



5601 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT20 - Psicologia da Educação

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE RECOMPOSIÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO
Adriane Guimarães de Siqueira Lemos - UFG - Universidade Federal de Goiás
Anita Cristina Azevedo Resende - UFG - Universidade Federal de Goiás

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE RECOMPOSIÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a vinculação psicologia-educação na lógica da organização societária atual. Para isso, se considera o movimento de recomposição do processo produtivo na relação com os processos formativos, destacando a contribuição de aportes da Psicologia da Educação. Dessa perspectiva, a flexibilização e desregulamentação do trabalho, a automatização, o autocontrole e auto ajuste, via informatização e sistemas eletrônicos, o projeto de sociabilidade neoliberal, desafiam a psicologia e a educação uma vez que engendram mudanças na qualificação do trabalhador, no consumo, nos comportamentos e nas formas de entendimento e compreensão do mundo. Analisa-se a vinculação psicologia-educação na perspectiva histórica e derivações teóricas indicativas da compreensão e justificação de um “novo” tipo social: o indivíduo “autônomo” e “adaptado”.

Palavras-chave: Psicologia-Educação. Trabalho. Processo formativo.

A relação entre trabalho, educação e psicologia é marcada por complexos processos e múltiplos determinantes que demandam e demarcam as possibilidades de constituição do ser social. Dessa perspectiva, é importante analisar a vinculação psicologia-educação mediada pela lógica da organização societária, quando se pretende indicar apontamentos da complexa relação entre as demandas do processo produtivo e os fundamentos da educação.

Reportando-se ao desenvolvimento histórico da psicologia no Brasil, Antunes (2005, p. 110) destaca que a psicologia aplicada à educação e a psicologia aplicada ao trabalho constituíram-se a partir do mesmo objetivo, isto é, a “busca da organização científica do processo produtivo na indústria equipara-se à busca de uma pedagogia científica para a escola”. O movimento histórico, especialmente a complexificação das estruturas e processos da organização social, determinam o aprofundamento da relação psicologia-educação-trabalho e colocam em causa a compreensão das demandas de formação advindas dos desenvolvimentos do capitalismo e o lugar da psicologia e da educação nesses desenvolvimentos.

Já na segunda metade do século XIX as contradições estruturais do modo de produção capitalista eram apontadas por Marx (2013). Já aí, a elucidação dos processos e estruturas intrínsecos ao desenvolvimento do capitalismo indicavam que as crises do capital eram decorrentes desse modo mesmo de produção social. Na esteira da lógica do desenvolvimento capitalista, as contradições se desenvolvem, se criam e recriam em novos patamares produzindo crises e exigindo sempre restaurar e garantir as condições que assegurem as condições necessárias ao efetivo desenvolvimento do capital. As contradições se desenvolvem sem jamais se resolver em definitivo. Afinal, se as crises do desenvolvimento capitalista se revelam como decorrência do desenvolvimento de processos intrínsecos e funcionais ao aparato do capital, ao mesmo tempo, a superação dessas crises estruturais requer soluções cada vez mais complexas que não signifiquem rupturas com as estruturas que a produzem. Ou seja, contradições estruturais que são inerentes ao sistema metabólico do capital produzem crises que demandam reestruturações que não visam superar as determinações que as causam, mas apenas reorganizar, corrigir certos aspectos que criam obstáculos à manutenção da lógica fundamental de funcionamento do processo de produção e reprodução do capital.

No compasso das determinações estruturais do desenvolvimento capitalista que produzem crises que exigem reestruturações para garantir o equilíbrio e manutenção do sistema, é que se pode tomar o declínio do modelo taylorista/fordista e do Estado do Bem-Estar Social especialmente a partir dos anos de 1970. Em função da reorganização das taxas de lucro e como consequência da acumulação, concentração e centralização, eliminam-se fronteiras produtivas, comerciais e políticas engendrando novas formas de poder na organização global: nações ricas e grandes corporações efetuam sua política mediante estratégias de cooptação ideológica e econômica. Nesse quadro, destaca-se o papel central de organizações mundiais resultantes da associação dos grandes grupos financeiros e industriais com o Estado, que passam a definir “as estratégias de desenvolvimento, incluindo as reestruturações econômicas e os ajustes político-financeiros” (OLIVEIRA, 2003, p. 81).

Nesse contexto, mudanças significativas vão sendo operadas no mundo do trabalho, com destaque para a flexibilização e desregulamentação das relações trabalhistas, o que engendra novas demandas de sociabilidade e de formação:

O trabalho desformaliza-se, dispersa-se, espalha-se, dessindicaliza-se, diversifica-se e torna-se cada vez mais escasso, apesar de seu caráter ainda altamente nacional, criando uma tensão básica no novo processo produtivo: de um lado, as demandas por elevação da qualificação do trabalhador, em razão da organização mais horizontal do trabalho, das múltiplas tarefas, da necessidade de treinamento e de aprendizagem permanente, da ênfase na co-responsabilidade do trabalhador; de outro, a criação de regimes e de contratos mais flexíveis [...] o estabelecimento de política salarial flexível, o crescimento da economia informal [...] o aumento de emprego no setor de serviços e de atividades autônomas, o retrocesso do poder sindical, o

desemprego estrutural e/ou tecnológico [...]. Portanto, essa etapa do capitalismo, especialmente no tocante à flexibilização e à desregulamentação do trabalho, consegue acirrar duas contradições básicas: educação-exploração no novo processo produtivo e inclusão-exclusão social no processo de globalização. (OLIVEIRA, 2003, p. 78)

Esse cenário exige novas formas de organização e gerenciamento do trabalho. A educação terá aí um impacto significativo na maximização dos lucros, especialmente no entendimento de que por meio de uma escolarização adequada é possível potencializar a produtividade do trabalhador.

Acrescente-se a isso, o impacto das inovações técnico-científicas para a organização social. Está em curso a automatização, o autocontrole e o auto-ajuste, via informatização e sistemas eletrônicos, do processo produtivo que transformam a relação entre o trabalho direto, vivo, e o trabalho realizado, morto, e permite diminuir o quantum de trabalhadores diretos necessários ao mercado de trabalho que, cada vez mais seletivo, exige novas qualificações, novos padrões de consumo, novos comportamentos (NEVES; SANT'ANNA, 2005). As transformações na composição do capital, relativa ao trabalho concreto e abstrato, trabalho vivo e trabalho morto, exigem novas formas ao/de ser social. A crise estrutural do capital ganha novos contornos.

No compasso desses desenvolvimentos e exigências se coloca em marcha o receituário neoliberal que, entre mais, refere-se a um corpo teórico-filosófico cuja centralidade é a liberdade econômica rimando com livre concorrência, competitividade, eficiência e qualidade. Ao Estado compete a fiscalização, o aparato judicial, a defesa nacional, enfim, a garantia de que o capital possa circular livremente sem a ameaça de qualquer pressão advinda das questões sociais produzidas no próprio processo de produção.

Anderson (1995), realizando um balanço do neoliberalismo, esboça o quadro da atuação política dos governos neoliberais: elevação das taxas de juros, menos impostos para os mais ricos, alto nível de desemprego, esmagamento do movimento sindical, liberdade para o fluxo financeiro, corte de gastos sociais, privatização, deflação, aumento da desigualdade social e crescimento do capital especulativo. O impacto desse processo sobre as relações de trabalho é definitivo.

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI. (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 32)

O campo educacional não ficou imune a esses desenvolvimentos históricos. Gentili (1996) e Neves (2005) evidenciam no discurso e na política neoliberal um articulado processo de construção hegemônica como forma de educar para o consenso e para as demandas político-econômico-sociais do capitalismo. Isso significa que as políticas neoliberais não se restringem às estratégias de governo, mas induzem fundamentalmente uma reforma ideológica tendo em vista a composição de uma sociedade que atenda e ratifique as exigências do modo produtivo em direção à naturalização das condições de existência postas como possibilidade nessa sociedade. Trata-se da “construção e a difusão de um novo senso comum” (GENTILI, 1996, p. 10).

Nessa mesma lógica, Silva (1996) evidencia transformações de categorias linguísticas em função dessa reforma ideológica. Segundo esse autor, verifica-se a existência de estratégias retóricas e o movimento de criação e recriação de categorias que expressam o ideário neoliberal. Nas estratégias retóricas, Silva (1996) destaca o desvio das reais causas da desigualdade e marginalização para o discurso da administração eficaz e eficiente, culpabilização dos indivíduos, naturalização do social, valorização do privado em detrimento do público e supressão da memória e da história.

Tendo também por fio condutor o projeto de sociabilidade neoliberal, um grupo de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a coordenação de Neves (2005), sustentam a tese de que há uma pedagogia da hegemonia imanente ao programa político-econômico-social-cultural do neoliberalismo, isto é, “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p. 15), cuja principal característica é:

de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesse de grupos “plurais”, na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. (NEVES, 2005, p. 15)

Esses pesquisadores destacam o papel do Estado nesse projeto hegemônico, consistindo em recomendar e controlar a população com o propósito de constituir um determinado “homem coletivo”: o indivíduo que se autogoverne regido pela lógica do capital.

Assim, na perspectiva neoliberal, fazem-se necessárias mudanças que garantam a eficiência das escolas. Entre estas, as mais citadas são: flexibilizar a oferta educacional, expandindo o mercado educacional; implantar a gestão conduzida pelos parâmetros de qualidade total, desenvolvendo sistemas meritocráticos com prêmios e castigos; requalificar e reformular o perfil dos professores, enfocando o mérito e o esforço individual; legitimar a educação

enquanto propriedade, retirando a concepção política desse campo; estabelecer mecanismos de controle e avaliação; subordinar a escolarização às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho; centralizar a proposta curricular, controlando o que é ensinado nas escolas; focar o currículo nas competências e habilidades necessárias para atuar no mercado de trabalho; e, em suma, adotar o modelo de funcionamento, gerenciamento e, principalmente, a perspectiva produtivista empresarial nos sistemas de ensino (GENTILI, 1996).

Nesse contexto de recomposição do capital e adequação dos processos formativos se fazem necessários fundamentos e justificativas para os processos educativos que são disseminados em propostas, formações docentes, livros didáticos, normatizações, projetos político-pedagógicos e que materializam-se em práticas pedagógica em sala de aula. Desses fundamentos, destaca-se a contribuição da psicologia da educação, entendendo que as pedagogias psicológicas[1] “constituem, efetivamente, suporte psicopedagógico da retórica que preside as reformas educacionais contemporâneas” (MIRANDA, 2005, p. 33).

O curso do desenvolvimento da psicologia da educação está imbricado ao estudo do desenvolvimento da criança e de suas leis psíquicas. Nessa composição do campo, destacam-se os fundamentos desenvolvidos pelo movimento da Escola Nova, dos quais sobressai o princípio de que as leis psíquicas são análogas às leis biológicas. Esse discurso chega ao Brasil nos fins do século XIX[2], em meio à extremas desigualdades sociais e mudanças engendradas pelos processos de industrialização e urbanização crescentes.

Nesse momento histórico, a vinculação da psicologia com a educação propicia, conforme Saviani (2009, p.7), “uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola”, sustentando a tese das diferenças individuais ajustadas às demandas sociais.

Com o construtivismo, as discussões levantadas pelo movimento escolanovista ganham novo fôlego[3], impactando as políticas educacionais, a prática docente e a formação das crianças e adolescentes. A proposição fundante para os processos educativos é a ideia da interação indivíduo-meio suscitando a necessidade de respostas adaptativas em função das demandas de sobrevivência, produzindo a auto-regulação do indivíduo.

São vários os pesquisadores[4] que indicam o construtivismo para além uma teoria que se desdobra em práticas pedagógicas. Trata-se de uma concepção que se refere a “dimensões macroestruturais das determinações do processo educativo” (MIRANDA, 2005, p. 23). Para a autora, a grande aceitação e influência do construtivismo piagetiano no campo educativo diz respeito a relação desse aporte com as demandas do mundo contemporâneo, com ênfase para os processos de globalização da economia, flexibilização do trabalho e a informatização do processo produtivo (MIRANDA, 2005).

Assim, as mudanças no mundo do trabalho em função do desenvolvimento tecnológico, da automatização, com as demandas de aprimoramento e redução das horas e dos postos de trabalho; a flexibilidade, a auto-gestão, a polivalência exigidas do trabalhador; as novas capacidades cognitivas, com foco no aprender a aprender, no aprender a conviver; exigem da escola processos formativos que respondam às exigências do processo produtivo de uma “nova” capacidade intelectual, habilidades ou competências. Para Miranda, “a concepção de inteligência que se torna predominante na configuração de uma nova fase do capitalismo está sugerida na concepção de inteligência que ganha o senso comum a partir da formulação original de Jean Piaget” (MIRANDA, 1995, p. 327).

O construtivismo e suas várias ramificações[5] de fato serão marcantes na forma de fazer e compreender o 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. Pesquisas[6] apontam o movimento no sentido de redução e desvalorização dos conteúdos e do ensino, ao enfatizar o desenvolvimento de estruturas mentais, competências e potencialidades do aluno, naturalizando o desenvolvimento, a aprendizagem, as diferenças individuais e, em decorrência, a organização social. A ênfase, portanto, recai no pensamento autônomo, que se autogoverne, operacional, especulativo, que resolva problemas com competência e eficácia, isto é, que se adapte de forma produtiva nas diferentes circunstâncias e situações.

Novas demandas são colocadas para o campo educativo, entendido enquanto investimento em capital humano. A relação psicologia-educação, necessária para atender tais demandas, corre o risco de se resolver no estabelecimento ou adaptação da teoria para ofertar fundamentos à formação desse indivíduo habilmente preparado para agir, aprender, conviver e sentir nesse contexto de vasta informação, novas tecnologias, necessidades elevadas de consumo e exigentes padrões de conduta e relacionamentos. Nesse caso, o foco estará em capacidades como autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo; pacote completo da chamada competência socioemocional de uma formação para autonomia, entendida no sentido de capacidade individual para mobilizar-se, articular-se e para colocar em prática conhecimentos, valores, potencialidades, atitudes, habilidades e criatividade em prol do processo produtivo. Ao fim, trata-se da mesma ideia de adaptação presente na histórica relação psicologia-educação. O que muda são os atributos individuais que melhor atendam a fase atual do capitalismo (MIRANDA, 1997).

Ainda dessa perspectiva, Miranda (1997, p. 43) destaca a operacionalidade do conhecimento. Trata-se de aprender a aprender, a fazer, a sentir, a conviver com aqueles recursos que se aplicam na forma de sociabilidade atual. “O conhecimento se confunde com informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações”. A autora adverte que nesse cenário perde espaço a possibilidade de universalização do conhecimento e o “enfrentamento dos processos de exclusão da maioria da população” (MIRANDA, 1997, p. 46). Em outro trabalho, a mesma autora destaca a tendência nessa concepção de conhecimento de “separação entre as formas lógicas do pensamento e o conteúdo que dá fundamento a essas formas” (MIRANDA, 1995, p. 332). Como consequência, não se trata mais de conteúdo, senão aqueles que são funcionais para a sociedade atual, e sim a habilidade operativa da mente.

A naturalização dos processos sociais e a responsabilização do indivíduo pelo lugar que ocupa socialmente pode ser justificada nessa relação psicologia-educação. Dessa forma, as mazelas constituídas e constitutivas do capitalismo podem ser justificadas “pela concepção evolucionista da existência de sujeitos mais aptos ou menos aptos para determinadas tarefas” (MIRANDA, 1998, p. 64). Ao mesmo tempo, prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, habilitando-o para as exigências da atual etapa do processo produtivo, seja no emprego ou desemprego.

No plano mais amplo, está em causa “a despolitização da educação [...] reforçando a tendência à biologização e à naturalização dos fatos sociais” (MIRANDA, 2005, p. 27). Duarte (2008, p. 12) reforça esse caráter adaptativo ao demonstrar que não se coloca, para o professor, a importância de se posicionar criticamente frente a essa sociedade, “mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos”. Esse autor ainda destaca, nesse universo ideológico, o deslocamento da luta pela transformação social para os conflitos atuais, “tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (DUARTE, 2008, p. 14), enfatizando a harmonia social como solução para a humanidade.

Essas considerações permitem compreender que a relação psicologia-educação não está imune aos processos de direcionamento intelectual, moral, político e cultural que tem sua origem na e para a produção/reprodução do capital. Determinados encaminhamentos dessa relação contribuem para a legitimação dos interesses específicos da classe que tem o controle do processo produtivo, não se limitam ao campo científico e se alastram nos diversos âmbitos da vida social.

Assim, a flexibilização e desregulamentação do trabalho, a automatização, o autocontrole e auto ajuste, via informatização e sistemas eletrônicos, o projeto de sociabilidade neoliberal, engendram mudanças na qualificação do trabalhador. Tais mudanças vêm marcando também o consumo, os comportamentos e a forma das pessoas entenderem e compreenderem o mundo. É nesse contexto que determinadas tessituras da composição da vinculação da psicologia-educação são exigidas a contribuir na constituição de um tipo social: o indivíduo “autônomo” no que se refere à resolução de problemas e à adaptação aos constantes fluxos e ambientes.

Nesse sentido, o processo educativo deveria contribuir para a formação das habilidades, conhecimentos, valores exigidos pela sociedade capitalista. Aos aportes psicológicos caberia fornecer o aparo teórico-prático para o desenvolvimento de competências, de habilidades cognitivas, do autogoverno, do respeito e da convivência com as diferenças, do engajamento, da resiliência emocional, da abertura ao novo, entre outros aspectos constitutivos de uma formação humana que coaduna com as mudanças no processo produtivo.

Aqui estão anunciados apenas alguns desafios postos nos desenvolvimentos históricos e em aportes teóricos da Psicologia da Educação. Certamente existirão muitos outros. Contudo, talvez ainda seja necessário recordar que as tendências analíticas, não ausentes e tampouco exclusivas nesse campo, sustentadas na naturalização dos processos sociais mediante a adaptação e responsabilização do indivíduo nessa sociedade são funcionais ao desenvolvimento do capital. Ainda que não suficiente, o esclarecimento acerca da mediações teóricas e práticas postas na intrincada relação entre mundo do trabalho, Educação e a Psicologia é necessário para acatar a urgência ética de distinguir autonomia de automação e de investir na formação humana, fundamento da Psicologia da Educação.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

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

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

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

FACCI, M. G. D. 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.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, 1996. p. 9-49.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIRANDA, M. G. de. Trabalho, educação e construtivismo: a redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas. *Educação & Sociedade*, ano XVI, nº 51, p. 324-337, agosto, 1995.

_____. (1997). Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, nº 100, p. 37-48, março/1997. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/766/778>. Acesso em: 05/01/2016.

_____. (1998). Inteligência e Contemporaneidade. **Trabalho & Educação** (UFMG), Belo Horizonte, v. 4, p. 63-75, 1998.

_____. (2003). Construtivismos, normalização da criança e reforma educacional. In: CHAVES, S. M.; TIBALLI, E. F. A. (Org). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 87-94.

_____. (2005). Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

OLIVEIRA, J. F. de. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-124.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 1ª ed. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro - São Paulo: Companhia Editora Forense, 1970.

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

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

SILVA, T. T. da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, 1996. p. 167-188.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

[1] O termo "pedagogia psicológica" refere-se aqui às abordagens pedagógicas que priorizam em seus fundamentos o referencial psicológico (MIRANDA, 2003).

[2] "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).

[3] Conforme Vasconcelos (1996), a difusão das ideias de Piaget no Brasil foi propiciada pelo movimento da Escola Nova no final da década de 1920. Saviani (2013, p. 432) também relaciona o construto teórico de Piaget ao escolanovismo. "O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo". Duarte (2006, 92) igualmente marca a aproximação entre a psicologia genética piagetiana e a Escola Nova, principalmente no "princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico". O próprio Piaget estabelece relação entre as proposições dos "novos métodos" e a abordagem construtivista, indicando que a observação científica e a fundamentação em dados psicológicos é o grande salto qualitativo que o diferencia dessas abordagens, não no sentido de negá-las, mas ratificando muitas proposições já esboçadas pelos escolanovistas: "Quase todos os grandes teóricos da história da pedagogia pressentiram um ou outro dos múltiplos aspectos de nossas concepções" (PIAGET, 1970, p. 140).

[4] Saviani (2013, p. 435) destaca o construtivismo no processo de reconversão produtiva, observando que "o construtivismo [...] ao ser apropriado nesse novo contexto, se metamorfoseou". Para esse autor, o lema 'aprender a aprender' exemplifica essa discussão: no escolanovismo, referia-se a uma posição positiva, no sentido de instrumentalizar o indivíduo para atuar no mundo; no contexto atual, significa "ampliar a esfera da empregabilidade" (SAVIANI, 2013, p. 432). Duarte (2006) entende o construtivismo enquanto fenômeno de um processo ideológico mais amplo: neoliberalismo e pós-modernismo. Facci (2011) também relaciona as demandas do processo produtivo em seu estágio atual, as políticas neoliberais e as proposições construtivistas.

[5] Alguns autores (SAVIANI, 20013; DUARTE, 2006; FACCI, 2011; MIRANDA, 2003) apontam a afinidade entre o construtivismo e outros modelos disseminados no meio pedagógico. Duarte (2008, p.6) apresenta rapidamente sua pesquisa sobre "as interfaces entre o construtivismo e outros modelos educacionais" demonstrando que há um núcleo comum. Assim, a pedagogia da competência, a teoria do professor reflexivo e o que Saviani (2013) denomina neoconstrutivismo, podem ser sintetizadas na mesma ótica construtivista de "formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital" (DUARTE, 2008, p. 11). Miranda (2003, p. 88) denomina esse conjunto de "pedagogias construtivistas", cujo foco é "renovar a educação pelas teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem".

[6] Os textos citados nas notas 4 e 5 exemplificam essa discussão.