábitos. Ou seja, a educação é uma adaptação do indivíduo ao meio.

São apontadas nos, manuais, algumas relações entre classes socioeconômicas e aprendizagem. As crianças provenientes de meios pobres, de

famílias sem recursos, segundo alguns manuais, apresentam visível retardamento mental, ou até mesmo um atraso na aprendizagem e no desenvolvimento.

Em alguns manuais, é muito patente a questão de adaptar várias teorias e juntá-las para, numa tentativa de aproximá-las, construir uma teoria que seja útil às futuras educadoras. Infere-se, então, que as teorias são adaptadas de acordo com os princípios de sua funcionalidade. Acrescenta-se, a isto, a questão que alguns manuais trazem de forma muito sintética: os conteúdos e teorias sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Percebeu-se que, na década de 1930, não há muita produção/discussão sobre o desenvolvimento humano e que, nas duas décadas seguintes, o volume de conteúdo, tanto para o desenvolvimento, quanto para a aprendizagem, aumenta significativamente. Pode-se pensar que há uma maior procura para estas questões no ensino de Psicologia Educacional, que na década de 1930 o desenvolvimento estava muito associado à aprendizagem, sendo praticamente sinônimos, isto muda muito pouco nas décadas posteriores, porém os capítulos sobre desenvolvimento físico e mental e os processos de aprendizagem já estão separados e os conceitos de desenvolvimento, mesmo muito próximo ao de aprendizagem, já estão em destaque. Também é muito forte a questão da crítica a algumas teorias da aprendizagem, consideradas mecanicistas, pois consideram o homem como uma máquina de reações nervosas, sem os impulsos e a atividade espontânea a criadora.

As críticas apontadas pelos autores não reconhecem os processos dialéticos da relação indivíduo e meio, pois não vão além da valorização da interação de fatores internos e externos, de uma sobreposição, de um em detrimento do outro, ou, até mesmo, na junção de ambos, mas não superadas. As visões de desenvolvimento humano e de aprendizagem, evidenciadas neste trabalho, só foram se aperfeiçoando e modificando, mas não superadas. Na atualidade, em grande parte, ainda encontra-se essas visões fundamentando a educação e suas práticas.

As concepções de desenvolvimento e aprendizagem reveladas nos manuais analisados expressam concepções de homem proveniente do modelo liberal e uma visão de educação como criadora de hábitos, de adaptação ao meio e de mantenedora do progresso social e econômico.

Importante salientar que os manuais de Psicologia Educacional, no período analisado, foram importantes para a construção de uma disciplina que trouxe várias contribuições para o terreno educacional, como o reconhecimento da singularidade da criança, os estudos de suas capacidades cognitivas, a valorização do sistema

escolar e, principalmente, a explicação dos conteúdos do desenvolvimento humano e da aprendizagem.

Contudo, já havia, na época concepções que, de certa forma, superavam as visões predominantes nos manuais e que foram pensadas por considerar todas as contribuições acima e, mais ainda, por considerar o homem em suas construções histórica, social e cultural. Esta maneira de entender o homem, de certa forma, já estava sendo gestada, no período, com os estudos e pesquisas de Antipoff e Bomfim, mas estes estudos não chegaram a ser mencionados nos manuais pesquisados.

Este estudo revelou que o entendimento das concepções vigentes na atualidade está ligado, na suas premissas básicas, com os conceitos do início do século XX e que estes, desde a época, não contemplam as relações concretas dos sujeitos. As visões relatadas estão embasadas num individualismo, e segundo Miranda (1999):

Esse culto ao individualismo constitui uma das manifestações de um processo histórico que dá origem, mantém e fundamenta a sociedade capitalista e tem sua base no fato de que o capitalismo necessita que os indivíduos sejam "livres" e desembaraçados para produzir, consumir e concorrer entre si. Nessa perspectiva, torna-se fundamental privilegiar o indivíduo em detrimento da sua condição de ser social, pertencente a uma universalidade, a uma sociedade, a uma classe social. (p. 3, grifos no original).

A Psicologia Educacional, da época, não foge da concepção de homem que está veiculada na sociedade e na educação. E assim, ao estudar o desenvolvimento humano deve-se considerar que:

O homem é um ser social, histórico e político. Só podemos compreendê-lo bem se tivermos sempre presente essa sua condição essencial. Mesmo quando estudamos o desenvolvimento do homem como indivíduo isolado, não é possível despregá-lo da complexa rede de relações que se estabelecem entre o indivíduo e a sociedade. (MIRANDA, 1999, p. 2).

As duas citações acima são importantes para finalizar a pesquisa, pois se consideram que o desenvolvimento humano e aprendizagem devem ser considerados no processo integral, na sua totalidade, na sua concretude e no seu movimento permanente, ou seja, no movimento constante do ir e vir.

Assim, a presente pesquisa abre novos conhecimentos para outras pesquisas e, até mesmo, para aprofundamentos posteriores em estudos de doutorado.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Manuais didáticos de história do Brasil no colégio Pedro II: do Império às primeiras décadas da República**. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n. 35, p. 230-249, set. 2009. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/index.html>>. Acesso em: 07 set. 2010.

ALVITE, M. M. C. **Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

ANGELINI, A. L.; PFROMM NETTO, S.; ROSAMILHA, N. **Análise de conteúdo da psicologia educacional**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v.5, n.1, p. 83-90, jun. 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85572001000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 set. 2010.

ANTUNES, M. A. M. **Sobre a formação de psicólogos: aspectos históricos**. *Psic. da Ed.*: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação, São Paulo, n. 5, p. 35-56, dez. 1997a.

_____. **Uma interpretação do Brasil por Manoel Bomfim – Contribuição à discussão sobre as relações entre história da psicologia e identidade**. *Interações*, v. 2, n. 4, p. 7-16, jul./dez. 1997b.

_____. **Algumas reflexões acerca da abordagem social em História da Psicologia**. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (Org.). *Historiografia da Psicologia Moderna: a versão brasileira*. São Paulo: Loyola; UNIMARCO, 1998.

_____. **Psicologia e Educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas-SP, v. 6, n. 2, p. 193-200, jul./dez. de 2002.

_____. **Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico**. In: MEIRA, M. e ANTUNES, M. A. M. (Org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-168.

_____. **A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional**. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C (Org.) *História da psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004, p. 109-152.

_____. **A Constituição da Psicologia no Brasil**. São Paulo: Educ; Ed. UNIMARCO, 2005.

_____. **Materialismo histórico-dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia**. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **A consolidação da psicologia no Brasil (1930-1962): sistematização de dados e algumas aproximações analíticas**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, n. 22, p. 79-94, 1. sem. 2006.

ASSUNÇÃO, M. M. S. **A psicologia da educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920-1960)**. 2002. 280 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

_____. **Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores (as) – (1920-1960)**. *Temas em Psicologia*, v. 15, n. 1, p. 69-84, 2007.

_____. **A psicologia educacional o ensino da paixão, do prazer e da dor (Minas Gerais – 1920-1960)**. *Cadernos de História da Educação*, n. 7, p. 247-261, jan./dez. 2008.

BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia geral**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1993.

BATISTA, A. A. G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 529-575.

BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: educ; Cortez, 1999.

_____. **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

BROZEK, J.; GUERRA, E. **Que fazem os Historiógrafos? Uma leitura de Josef Brozek.** In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). História da psicologia: pesquisa, formação, ensino. São Paulo: Educ; ANPEPP, 1996.

BROZEK, J.; CAMPOS, R. H. F. **Fontes em historiografia da psicologia.** In: CAMPOS, R. H. F. (Org.). História da psicologia: pesquisa, formação, ensino. São Paulo: Educ; ANPEPP, 1996.

BROZEK, J.; MASSIMI, M. (Org.). **Historiografia da Psicologia Moderna: a versão brasileira.** São Paulo: Loyola; UNIMARCO, 1998.

CABRAL, A.C.M. **A psicologia no Brasil.** In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004.

CAMPOS, R. H. F. **Introdução à historiografia da psicologia.** In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. (Org.). Historiografia da Psicologia Moderna: a versão brasileira. São Paulo: Loyola; UNIMARCO, 1998.

_____. (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Imago; Distrito Federal: CFP, 2001.

_____. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados,** São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142003000300013&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 fev. 2011.

_____. **Psicologia e educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu-MG. Anais... Caxambu-MG: ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 30 jun. 2010.

CAMPOS, R. H. F.; NEPOMUCENO, D. M. **O funcionalismo europeu: Claparèd e Piaget em Genebra, e as repercursões de suas idéias no Brasil.** In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. História da Psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2007.

CAMPOS, R. H. F.; VIEIRA, R. C. (Org.). **Instituições e psicologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Trarepa-NAU; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAMPOS, R. H. F.; QUINTAS, G. A. **Ensinando psicologia para educadores: a perspectiva de Helena Antipoff (1930-1987).** In: NASSIF, L. E.; NUNES, M. T. (Org.). Formação de professores: diálogos com a experiência antipoffiana. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2008, p. 125-149.

CENTOFANTI, R. **Radecki e a psicologia no Brasil**. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004.

CLAPARÈDE, E. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. Autobiografia. In: _____. **A escola sob medida: a escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**, por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973, p. 11-66.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHOPIN, A. **Prefácio**. In: BITTENCOURT, C. Livro didático e saber escolar (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-12.

CYSNEIROS, P. G. **A Antipedagogia do Livro-Texto de Psicologia Educacional**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 66, n. 152, p. 47-64, jan./fev.1985.

COLL SALVADOR, C. **A psicologia da educação: uma disciplina aplicada**. In: COLL SALVADOR, C. (Org.). Psicologia da educação. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 13-69.

COMÊNIO, J. **Didática Magna: Tratado universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COSMO, N. C. **As contribuições da Psicologia da Educação para a escola: uma análise das produções científicas da ANPEd e da ABRAPEE**. 2006. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Cia Ed. nacional, 1976.

_____. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia Ed. nacional, 1979.

DUARTE, N. **A Anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educação & Sociedade, Campinas-SP, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

_____. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005

ECO, U.; BONAZZI, M. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, M.L.A. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2010.

FARIA, A. L. G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, A. A. L. **O pragmatismo jamesiano e a psicologia: de uma relação histórica a uma ferramenta atual**. Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 185-190, jul/dez, 2010. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

FERREIRA, M. G. **Indivíduo e sociedade: do movimento real a representação ideal: um estudo de suas representações na psicologia educacional.1983**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

_____. **Psicologia Educacional: análise Crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Concepções de subjetividade em psicologia**. Campinas, SP: Pontes; Maranhão, MA: CEFET, 2000.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. **O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada**. São Paulo: Global Ed., 1982.

FREIRE, I. R. **Raízes da Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: Reduc; Inep, 1987.

_____. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2010.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** In: _____. Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006.

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos.** São Paulo: Ática, 1993.

GATES, A. I. **Psicologia para estudantes de educação.** São Paulo: Saraiva & Cia, 1939.

GATTI, B. A. **O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?** Psic. da Ed., São Paulo, n. 5, p. 73-90, 2. sem. 1997.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990).** Bauru, SP: Edusc, 2004.

GEBRIM, V. S. **Psicologia e Educação no Brasil.** Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

_____. **Psicologia e pedagogia nova no Brasil: saberes e práticas escolares nos rastros da criança.** 2006. 126 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GIOIA, P. S. **A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores.** 2001. 196 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **O livro didático e a formação de professores.** Educação e Linguagem, São Paulo, v. 9, n. 14, p. 176-190, 2006.

GOMES, W. B. **Perspectivas e dilemas na pesquisa em história da psicologia no Brasil.** Psic. da Ed., São Paulo, n. 22, p. 163-171, 1. sem. 2006.

GONÇALVES, M. G. M. **A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica.** In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2001.

GOULART, Í. B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações a prática pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 1997.

GUIZZO, B. S.; KRZIMINSKI, C. O.; OLIVEIRA, D. L. L. C. **O Software QSR NVIVO 2.0 na análise qualitativa de dados: ferramenta para a pesquisa em ciências humanas e da saúde.** *Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre (RS),* v. 24, n. 1, p. 53-60, abr. 2003.

HEIDBREder, E. **Psicologia do século XX.** São Paulo: Mestre Jou, 1981.

HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JÁCOME, M. Q. D. **Apropriações da Teoria de Vigotski em livros de Psicologia voltados para a formação de professores.** 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

JAPIASSU, H. **Introdução à Epistemologia da Psicologia.** Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

_____. **A psicologia dos psicólogos.** Rio de Janeiro, Imago, 1979.

KILPATRICK, W. H. **Educação para a civilização em mudança.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

LANE, S. T. M. **A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia.** In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.) *Psicologia Social: o homem em movimento.* São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 10-19.

LEÃO, I. B. **Afetividade e trabalho na teoria sócio-histórica.** In: _____ (Org.). *Educação e Psicologia: reflexões a partir da teoria sócio-histórica.* Campo Grande: EdUFMS, 2003, p. 49-68.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LINS, O. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.

LOURENÇO, E.; TINOCO, B. A. F. Iago Victoriano Pimentel (1890-1962). In: CAMPOS, R. H. F (Org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago; Distrito Federal: CFP, 2001, p. 296-298.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A Psicologia no Brasil**. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004a, p. 71-108.

_____. **A Psicologia no Brasil nos últimos 25 anos**. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). **História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004b, p. 109-120.

NORONHA, O. M. **A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990)**. In: XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994, p. 205-299.

MANARCHA, C. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R. H. F.; BROZEK, J. **Historiografia da psicologia: métodos**. In: CAMPOS, R. H. F. **História da psicologia: pesquisa, formação, ensino**. São Paulo: EDUC; ANPEPP, 1996, p. 29-56.

MASSIMI, M.; GUEDES, M. C (Org.) **História da psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC, Cortez, 2004a.

MASSIMI, M. **As ideias psicológicas na produção cultural da Companhia de Jesus no Brasil do século XVI e XVII**. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C (Org.) **História da psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC, Cortez, 2004b, p. 27-48.

_____. **As Ideias psicológicas no Brasil nos séculos XVII e XVIII**. In: MASSIMI, M.; GUEDES, M. C (Org.) **História da psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC; Cortez, 2004c, p. 49-70.

_____. (Org.). **História da psicologia no Brasil do século XX**. São Paulo: EPU, 2004d.

MASTRBUONO, C. M.; ANTUNES, M. A. M. **A psicologia da educação no curso normal de uma escola confessional católica da cidade de São Paulo (1941-1961)**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 22, p. 53-78, 1. sem. 2006.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-150, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_09_ANA_WALESKA_P_C_MENDONCA.pdf>. Acesso em: 14 set. 2010.

MENDONÇA, S. R. **Estado e sociedade: a consolidação da república oligárquica**. In: LINHARES, M. Y. (Org.). História geral do Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MIRANDA, M. G. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança**. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 125-135.

_____. **Psicologia do desenvolvimento: o estudo da construção do homem como ser individual**. Educativa, Goiania-MG, v. 2, p. 45-62, 1999. Disponível em: <www.geppe.ufms.br>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. **Pedagogias psicológicas e reformas educacionais**. In: DUARTE, N. (Org.). Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 23-40.

MONTEIRO, H. M. **Da república Velha ao Estado Novo: o aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal**. In: LINHARES, M. Y. (Org.). História geral do Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 1990.

MUELLER, F. **História da Psicologia: da antiguidade aos dias de hoje**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional; EDUSP, 1978.

MUNIKATA, K. **Livro didático: produção e leituras**. In: ABREU, Márcia (Org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 577-594.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NOSELLA, M. L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981.

OLGA, M. **Quem engana quem: professor x livro didático**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

OLINTO, P. **A psicologia experimental no Brasil**. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004. p. 25-32.

OLIVEIRA, A. L. **O livro didático**. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. UNICAMP, 1984.

PATO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PEIXOTO, A. **Educação no Brasil: anos vinte**. São Paulo: Loyola, 1983.

PENNA, A. G. **Introdução à história da psicologia contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **História das idéias psicológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____. **História da psicologia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1992.

PEREIRA, F. M.; NETO, A.P. **O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização**. Psicologia em Estudo, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003.

PESSOTI, I. **Notas para uma história da psicologia brasileira**. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: EDICON, 1988. p. 17-31

_____. **Dados para uma história da psicologia no Brasil**. In: ANTUNES, M. A. M. (Org.). História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004. p. 121-138.

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C. Z. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/MEC, 1974.

PIAGET, J. **A construção real na criança**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2010.

PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ; Fapesp, 2002.

REUCHLIN, M. **Histoire da la Psychologie**. Paris, PUF, 1974.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, A. B. **História da psicologia: influências do escolanovismo no contexto educacional em Goiás**. In: Seminário Nacional de Estudo e Pesquisa – História, Sociedade e Educação no Brasil, 8., 2009, Campinas-SP. Anais... Campinas: Histedbr, 2009. Disponível em: <<http://www.eventohistedbr.com.br/viii/seminario>> Acesso em: 30 jun. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSAS, P.; ROSAS, A.; XAVIER, I. B. **Quantos e quem somos**. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: EDICON, 1988.

SAHAKIAN, W. S. **Aprendizagem: sistemas, modelos e teorias**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1980.

SALDANHA, A. M. **Nossa revista**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, n. 0, p. 4-6, dez. 1979. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931979000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 ago. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Subsídio para o equacionamento do problema do livro didático em face da lei n. 5692/71.** In: _____. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 129-140.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHMITZ, E. F. **O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna.** São Paulo: Cultrix, 2009.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo: EPU, 1996.

SILVA, G. B. **A disciplina de Psicologia da Educação na Escola Normal secundária de Maringá no período de 1950 a 1970.** 2008. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SIRGADO, A. P. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação & Sociedade, Campinas-SP, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

SOARES, A. R. **A Psicologia no Brasil.** Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, n. 0, p. 09-59, dez. 1979.

SOARES, M. B. **Um olhar sobre o livro didático.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov./dez. 1996.

SOUZA, A. A. A. **Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação.** In: BRITO, S. H. A. et. al. A organização do trabalho didático na história da educação. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2010. p. 121-145.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey.** In: DEWEY, J. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1975, p. 13-41.

THORNDIKE, E.; GATES, A. **Princípio elementares de educação.** São Paulo: Saraiva & Cia., 1936.

TRAN-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea**. Volume 1 e 2. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

URT, Sonia da Cunha. **A psicologia na educação: do real ao possível**. 1989. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. **Psicologia e Educação: Uma relação possível?** In: _____ (Org.). Psicologia e práticas educacionais. Campo Grande, EdUFMS, 2000, p. 13-29.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **O significado histórico da crise da psicologia. Uma investigação metodológica**. In: _____. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 203-420.

_____. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas-SP, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001, p. 103-117.

WATSON, J. B. **Reprodução de texto original sobre o comportamentalismo: trecho de Psychology as the Behaviorist views it**. In: SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. História da psicologia moderna. São Paulo: Cultrix, 2009, p. 240-245.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1978.

YAZLLE, E. G. **Atualização do psicólogo escolar: alguns dados históricos**. In: CUNHA, B. B. B et al. Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

FONTES ANALISADAS

AZEVEDO, N. C. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936

CASASANTA, G. **Manual de Psicologia Educacional: para os cursos de Formação de Professores e Administração Escolar dos Institutos de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1950.

FERRAZ, J. S. **Noções de psicologia educacional**. São Paulo: Edição Saraiva, 1957.

FONTOURA, A. **Psicologia Educacional: para as Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação e Escolas Normais**. Rio de Janeiro: Gráfica Editôra Aurora, LTDA, 1959.

MENDES, J. **Psicologia Educacional: conforme o programa das Escolas Normais de 1º e 2º graus**. Belo Horizonte – Minas: Livraria Católica do Ginásio Arnaldo, 1940.

RUDOUFER, N. S. **Introdução á psychologia educacional**. São Paulo: Editora Nacional, 1938.

SANTOS, T. M. **Noções de Psicologia Educacional: de acôrdo com os programas das Faculdades de Filosofia, dos Institutos de Educação e das Escolas Normais**. São Paulo: Editora Nacional, 1947.