



GT20 - Psicologia da Educação – Trabalho 988

OS PRECURSORES DA ESCOLA NOVA E A RELAÇÃO PSICOLOGIA-EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUMAS APROXIMAÇÕES E QUESTIONAMENTOS

Adriane Guimarães de Siqueira Lemos – UFG

Agência Financiadora: FAPEG

Resumo

O objetivo deste texto é investigar a vinculação psicologia-educação no aporte teórico de alguns dos precursores da Escola Nova, especificamente Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Montessori e Claparède. Também busca evidenciar a aproximação de correntes educacionais contemporâneas aos fundamentos estabelecidos por esses escolanovistas. Verificou-se que predominam nos diferentes enfoques desses precursores, o suporte biológico para a explicação do funcionamento psíquico humano. A criança como centro do processo educativo, a ênfase nos seus interesses e necessidades, a preocupação em desenvolver métodos ativos de educação, o foco no como ensinar, em detrimento do que ensinar, o professor como estimulador e a preocupação com a adaptação do indivíduo na sociedade são expressões das mudanças engendradas por essa vinculação psicologia-educação. Tratam-se de concepções cujos fundamentos biopsicologizantes favorecem a naturalização e psicologização dos processos educativos. Também verificou-se que estudos (ARCE, 2004; DUARTE, 2005; DUARTE, 2006; FACCI, 2011; MIRANDA, 2005) investigam a aproximação de correntes educacionais contemporâneas ao modelo biopsicologizante do escolanovismo.

Palavras-chave: Psicologia-educação; Escola Nova; Educação contemporânea.

A lógica pela qual tem sido organizada a existência humana no contexto atual de produção coloca em evidência o novo, o moderno e o ineditismo. No campo educativo, acrescenta-se a afirmação de cientificidade e a alcunha de criticidade para que conceitos, esvaziados de seus fundamentos, sejam realocados e apresentados como diferentes, inovadores e a solução para os problemas do campo. Nesse contexto, olhar para a história torna-se uma importante ferramenta para evidenciar as contradições de ideias que são apresentadas nas novas pedagogias.

Tendo em vista contribuir para essa discussão, o objetivo deste texto é apreender a vinculação psicologia-educação no aporte teórico de alguns dos precursores da Escola Nova, por entender que nessa história está a possibilidade de compreensão e de reflexão

crítica de ideias que se estabeleceram e parecem ter ainda influência no campo educativo. Assim, buscou-se investigar a relação psicologia-educação nas obras de Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Montessori e Claparède, apontando para possíveis afinidades desses fundamentos com o debate atual do campo educativo.

Precursos e os fundamentos para a relação psicologia-educação

Reportando à constituição histórica da psicologia, destaca-se a contribuição de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), precursor do “método lição de coisas” e entusiasta da ideia da inocência e bondade inerente à natureza humana¹. Vivendo em um período de intensas transformações política, econômica, social e culturais ligadas ao capitalismo nascente, Pestalozzi se pergunta sobre as reais finalidades do processo educativo. Rechaçando tanto a educação idealizada da tradição religiosa quanto a ideia de formação restrita à adaptação no mundo, Pestalozzi propõe uma terceira via: formação plena para a sociedade capitalista nascente, propondo que a educação contribua para que cada um seja “uma obra de si mesmo” (SOËTARD, 2010, p. 18).

Ideias psicológicas emergem na obra de Pestalozzi com destaque para a preocupação com o nível de desenvolvimento da criança e das leis psíquicas como princípio balizador para o método educativo e, de forma embrionária, a psicologia do ato. “Pai da psicologia moderna inspirou diretamente a Fröbel e Herbart e seu nome está vinculado a todos os movimentos de reforma da educação do século XIX” (SOËTARD, 2010, p. 11). Os rudimentos da pedagogia do interesse também podem ser observados na obra de Pestalozzi.

Para Pestalozzi (2010, p. 73), faz-se necessário um método educativo que respeite o nível de desenvolvimento da criança e suas leis psíquicas. “Psicologizar a instrução humana” é o projeto educativo desse professor. Nessa concepção, as leis psíquicas são análogas às leis biológicas, naturalizando a subjetividade e o comportamento manifesto da criança. O interesse se apresenta como possibilidade para a compreensão das

¹ É necessário indicar a importância influência de Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) para o campo educativo e, posteriormente, para a constituição da vinculação psicologia-educação. O princípio de que o homem traz em si mesmo uma bondade original é a base da sua proposta educativa. Nesse processo o objetivo é manter o curso da natureza. “Quanto a mim, não pretendo ensinar a geometria a Emílio, ele é que me ensinará. Procurarei relações, ele as encontrará: pois as procurarei de maneira que ele as encontre” (ROUSSEAU, 1968, p. 147).

tendências naturais da criança. Assim, o dever da escola está intrinsecamente relacionado às leis de desenvolvimento humano.

Dessas leis destaca-se a crença de que a criança desenvolve-se de dentro para fora a partir de impulsos inatos. Por isso, a intuição no processo educativo, buscando extrair o conhecimento de dentro das crianças, seguindo o desenvolvimento natural das mesmas. Ao professor cabe acompanhar ou propiciar condições para o desenvolvimento de processos naturais. O foco é a criança e seu desenvolvimento, sem qualquer relação com determinantes sociais.

Essa forma de compreender o processo educativo vai se desenvolver ao longo da história da vinculação da psicologia com a educação. O que predomina apesar dos diferentes enfoques, das distintas fundamentações filosófico-epistemológicas e dos diversos métodos de ensino, é o suporte biológico para a explicação do funcionamento psíquico humano, a ênfase no desenvolvimento e no interesse da criança no processo de escolarização, a preocupação em desenvolver métodos ativos de educação e, em maior ou menor grau, a preocupação com a adaptação do indivíduo na sociedade capitalista.

A ideia de suporte biológico se mantém no pensamento de Friedrich Wilhelm August Fröbel² (1782-1852), conhecido por sua dedicação ao que é chamado atualmente de educação infantil, que postula o princípio da imutabilidade Divina estendida a toda criação³ que rege todo o universo e tende sempre à harmonia, o que inclui o humano e seus processos psíquicos. Partindo desse princípio geral, Fröbel atrela o processo educativo ao desenvolvimento infantil, evidenciando a concepção de maturação do organismo ao longo do desenvolvimento. Por isso a analogia com o crescimento das plantas, da qual surge a denominação Jardim de Infância (FRÖEBEL, 2003).

A educação, nessa perspectiva, é o desenvolvimento de talentos, da individualidade, entendendo que em cada criança há atributos naturais que se desenvolvem no ambiente adequado e estimulador para a ação. A professora é essa jardineira, cuidando das crianças para que se desenvolvam por si mesmas. Enquanto Pestalozzi enfatiza a “obra de si mesmo”, Fröbel destaca a ideia de vocação, o que coloca

² Optou-se aqui por manter a grafia conforme o original alemão: Fröbel. Em citações, a grafia segue conforme a opção do tradutor ou autor.

³ Fröbel trabalha com Pestalozzi em Yverdon e incorpora elementos da pedagogia pestalozziana: a percepção como fundamento da educação do homem; a mulher, mais especificamente a mãe, na centralidade do papel educativo na primeira infância, considerando-a educadora nata; saber educar desenvolvido na prática (ARCE, 2002).

no centro de sua proposta educativa a auto-atividade livre, a ação da criança, a aprendizagem, os jogos e as brincadeiras (FRÖEBEL, 2003).

Ainda numa concepção botânica de desenvolvimento, Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, inicialmente, propõe-se a fundar uma ciência da educação cujo propósito é aperfeiçoar a sociedade mediante a educação (MONTESSORI, s/n a). Assentada no fundamento rousseauano de natureza infantil, na independência intelectual das crianças e na psicanálise, Montessori constata a necessidade de ‘profilaxia’ aplicada ao mundo infantil em função da estruturação de uma sociedade adulta sã, corporal e mentalmente. Além disso, Montessori demonstra que na infância estão as raízes do desenvolvimento potencial das tendências humanas.

O objetivo passa a ser, então, conhecer o fenômeno psíquico a fim de conceber formas eficientes de auxílio ao desenvolvimento do mesmo, bem como despertar no adulto a responsabilidade e consciência objetiva na relação com a criança. A educadora recorre à ideia de “períodos sensíveis” para explicar o desenvolvimento da criança, fase em que esta se torna propensa à aquisição de determinadas habilidades, conhecimentos, atitudes necessárias para o seu crescimento. Nesse período, a criança apresenta o que denomina “mente absorvente”, assenhorando-se, de maneira prodigiosa, dos elementos para sua constituição físico-psíquica mediante os sentidos (MONTESSORI, s/n b).

Cabe à educação potencializar ou limitar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Por isso, a veemente defesa de Montessori contra a postura diretiva do adulto, pois “a intervenção intempestiva do indivíduo adulto, voluntarioso e exaltado por seu ilusório poder, é capaz de anular tais padrões ou desviar-lhes as realizações ocultas” (MONTESSORI, s/n a, p. 48). A função do adulto é proteger e acolher a criança, preparando o ambiente para que esta possa agir e se desenvolver sem qualquer obstáculo. A atividade da criança no ambiente produz a estruturação da psique, sendo os órgãos motores, portanto, instrumentos da inteligência.

Assim, Maria Montessori permanece, apesar das significativas diferenças na abordagem, na concepção biologicista e naturalizante da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, aprofundando aspectos ligados ao não-diretívismo, à educação ativa, ao auto-governo, à centralidade da criança, e à individualização do processo educativo. A crença da educação como “cura” para o mundo é a medida do envolvimento dessa abordagem com as questões sociais.

Contemporâneo a Montessori, Jean-Ovide Decroly (1871-1932), usando testes e estudos psicogenéticos, conclui que há relação entre fenômenos biológicos e mentais,

cujo funcionamento e desenvolvimento estão sujeitos ao conflito com o meio. O peso do fator biológico se expressa na defesa da existência de tendências e impulsos naturais que produzem o movimento em função da adaptação ao meio e ao esforço de identidade. Essas tendências explicam, portanto, as diferenças de interesse, de habilidade, de desenvolvimento das crianças, interferindo na capacidade de aprender.

O esforço deve se voltar para o controle intelectual da ação, em situações problemas que exigem a mediação da inteligência, “como conjunto das funções do conhecimento e pensamento associadas, destinadas a realizar as adaptações não realizadas pelos instintos” (DECROLY, 2010, 67). A prática pedagógica deve ser ajustada à mentalidade da criança e à evolução natural do pensamento, assegurando o desenvolvimento pessoal de cada aluno (DUBREUCQ, 2010). Duas analogias são usadas por Decroly para exemplificar a atuação da escola para o desenvolvimento das tendências individuais: o restaurante, cuja diversidade de gostos leva a diversidades de pratos; e a indústria, onde nada se perde e nada se desperdiça. Os resíduos são recuperados e reaproveitados em outros produtos (DECROLY, 1943). Por isso, a ênfase em exercícios individualizados e nos chamados jogos educativos (trabalho simultâneo de alunos muito diferentes).

Decroly focaliza no processo de aprendizagem a forma de aprender e não o conteúdo do ensino, preconizando o método do centro de interesse, como forma de participação ativa dos alunos na sua própria formação. O aluno escolhe o que será estudado e desenvolve procedimentos de pesquisa. O modelo das ciências naturais direciona o procedimento do aluno, que desenvolve atividades: de observação, mediante contato com objetos, seres, fatos; de associação, com exercícios de recordação da observação já realizada; de expressão, traduzindo o pensamento de uma maneira acessível ao demais. Em todas as atividades, os procedimentos são graduados conforme o trabalho mental da criança. Esse educador também destaca a importância da seleção prévia para homogeneizar os grupos de alunos; e a formação de professores na própria escola, em laboratórios de pedagogia, e não em centros universitários.

Edouard-Jean Alfred Claparède (1873-1940), médico-psicólogo, liderou o desenvolvimento do funcionalismo, impactando diretamente o campo educativo.

A Educação Nova teve em Claparède um de seus principais defensores. Colocava o aluno no centro do processo educativo e via a criança como responsável por sua aprendizagem. Foi contemporâneo do educador norte-americano John Dewey (1859-1952), com quem também compartilhava da ideia de uma escola ativa, em que a aprendizagem ocorre por meio da resolução

de problemas. Já nas primeiras décadas do século XX, considerava o professor como um estimulador de interesses e pensava que os métodos educativos e os programas deveriam estar a serviço e em torno do educando e não o contrário. Priorizava a educação, a despeito da instrução e não atribuía ao saber, algum valor funcional (PETRAGLIA, 2010, p. 32).

No campo científico, sua influência é notável na obra de Jean Piaget, Helena Antipoff e outros. As implicações de sua perspectiva teórica marcaram o campo pedagógico e psicológico contemporâneos.

(...) a obra do psicólogo e pedagogo genebrino está hoje “bastante esquecida”, especialmente quando temos que reconhecer que sua influência pessoal foi, em sua época, “bastante grande” (...). Todavia, nós nos sentiríamos tentados a dizer que a glória paradoxal de Claparède reside no fato de ter sido esquecido, na medida que as ideias pelas quais ele lutou figuram hoje entre os lugares comuns da cultura pedagógica, ao ponto de já não ser necessário atribuí-las a um determinado autor. Mas este anonimato se deve, na mesma medida, ao fato de que as ideias educativas de Claparède, mais que a elaboração de um pensamento original, constituíam o reflexo de uma época cujos equívocos se estendem até a nossa. É necessário especificar o papel e a contribuição singular de Claparède no movimento que se convencionou designar com o termo eminentemente vago de “educação nova” (HAMELINE, 2010, p.11-12).

Apoiado na função biológica da consciência de adaptação ativa, na prática e no experimentalismo como critério para a verdade, ambos conceitos de Willian James, na escola ativa de Dewey⁴, na criança em seu estado natural, influência de Rousseau, Claparède entende que a relação psicologia-educação é determinante para o processo educativo, buscando, a partir dessa compreensão, “esboçar, a grandes traços, os fundamentos da psicologia sobre os quais deve assentar o edifício da educação” (CLAPARÈDE, 2010, p. 41). É a ciência psicológica que indica as leis do funcionamento mental, determinando na prática pedagógica: a compreensão da criança, a técnica, o currículo, a avaliação e as atividades escolares como um todo. Cabe à psicologia, ainda, investigar o nível intelectual da criança e suas aptidões naturais (CLAPARÈDE, 1944).

⁴ Foi Dewey quem realizou as primeiras experiências de ação pedagógica pautada no Sistema de Projetos na escola primária experimental da Universidade de Chicago. Também é dele a fundamentação teórica que sustenta a proposta em que, a partir de um ato problemático, o aluno é levado a: “recolher os dados do problema, ou os fatos de uma situação; observar e examinar em seguida esses fatos, para situar ou esclarecer a questão proposta; elaborar depois uma hipótese ou solução possível, ou várias, procedendo-se à escolha de uma delas; verificar, enfim, a confirmação da ideia elaborada, por sua aplicação como chave a outras observações ou experiências novas” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 208). “Não há disciplinas isoladas; há um problema real de vida, que deve ser resolvido com aplicação da leitura para busca de informações, do cálculo para verificação de ordem quantitativa, do desenho, trabalhos manuais e escrita para registro e expressão, etc.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 209). “A atividade livre é da essência do projeto. Proposto o trabalho de maneira clara, o mestre torna-se um conselheiro discreto” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 210).

É nessa perspectiva que emerge a questão teoria-prática na obra claparediana, persistindo a dicotomia nessa relação. As questões teóricas somente são evidenciadas na aplicação prática. É verdadeiro, real, legítimo o que se demonstra válido na prática. “(...) em ciência, nada é julgado, antes que a experiência tenha tido a última palavra” (CLAPARÈDE, 1961, p. 239). Em contrapartida, Claparède assume posição em favor do especialista no ambiente escolar. O pedagogo seria o prático; o psicólogo, o teórico. A pedagogia é a técnica; a psicologia, a ciência.

Não é somente o estudo dos métodos ou do rendimento escolar os que necessitam da intervenção da psicologia experimental, mas também o estudo dos alunos mesmos. (...) E não se trata somente de determinar a quantidade de inteligência, mas também sua qualidade, sua variedade especial; descobrir não somente quais são os pontos fracos do aluno, mas também seus pontos fortes nos quais pode apoiar-se para realizar obra construtiva. Para esta finalidade se estabelecerá o perfil psicológico a base do nível alcançado pelo sujeito em cada uma de suas aptidões mentais e físicas. Não se pode duvidar que o conhecimento de tais perfis, isto é, da individualidade psicológica de seus alunos, seja um elemento precioso para o professor que tem que instruí-los e educa-los (CLAPARÈDE, 1944, p. 187, tradução nossa).

É a partir da ciência psicológica que Claparède investiga o desenvolvimento humano. Para esse médico-psicólogo, o “organismo é uma máquina, isto é, uma reunião de peças que concorrem para um fim único, a manutenção do próprio equilíbrio” (CLAPARÈDE, 2010, p. 77). É o instinto de conservação que mobiliza o indivíduo: situações de desequilíbrio, ruptura, desagregação, desajustes provocam atos necessários à reconstrução, autorregulação, reajustamento do organismo tendo em vista o equilíbrio outrora rompido. “A ruptura do equilíbrio de um organismo é o que chamamos uma ‘necessidade’” (CLAPARÈDE, 2010, p. 80). Toda atividade, inclusive mental surge e se desenvolve, na perspectiva funcionalista, a partir desse mecanismo de proteção: “a atividade mental é, antes de mais nada, uma atividade de previsão e a proteção envolve previsão” (CLAPARÈDE, 2010, p. 85).

Nesse sentido, há uma dinâmica própria de necessidades que sempre mobilizam o indivíduo para a atividade e que engendram o desenvolvimento: necessidades satisfeitas, necessidades mais urgentes, necessidades que carecem de necessidades primárias, e etc.; são substituídas por novas necessidades, em um mecanismo constante dentro do que o autor qualificou como “um vasto sistema de encaixe” (CLAPARÈDE, 2010, p. 87). Prova disso é o que Claparède denomina de “evolução dos interesses”: “Em cada idade, ele está ‘sensibilizado’ para objetos diferentes: é que suas necessidades, especialmente as mentais, vão mudando à proporção que ele vai progredindo” (CLAPARÈDE, 2010, p.

86). O interesse é o dinamogênizador da reação, o que “equivale, então, ao processo de liberação de energia” (NASSIF; CAMPOS, 2005, p. 94). É desse aparato básico que Claparède desenvolve as leis de funcionamento do organismo humano.

Trata-se de uma concepção biopsicológica de desenvolvimento, estabelecendo uma relação de causa e efeito entre crescimento orgânico e desenvolvimento mental. Os estágios são marcados pela evolução dos interesses, caracterizada pela trajetória em direção à complexificação, abstração, espontaneidade, especialização e objetividade da atividade. A atividade psíquica corresponde a uma necessidade. Dessa forma, “a necessidade de readaptação provoca um movimento interno, o movimento do pensamento, a pesquisa” (NASSIF; CAMPOS, 2005, p. 96).

A inteligência é o mecanismo acionado em circunstâncias tais em que instinto e hábito não são suficientes para a adaptação. “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, 1961, p. 41).

Dessa forma, a psicologia funcional tem aplicação direta no campo educativo: segundo o autor “a educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela” (CLAPARÈDE, 2010, p. 37). Trata-se, portanto, de uma concepção de educação que recorre às tendências inatas da criança, despertando-lhe o desejo, a necessidade de tudo o que se quer ensinar. Também se refere à utilidade dos processos que se quer desenvolver, visto que o objetivo é a melhor adaptação possível do indivíduo. Portanto, a educação é uma série de experiências espontâneas ou provocadas” (MEYLAN, 1961, p. 120).

Nessa perspectiva, todo o saber, o conhecimento e a cultura, não tem valor em si mesmo. São entendidos como meios para o uso pleno da capacidade humana de pensar e criar. É por isso que o pesquisador sugere o sistema escolar no qual o aluno tem liberdade de agrupar conforme sua aptidão, um sistema de opções. Neste, há um programa mínimo e diversas outras opções de atividades. É importante ressaltar o debate que Claparède sustenta contra aqueles que defendem o valor do conteúdo para a formação do indivíduo:

Muitas vezes pensa-se, e urge dissipar este preconceito, ainda enraizado em muitos bons espíritos, que certas matérias têm virtude própria como fatores de desenvolvimento de certas faculdades mentais: assim a matemática desenvolveria o raciocínio, a composição a imaginação, as ciências naturais, a observação etc. Mas a observação, a imaginação, o raciocínio intervêm em tudo. (...) A verdade é que os diversos indivíduos não estão aptos a empregar

igualmente sua inteligência nesses domínios diversos. A inteligência, que é a mesma em seu mecanismo profundo, só poderá ser aplicada por tal indivíduo em problemas literários, por outro, em problemas filológicos, e, por um terceiro, em problemas de álgebra. Por quê? (...). Cada uma dessas disciplinas é como um meio próprio para o desencadeamento dos processos intelectuais (CLAPARÈDE, 1961, p. 191).

O autor defende, ainda, a criança como medida para os métodos e os processos educativos.

Portanto, é preciso estudar essas manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa. Os métodos e os programas gravitando ao redor da criança, e não mais a criança gravitando mal e mal ao redor de um programa fixado fora dela, eis a revolução copérmica à qual a psicologia convida o educador (CLAPARÈDE, 1961, p. 194-195).

Além disso, Claparède destaca o conceito de aptidão e de inteligência global⁵ para o contexto escolar. Tal qual um sapateiro, um alfaiate, um chapeleiro necessitam adaptar seu produto às necessidades do freguês, tendo em conta que tanto o produto apertado como o largo pode prejudicar substancialmente o cliente, também a escola precisa modificar sua forma de atuação: “o pedagogo veste, calça e cobre todos os espíritos do mesmo jeito” (CLAPARÈDE, 1961, p. 188). Nesse sentido, o autor sugere algumas práticas já adotadas no movimento da renovação escolar:

substituição da obediência passiva pela atividade e iniciativa da criança [...]; na instrução, substituição dos métodos baseados na lógica do adulto, pelos métodos fundados na psicologia da criança; na educação, substituição dos trabalhos puramente individuais pelo trabalho coletivo, organização das escolas segundo o tipo de instituições democráticas, pondo em jogo os instintos sociais: autoeducação, substituição da doutrina exterior pela interior. Numa palavra: em vez de ser educada, a criança estará colocada em condições tais que se eduque, ela mesma, o mais possível. Neste regime novo, o papel da escola é consideravelmente transformado: em vez de destruir, como o faz as mais das vezes, tudo o que é infantil na criança, criando espécies de curtos-circuitos, que destroem fases necessárias – sua função será, daí em diante, prolongar a infância, ou ao menos explorar-lhe os caracteres próprios, as potencialidades genéticas, a curiosidade nativa, a tendência a experimentar. (CLAPARÈDE, 1961, p. 195-196)

Cabe ao professor estimular o interesse provocando, assim, a auto-educação, com foco claramente utilitário e funcional, enfatizando o rendimento do aluno e a adaptação progressiva à realidade estabelecida.

⁵ Média de todas as aptidões individuais.

(...) o educador, em vez de ser um plasmador de almas e de espíritos, tornar-se-á um estimulador de interesses; em vez de ficar no meio do palco (...), deverá, daí em diante, permanecer nos bastidores, de onde disporá e organizará o meio da maneira mais favorável ao despertar das necessidades intelectuais e sociais da criança, de sua atividade, de seu esforço (CLAPARÈDE, 1961, p. 196).

A partir desses estudiosos, é possível esboçar as bases nas quais se apoiam a vinculação psicologia-educação no Movimento Escola Nova: indivíduo funcional e desenvolvimento entendido na perspectiva biopsicologizante com as consequentes naturalização e psicologização dos processos educativos, cujo foco será, portanto, a criança e seus estados manifestos.

É esse entendimento do desenvolvimento e aprendizagem humanos que chega ao Brasil nos fins do século XIX⁶, “frequentemente divorciadas das necessidades concretas da realidade brasileira, caracterizando-se como meros transplantes culturais” (ANTUNES, 2005, p. 64). O discurso dito científico, que explica as diferenças de aprendizagem pelo viés biológico, colocando no indivíduo os limites e possibilidades da constituição humana, encontra terreno propício para seu desenvolvimento em um país marcado por extremas desigualdades sociais e ganha destaque enquanto política pública na década de 1920, culminando em diversas reformas educacionais (NAGLE, 1976). A psicologia e o escolanovismo tornam-se, segundo Saviani (2013), o pensamento hegemônico no Brasil até meados da década de 1970.

Partindo desse ideário, mudanças são implementadas na organização escolar, na relação professor-aluno, na compreensão de aprendizagem e de desenvolvimento, na prática pedagógica e demais relações estabelecidas na escola (SAVIANI, 2009), com repercussões, marcadas por contradições, ao longo da história.

Psicologia-educação entre o passado e a contemporaneidade

Na década de 1980, Maria Helena de Souza Patto (1993) conduziu o estudo sobre o fracasso escolar em duas vertentes: primeiramente analisando a literatura sobre o tema, ressaltando nessa sua constituição, sua natureza. No segundo momento, a autora volta-se para a pesquisa em campo, observando o fracasso escolar na escola pública em seu cotidiano de contradições.

⁶ “Psicologia e Pedagogia guardam íntima relação com o pensamento escolanovista, cuja penetração no Brasil inicia-se no século XIX, mas cuja efetiva explicitação e consolidação somente ocorrerá no século XX” (ANTUNES, 2005, p. 26).

Sobre o primeiro aspecto, Patto conclui que concepções biológicas da constituição humana aliadas ao aporte racista, num contexto em que prevalece o ideário liberal, são as perspectivas que orientam boa parte dos estudos ditos científicos sobre as dificuldades de escolarização da criança, especialmente, a criança pobre. Tais estudos validaram a constituição da política educacional brasileira e passaram a compor também a fala dos professores, dos pais e das próprias crianças. “O fracasso da escola elementar é administrado por discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (PATTO, 1993, p. 346). A objetividade e neutralidade científica ocultam as verdadeiras determinações para uma escola que não funciona no sentido de atender verdadeiramente os filhos dos trabalhadores. Nessa acepção, torna-se a escola improdutiva, da qual fala Frigotto (2006).

No segundo movimento, a pesquisadora revela em seu estudo que o modelo psicobiológico para a explicação do desenvolvimento alia-se a “mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem”, e juntos, legitimam, mediante um discurso cientificista, ideias que reafirmam as desigualdades sociais, colocando no aluno e na sua família a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Outros estudos (ARCE, 2004; DUARTE, 2005; DUARTE, 2006; FACCI, 2011; MIRANDA, 2005) investigam a aproximação de correntes educacionais contemporâneas⁷ ao modelo biopsicologizante. Duarte (2008, p. 5) usa a expressão “pedagogias do “aprender a aprender”” para abranger diferentes abordagens que, em sua fundamentação, permanecem ancoradas nas “ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista”. Em outro trabalho, Duarte esclarece:

Nossa constatação é a de que o “aprender a aprender”, entendido como emblema dos ideais pedagógicos escolanovistas, manteve-se presente e forte no ideário pedagógico independentemente da existência ou não de menções explícitas ao movimento escolanovista e aos autores que foram as principais referências desse movimento (DUARTE, 2006, p. 30).

De forma geral, as pesquisas (ARCE, 2004; DUARTE, 2005; DUARTE, 2006; FACCI, 2011; MIRANDA, 2005) questionam a naturalização de aspectos da constituição humana que são sócio historicamente dados, com a conseqüente culpabilização do indivíduo pelo lugar ocupado na organização social e justificação de relações que são historicamente produzidas.

⁷ Com destaque para o construtivismo e interpretações da obra de Vigotski (DUARTE, 2005; DUARTE, 2006).

Tal vinculação psicologia-educação engendra mudanças no processo educativo. Na atuação do professor, destaca-se “a preocupação com o como ensinar, em detrimento de considerações sobre o que ensinar, bem como a valorização de destrezas e habilidades cognitivas, em detrimento dos próprios conteúdos curriculares” (MIRANDA, 2005, p. 32-33). O professor precisa se pautar pelos interesses e necessidades do próprio aluno, ao mesmo tempo em que o prepara para adaptar-se às demandas da sociedade. Essas pesquisas (ARCE, 2004; DUARTE, 2005; DUARTE, 2006; FACCI, 2011; MIRANDA, 2005) apontam também o movimento no sentido de redução e desvalorização dos conteúdos e do ensino, ao focar o desenvolvimento de estruturas mentais e potencialidades do aluno.

No trabalho em sala de aula, o foco está na construção da autonomia do aluno, colocando a centralidade do trabalho educativo no aluno e seus aspectos subjetivos. Este só aprende agindo no seu meio a fim de construir seu próprio conhecimento. O movimento, conforme as pesquisas aqui já citadas, se dá no sentido de atribuir aos professores e alunos a capacidade de “resolver” problemas por meio de um método – o método científico, demonstrando flexibilidade nas diversas situações; e o autogoverno, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para adaptar-se de forma harmoniosa em um mundo em constantes transformações.

Entre os precursores da Escola Nova e a relação psicologia-educação na contemporaneidade: algumas considerações e questionamentos

A história ilumina as contradições atuais da vinculação psicologia-educação, o que evidencia a importância de análises críticas das diversas manifestações dessa relação. Nesse sentido, torna-se essencial questionar em que medida ideias tão propagadas no campo da educação se aproximam, superam ou manifestam os fundamentos elaborados pelos precursores da Escola Nova. Duarte (2006, p. 25) expõe as contradições existentes na produção do campo:

Mesmo quando estudos no campo da psicologia educacional afirmam levar em conta o fato de os indivíduos viverem em sociedade, isto é, mesmo quando esses estudos reconhecem que o desenvolvimento individual não pode ser analisado fora da vida social, isso não caracteriza a ausência, nesses estudos, da abordagem naturalizante, pois a mesma pode estar presente na maneira pela qual são analisadas as relações entre indivíduo e sociedade. Em outras palavras, o reconhecimento da existência do social no desenvolvimento psicológico individual pode fazer parte de um modelo naturalizante do social

e das relações entre indivíduo e sociedade. [...], pretendemos mostrar que a força das concepções naturalizantes do ser humano e do indivíduo é tão grande no terreno da psicologia da educação que tende a neutralizar os esforços na direção de constituir-se uma abordagem historicizadora e crítica.

Nessa perspectiva da história da relação psicologia-educação é que se questiona aqui ideias e conceitos que foram teorizados pelos precursores aqui apresentados e que parecem permanecer, carregadas de contradição, ao longo do tempo. Cabe perguntar, então, em que medida ideias e conceitos como a centralidade da criança no processo educativo, a auto-atividade do aluno, o rechaço ao diretivismo, o foco nos interesses e necessidades da criança, a prática educativa realizada a partir de experiências de aprendizagem, o deslocamento do ensino para a aprendizagem enfatizando a forma de aprender e não o conteúdo do ensino, a simplificação e redução do conteúdo escolar e a ênfase na prática do professor superam ou evidenciam as contradições dos fundamentos da educação propostos por Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Montessori e Claparède? Limpou-se o terreno para construir o novo ou tem-se estabelecido “novas” construções sobre as mesmas contradições existentes nos precursores do escolanovismo?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 1998, 4ª ed. 2005.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CLAPARÈDE, Edouard. **La escuela y la Psicología**. Tradução de Maria Luisa Navarro y Juan Comas. Editora Losada: Buenos Aires, 1944.

_____. **A escola sob medida: e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina**, por Jean Piaget-Louis Meylan-Pierre Bovet. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

_____. Textos selecionados. In: HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores).

DECROLY, Jean Ovide; BOON, G. **Iniciación General al método Decroly: y ensayo de aplicación a la escuela primaria**. 2ª ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.

DECROLY, Jean Ovide. Textos selecionados. In: DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Trad.: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa

Freire, Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

DUARTE, N. **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Trad.: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org.: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A crítica às pedagogias do “aprender a aprender”: a naturalização do desenvolvimento humano e a influência do construtivismo na educação. In: MARSIGLIA, A. C. G (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 121-146.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRÖEBEL, Federico. **La educación del hombre**. Tradução: Don J. Abelardo Núñez. Biblioteca Virtual Universal, 2003.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HEILAND, Helmut. **Friedrich Fröbel**. Tradução: Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MEYLAN, Louis. **A educação funcional**. In: CLAPARÈDE, Edouard. A escola sob medida: e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina, por Jean Piaget-Louis Meylan-Pierre Bovet. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

MONTSSORI, Maria. **A criança**. Tradução: Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, s/n a.

_____. **Mente absorvente**. Trad. Pedro de Silveira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Portugália Editora, s/n b.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU: Rio de Janeiro, 1976.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

PESTALOZZI, Johann. Textos selecionados. In: SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p. (Coleção Educadores).

PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dal Mas. Claparède: Funcionalista da Escola Nova. In: HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. PETRAGLIA, Izabel; DIAS, Elaine T. Dalmas (orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p. (Coleção Educadores).

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da Educação**. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difel, 1968.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p. (Coleção Educadores).