

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

THIAGO MATIAS DE SOUSA ARAÚJO

Reflexões Sobre o Soterramento das Contradições Epistemológicas na Formação do
Pedagogo: o Caso dos Fundamentos Psicológicos da Educação

Natal – RN
2016

THIAGO MATIAS DE SOUSA ARAÚJO

Reflexões Sobre o Soterramento das Contradições Epistemológicas na Formação do Pedagogo: o Caso dos Fundamentos Psicológicos da Educação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

ORIENTADOR:
Prof. Dr. Walter Pinheiro Barbosa júnior

Natal – RN
2016

RESUMO

Problematizo com este ensaio o abandono das contradições existentes nas teorias da educação realizada no processo de formação do Pedagogo. Como via de superação a essa configuração afirmo a necessidade de construção do pensamento crítico, por meio do estudo rigoroso dos Fundamentos da Educação em sua relação dialética com a totalidade e exposição das contradições e implicações da diversidade das teorias da educação adotadas. Para tanto, em um primeiro momento aponto uma concepção de Fundamentos da Educação em que evidencio sua diversidade, ao mesmo tempo que afirmo a impossibilidade de agregar todo o seu conjunto em um mesmo terreno, haja vista as contradições entre os projetos de mundo que embasam as diferentes teorias. Em seguida, em uma perspectiva histórica e ontológica, evidencio a impossibilidade de uma formação neutra ou do esvaziamento do debate sobre o conflito entre os posicionamentos de classe no processo de ensino e aprendizagem, postas as discrepâncias em suas implicações. Por fim, demonstro o conjunto de elementos até então abordados apresentando um volume significativo de contradições, ao tomar como referência para análise os Fundamentos Psicológicos da Educação. Esse percurso permitiu-me concluir que, no processo de educação do Pedagogo, uma área de estudo determinante para avançar no caminho da formação crítica é a dos Fundamentos da Educação, em razão das sucessivas aproximações às bases do fenômeno educativo, entrelaçando as múltiplas disciplinas e a totalidade. Realizar essa formação requer necessariamente uma incursão pelas contradições e posicionamentos de classe que engendraram as teorias educativas, afastando qualquer perspectiva de soterramento das contradições epistemológicas em nossas salas de aula.

Palavras Chave: Fundamentos da Educação – Formação do Pedagogo – Pensamento Crítico.

Introdução

Os caminhos de nossas vidas não são retos - estão menos para as linhas e mais para as rendas. São como tramas entrelaçadas e habilmente tecidas pelas mãos de trabalhadoras e trabalhadores das veredas do Seridó¹ potiguar. Quando no ano de 2009 concluí minha primeira graduação, em Direito, nesta mesma Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, não considerava nem os caminhos que traçaria em seguida, nem a realidade que hoje se apresenta.

Neste percurso de aproximadamente sete anos até aqui, acredito que 2012 foi, possivelmente, o fulcro. Decidido a trilhar pelas veredas da Educação, naquele ano,

¹ Mesorregião nordestina que compreende 54 municípios, dos quais 28 no estado do Rio Grande do Norte e 26 no estado da Paraíba, totalizando uma área de 21.051 km².

ao mesmo tempo em que me lançava na pesquisa em nível de Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade - PPGED/UFRN, acerca da experiência educativa do Lições de Cidadania² (ARAÚJO, 2014), também iniciava minha segunda graduação, então no Curso de Licenciatura em Pedagogia, ciclo formativo que com este trabalho encerro.

Acontece que, se é a graduação o tempo propício para conhecermos e nos identificarmos com determinados campos do conhecimento dentro da área que nos inserimos, o modo por meio do qual a realidade a mim se apresentou apenas possibilitou o caminho oposto: que do mestrado eu levasse comigo meu foco de interesse para a nova graduação.

Com o professor Walter Pinheiro Barbosa Júnior, que trabalhou a orientação da pesquisa no mestrado e a docência assistida, me foi possível uma aproximação aos Fundamentos da Educação no processo de desvelamento de meu objeto. Não obstante, percebo que esse interesse já possuía raízes anteriores em minha vida pessoal e formativa, advindas dos processos de Educação Popular vivenciados durante a minha primeira graduação.

Atento ao conjunto de elementos próprios deste campo do conhecimento, transitei em minha segunda graduação, na pedagogia, com um persistente incômodo – mote gerador deste trabalho: a ausência de conflitos epistemológicos no ensino das teorias pedagógicas. De um modo geral, o estudo da diversidade de teorias do campo da educação me foi apresentado como um movimento evolutivo natural, pacífico, simples processo de opção a uma dada filiação epistemológica, destituído da incursão em suas profundas contradições, disputas por concepção de mundo e implicações práticas de sua aplicação.

Esse fenômeno de “limpeza” do conflito, entendo eu, não é senão implicação do pensamento dominante na concepção epistemológica hegemônica no campo educacional, com suas raízes dissolvendo as relações estabelecidas entre os Fundamentos da Educação e a totalidade, varrendo do debate a classe, focando em um pluralismo pós-moderno, em que cabe todo tipo de posicionamento.

A ascensão e o estabelecimento de hegemonia dos, assim chamados, novos

² O Programa de Educação Popular em Direitos Humanos – Lições de Cidadania, hoje Motyrum, é um programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de base freireana e com atuação em diferentes contextos de violação de Direitos Humanos no Estado do Rio Grande do Norte.

paradigmas, com seu caráter fragmentador, têm cada vez mais tornado as graduações carentes de estudos aprofundados dos elementos que fundamentam a educação e suas ligações com a concretude material em uma perspectiva macro. A validação dessa informação é possível quando constatamos a redução de componentes curriculares, como História da Educação, a exemplo do que ocorreu na Universidade Federal de São Carlos³, ou quando olho para a minha própria graduação na UFRN, que, não obstante possuir dois semestres voltados para a Psicologia da Educação, para todo o conjunto restante dos Fundamentos sobrou apenas uma componente curricular denominada de Fundamentos da Educação.

É claro que a quantidade de semestres não se traduz necessariamente em efetividade no ensino e aprendizado. Assim, do mesmo modo que não é possível crer que em apenas sessenta horas de aula haja espaço para o mínimo de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação – fundamentos mais usuais em graduações –; também não está dado que as cento e cinquenta horas dedicadas exclusivamente para os Fundamentos Psicológicos da Educação, no caso da licenciatura em Pedagogia que realizei na UFRN, garantam por si só a habilitação necessária para o entendimento de suas bases, de modo a não incorrer na problemática elencada anteriormente, de supressão dos conflitos. Superar esse silêncio só é possível compreendendo os fundamentos na dialética e na história.

Ciente de que os Fundamentos da Educação não se realizam no éter e tampouco são um todo harmônico entre si, posto que estão em sincronia com a luta de classes presente na história humana e em seus construtos, apresentarei neste texto primeiramente minha compreensão acerca dos Fundamentos da Educação, problematizando a impossibilidade de se colocar tudo em um mesmo balaio, nordestinamente falando. Em seguida, em uma abordagem histórico e ontológica, apontarei para a cisão da humanidade em classes como base onde se assentam as disputas de hegemonia e contradições na construção do conhecimento. E finalmente tratarei, a título de exemplo, dos Fundamentos Psicológicos da Educação, apontando seu processo nada pacífico de construção, coerente com as ideias, até então, apresentadas no texto.

³ Com redução de três para dois semestres.

Fundamentos Educativos e Coerência Epistemológica

A tentativa de apreender o significado de Fundamentos da Educação requer, necessariamente de todos nós, a compreensão da dinamicidade intrínseca ao fenômeno educativo e, por conseguinte, a necessidade de observá-lo em seu movimento e em suas relações.

Em meu entendimento, uma boa alegoria é aquela que nos remete a uma edificação, na qual o construtor escolhe apenas as matérias primas da fase inicial da obra, mas essa seleção será determinante para o resultado final obtido. No processo de escolha dessas matérias-primas, o construtor sabe – ou deveria saber – que nem todas combinam entre si e que somente na escolha daquelas que portam consigo um dado liame subjetivo é que a obra sairá do papel. A depender exclusivamente daquela seleção inicial do construtor, ao final será possível ter uma casa, um pequeno condomínio, um prédio de grande porte, ou qualquer outro tipo de construção, inclusive aqueles ainda não inventados pelo homem.

Nesta alegoria, os construtos finais dizem respeito a modelos, práticas, processos, experiências educativas de todo tipo e que não estão esgotadas em tudo aquilo que já se criou até hoje. Sendo a Educação, como afirmamos anteriormente, essencialmente dinâmica, a história mostra que ela nem sempre foi o que é hoje, e por isso mesmo, nem sempre será. A pluralidade de matérias-primas possíveis de serem utilizadas pelo construtor, em sua opção inicial, correspondem às diversas teorias que se entrecruzam do campo da educação com as outras ciências. Poder-se-ia escolher, por exemplo, no campo da Psicologia, o Behaviorismo de Skinner ou a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky, ou ainda, nos caminhos da Sociologia, uma perspectiva Weberiana ou Gramsciana.

Escolhidas as matérias-primas, o primeiro a se erguer será o alicerce, forjado com a composição das teorias escolhidas, personificando, a cada teoria adicionada, o respectivo fundamento, e da diversidade de compostos associados, dir-se-ia que correspondem aos fundamentos educativos do construto final. Sendo assim, de uma possível “matéria-prima” teórica advinda do estruturalismo althusseriano, por exemplo, materializar-se-ia o correspondente aos Fundamentos Sociológicos da Educação no alicerce daquela construção definida. Os Fundamentos são, pois, a base em que será construído o modelo, o processo ou a experiência educativa.

Dessa mesma forma, aconteceria aos demais fundamentos – excetuando-se apenas os Fundamentos Históricos, pelo simples fato de que é no tecido da história

que ocorre a construção das demais teorias e dos construtos que delas derivam. É como se a história representasse o campo originário de extração das referidas matérias-primas e, ao mesmo tempo, o terreno onde nossa construção está ocorrendo. Assim, mesmo a História não se consubstanciando em específica parte do alicerce, ela está integralmente nele, difusa.

Outro elemento que se constata, observando a realidade concreta, é a impossibilidade de erguer a construção com apenas um dado pedaço do alicerce. Portanto, no fenômeno educativo, todos os Fundamentos estão presentes ao mesmo tempo, e para compreender esse fenômeno do modo mais próximo daquilo que ele realmente é, faz-se necessário olhar para cada um, não apenas individualmente, mas, sobretudo, em sua relação com a totalidade.

Uma terceira compreensão que deriva desta alegoria diz respeito à construção do prédio em si. É necessária a escolha das matérias-primas para a fundação do construto, e matérias-primas diferentes necessariamente resultarão em construtos diferentes e até em construtos bizarros e frágeis, a depender do grau de coerência entre as teorias utilizadas.

Tais possibilidades decorrem da diversificação epistemológica: se as matérias-primas consistem em teorias e formulações de autores concretos, determinados e diversos, é possível afirmar que estão alinhadas aos valores, às concepções e ao projeto de mundo desses autores, os quais, como já afirmei, não estão dados no éter, mas sim em algum período delimitado da história e em algum campo concreto na correlação de forças da luta de classes.

Dessa forma, ainda que determinadas teorias sejam compelidas a sínteses fragilizadas, as concepções de mundo de partida, em razão de seus posicionamentos na luta de classes, torna alguns posicionamentos realmente inconciliáveis. Aí reside a impossibilidade de agregar sob um mesmo teto a amplidão da diversidade epistemológica, como se fora um movimento natural de evolução das ideias, e não legítimo confronto. Compreender as bases desse tensionamento demanda um olhar mais atento para a própria história humana e da Educação, tema que segue.

Educação e Luta de Classes

A espécie humana, apartada da condição natural originária, está no mundo destituída daquilo que Severino (2007) denomina de memória genética. Em outras palavras, diferente do animal que nasce “instintivamente” dotado dos elementos

necessários à sua sobrevivência no mundo, o homem e a mulher, destacados da natureza, necessitam produzir sua própria existência.

Saviani (2007) recorda que, diante desta inexorável condição e diferente dos animais que se adaptam à natureza, os seres humanos precisam adaptar a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a em função das suas necessidades. A esse processo de adaptação, circunscrito em uma relação na qual o homem, mediante sua ação sobre a natureza, modifica-a e por meio dessa mesma ação sua própria natureza é modificada (MARX, 2013. p.326 e 327), Marx denomina Trabalho.

Se o homem inescapavelmente necessita do Trabalho para produzir sua própria existência, é factível afirmar que, sem este, aquele não poderia existir, consignando o Trabalho como elemento fundante, categoria ontológica da própria constituição do ser humano em seu processo de humanizar-se. Acontece que, em sendo histórico esse processo, ele não necessariamente ocorre nos moldes estabelecidos pela vontade humana, mas de outro modo, nos limites que a materialidade do lugar e tempo histórico em que o homem está lhe permite.

A essa perspectiva corroboram Marx e Engels em A Ideologia Alemã (2007. p. 87), afirmando que *“o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir”*; assim como Marx em O 18 Brumário de Luís Bonaparte (2011. p. 25), apontando que:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

O conjunto das concepções tratadas até aqui permitem compreender que a sobrevivência humana não está dada, e sim necessita ser historicamente construída pelos sujeitos a partir da concretude material. Nesse sentido, a produção, seus frutos e o saber fazer, necessariamente, estão integrados ao legado cultural da geração anterior, extraídos da concretude do trabalho.

O homem, portanto, não nasce sabendo se produzir, é pelo trabalho que ele aprende. Nas palavras de Saviani (2007):

Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Ora, se é do Trabalho que decorre a Educação e aquele está historicamente assentado nas condições materiais de seu tempo, esta necessariamente também estará. A confirmação dessa hipótese repousa no entrelaçamento da História da Educação com as alterações nos padrões produtivos ao longo da história humana.

A complexificação das sociedades humanas e o advento da propriedade privada com conseqüente divisão humana em classes, mesmo que rudimentares, lançou as bases para a existência de mamíferos de luxo (GRAMSCI, 2001. P. 270) contrapostos a uma massa desprovida de recursos para sua própria existência. Àqueles primeiros, detentores dos meios de produção fundamentais como a terra, condicionou-se a possibilidade de uma vida baseada na apropriação do trabalho alheio, relegando aos segundos o conjunto das atividades manuais próprias do trabalho, em uma condição de profundo estranhamento.

Sem utilização de recursos de ênfase, tamanho era o estranhamento que majoritariamente a classe trabalhadora do modo produtivo do mundo antigo correspondia a seres humanos escravizados e, por conseguinte, nem suas vidas lhes pertenciam. O que se dirá dos frutos de seu trabalho?

Vácuo político inexistente e, por isso, nesse apartamento de classes instaurado, assumir um ou outro lado do tensionamento é decisivo para o conjunto dos posicionamentos e projetos de mundo concebidos pelos sujeitos, ainda que essa escolha seja feita inconscientemente ou, o que é ainda pior, fazendo livre opção pela classe a qual não pertence.

Para dimensionar o conflito apontado, é suficiente observarmos a organização dos processos educativos da humanidade, culminando com a formatação da Escola como espaço privilegiado da sistematização do conhecimento. Se, até então, todo o processo educativo estava em maior ou menor grau vinculado e derivado diretamente do e para o processo de trabalho, na conformação de uma nova organização societal, em que alguns sujeitos passaram a viver do trabalho de outros, fez-se necessário um novo modelo educativo, voltado para esse extrato e dotado de outro caráter que não aquele ligado ao trabalho.

Como bem aponta Saviani (2007), nasce a educação da classe proprietária, dos homens livres, em contraposição à educação advinda do trabalho, dos escravos e serviçais, *“a primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio*

processo de trabalho”. É nessa configuração de cisão humana em classes distintas e apartamento da identidade da Educação ao Trabalho que se dá, para uma das classes, a concepção de tempos e espaços próprios e exclusivos para fins educativos intencionais e sistematizados, identificado com os rudimentos da instituição escolar.

Séculos depois, já superados o Escravismo e o Feudalismo, a modernidade se apresenta consolidando a Escola como lugar privilegiado do conhecimento, organizada hegemonicamente em uma perspectiva homogeneizante e afirmadora das bases de legitimação dos interesses e valores de uma classe dirigente, em um modelo identificado bem próximo daquilo que hoje conhecemos.

Diferentemente dos modelos produtivos anteriores, em razão de necessidades concretas da burguesia estabelecida, os processos educativos sistematizados passam, por exemplo, a ser ofertados de modo mais amplo às massas de trabalhadores, sem, contudo, configurar unidade aos processos educativos destinados à classe dominante. Constrói-se, portanto, uma educação de segunda categoria para trabalhadores.

Sua motivação se dá nas necessidades de um modelo produtivo de caráter urbano, fundado na utilização da tecnologia para obtenção de custos de produção cada vez menores com taxas de lucro inversamente proporcionais, demandando uma mão de obra minimamente apta para a correta operação do maquinário (ARAÚJO e MEDEIROS, 2016).

Mais que isso, há necessidade de formação de trabalhadores bem ajustados às relações sociais de produção estabelecidas: apartados o Trabalho e a Educação na perspectiva ontológica anteriormente apontada, afirma-se na escola a aprendizagem das relações sociais de produção e legitimação dos interesses da classe dominante que busca estabelecer sua hegemonia e tornar-se dirigente. Ou seja, para além da instrumentalização nas letras e nos números, a escola para os trabalhadores⁴ passou a operar com a domesticação necessária para que estes suportassem sem questionar, por exemplo, as longas jornadas de trabalho em obediência a uma empresa e a um patrão, em troca de uma parca quantia daquilo que ele mesmo produziu.

Enguita (1993, p.220) aponta que esse processo se dá mediante uma série de

⁴ Uma educação para os trabalhadores não é o mesmo que uma educação construída pelos trabalhadores.

práticas, rituais, formas de interação entre alunos, professores e objetos do espaço educativo, que prefiguram as relações sociais do mundo da produção. Segundo o autor, o currículo dá sentido a essa série de práticas, que, mesmo não sendo explicitamente discutidas e nem justificadas, moldam a cotidianidade da vida na escola e a consciência da criança.

A validação dessa hipótese aparece na constatação de que a fábrica se constituiu em significativa referência para a organização da educação para os trabalhadores. Autores como Franklin Bobbitt⁵ e outros situados no campo das teorias tradicionais do currículo elaboraram teorias completamente organizadas segundo o modelo produtivo daquele ambiente laboral. Nestas, é possível encontrar concepções que defendem a necessária correspondência da escola à fábrica; o currículo ao processo produtivo; as crianças seriam as matérias-primas da produção; e o trabalho docente deveria centrar esforços no controle do processo dessa produção, assegurando que os “produtos finais” fossem construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício, na afirmação da eficiência. Em minha compreensão, o produto final consistiria na força de trabalho satisfatoriamente reproduzida e pronta para ocupar seu posto de trabalho em uma fábrica real.

Essa foi a única concepção de escola concebida ao longo da história pelo conjunto da humanidade? Certamente que não. Outras concepções, diametralmente opostas, surgiram, mas não se configurando integrantes do arcabouço de interesses da classe dominante, não lograram êxito em tornar-se hegemônicas.

Digo hegemônicas posto que, mesmo diante de um majoritário consenso, não se estabeleceu o pensamento único. O conflito está em curso tanto externamente – na tentativa de hegemonizar toda uma teoria escolar filiada a outra concepção de mundo e ligada aos interesses da classe trabalhadora – quanto internamente – posto que a própria instituição, não isenta da luta de classes, abriga dialeticamente em seu interior as perspectivas de legitimação dos valores e anseios da classe dominante e da classe subalternizada. Esse movimento dual não é senão parte daquilo que Gramsci (1988, p. 74) denomina de Guerra de Posição.

Do mesmo modo, acontece na diversidade das teorias que dão base à Educação, em seus Fundamentos. Não há pensamento único e tampouco paz. Nossa

⁵ BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Houghton Mifflin, 1918.

educação hegemônica nos educa tão pouco para o conflito que acredito ser necessário ressaltar que não estou em defesa da construção do pensamento único para o estabelecimento de uma suposta paz. É óbvio que não. O que desejo é justamente evidenciar o conflito, aquilo que a almejada “limpeza” científica procura blindar e é nesse sentido que tratarei a seguir do processo de construção e disputa dos Fundamentos Psicológicos da Educação.

Construção e Disputa dos Fundamentos Psicológicos da Educação

A ciência, enquanto fenômeno humano, deve ser analisada como tal e, portanto, observada não em momentos estanques, como se estática fosse, e sim na complexidade do seu movimento na história. Uma das categorias fundamentais do processo dialético é justamente a contradição, que é o próprio conteúdo do processo de desenvolvimento, ou seja, a contradição gera o movimento e desenvolvimento das coisas, posto haver nela sempre a presença do novo, daquilo que o fenômeno ainda não é, ao encerrar em si dois termos que se opõem em uma unidade de contrários (MARCONI e LAKATOS, 1991).

Com a psicologia não é diferente. É síntese de múltiplas determinações com a contradição operando o tempo todo em seu seio. É necessário compreendê-la, pois, nesse processo de construção histórica e social, apoiada em “determinadas concepções de homem e de sociedade e comprometida com posições de classe e, portanto, contraditória”, ciente de que é do tensionamento entre esses elementos que se opõem que se produz movimento, possibilitando sua superação (ANTUNES, 2012, p 46).

Assim, tratar dos tensionamentos existentes nos Fundamentos Psicológicos da Educação carece observação da própria história da Psicologia, rememora seu processo de constituição e as contradições inerentes não só à organização das teorias em si, mas à apropriação das ideias no contexto sociocultural brasileiro.

As bases da psicologia encontram gênese ainda na filosofia grega, com especulações sobre o espírito e a natureza humana, sobre sua alma e psique (BOCK, 2001). Platão, por exemplo, parte em busca da compreensão daquilo que seria a capacidade humana que nos faz perceber, pensar e raciocinar, apresentando um avançado esboço teórico sobre temas que mais tarde se constituiriam em problemas de estudo próprios da Psicologia.

A modernidade, ao deslocar o paradigma de produção e validação do conhecimento construído pela humanidade para o campo da experimentação adotado pelas ciências naturais e matemáticas, lança, a partir de Descartes, os fundamentos do método científico moderno e, com ele, reorganiza o conjunto dos saberes anteriormente agrupados sob o manto da Filosofia.

A implicação deste movimento para a linha histórica da organização científica da psicologia foi justamente a busca pelo entendimento do psiquismo mediante a compreensão do funcionamento da “máquina de pensar”, ou seja, o cérebro (BOCK, 2001). Temas que, até então, eram do campo da Filosofia passam a ser investigados pela Fisiologia, em laboratórios experimentais de psicofisiologia, como aquele criado por Wilhelm Wundt, na Universidade de Leipzig, fundamental na construção do método denominado introspeccionismo e da própria Psicologia científica.

Passa-se a incorporar uma série de princípios teórico metodológicos à produção do conhecimento psicológico, adaptando seu objeto de estudo para se enquadrar no padrão de ciência dominante e aceito. Com isso, o campo hegemônico da Psicologia começa a produzir conhecimentos voltados à neurofisiologia, com rápido desenvolvimento nos Estados Unidos no final do século XIX, em que desponta enquanto campo do conhecimento, sendo exatamente aí fundadas as primeiras escolas do pensamento psicológico, quais sejam: o Funcionalismo, o Estruturalismo e o Associacionismo. Esta última, desenvolvida por Thorndike, consistiu na primeira sistematização de uma teoria da aprendizagem, servindo de base para o posterior desenvolvimento do Behaviorismo de Watson.

Não obstante, enquanto se desenvolviam fortemente nos EUA teorias de referencial mecanicista, associadas ao desenvolvimento das forças produtivas industriais daquele país, e para as quais a conduta surge e se molda por meio da experiência, na Europa desenvolvia-se a teoria da Gestalt, que aponta a conduta enquanto uma totalidade que não pode ser entendida corretamente se fragmentada em unidades elementares e desprovidas de contexto (PALACIOS, 1995). As primeiras, cunhadas por Watson enquanto Behaviorismo, atendendo aos pressupostos da ciência moderna, espalham-se enquanto fundamento para o fazer psicológico, alcançando influência mundial em várias práticas profissionais e de pesquisa; já a Gestalt – que manteve sua proximidade com a Filosofia –, apesar de ser considerada uma das principais correntes do século XX, não teve a mesma

repercussão do Behaviorismo, sendo pouco estudada, por exemplo, no campo da Psicologia da Educação.

Se as ideias dominantes em cada tempo são as ideias da classe dominante (MARX e ENGELS, 2007), a Psicologia em seu desenvolvimento e sua aplicação no território brasileiro foi espelho desta tese, umbilicalmente vinculada aos interesses econômicos. As bases para a constatação remontam ao período jesuítico, com processos catequéticos e educativos cunhados em um tipo de psicologia moral, envolto em temáticas como trabalho, emoções, moralidade, com foco no controle e disciplina de corpos e almas.

No Século XIX, já nos parâmetros da modernidade, foi expoente no Brasil a utilização médica de pressupostos psicológicos de base segregacionistas e racistas, associadas às práticas higienistas fundamentando ações estatais, como o fomento a emigrações europeias com fins de embranquecimento populacional, bem como perspectivas de controle e de manutenção da ordem social excludente estabelecida, com estudos que indicavam propensão de sujeitos pobres ao crime por razões antropomórficas.

A utilização da psicologia a serviço desses interesses de classe se fez possível à medida que os conhecimentos produzidos pela ciência psicológica na Europa e EUA eram importados pelos setores dominantes e utilizados como base necessária para as intervenções sociais articuladas aos projetos por eles desenvolvidos.

A despeito dessa lógica e afirmando a não unicidade, Antunes (2012) aponta algumas produções que divergiam da tendência hegemônica, como Bomfim, o qual criticava as pesquisas experimentais e de laboratório sobre os fenômenos psicológicos superiores, tendo em vista que ele considera tais processos de natureza histórico social, complexa e multideterminada, ou Ulysses Pernambucano, que antecipou ideias da antipsiquiatria e criou a primeira Escola para *Anormaes* no Brasil, colocando a criança com deficiência como sujeito da educação.

No campo da educação, as mudanças do cenário brasileiro dos anos 1920 – com avanço das forças produtivas nacionais e movimentos culturais encabeçados por intelectuais de classe média e alta – possibilitaram acesso à formulação teórica da Escola Nova, já estruturada no contexto internacional. Os chamados Pioneiros daquele movimento no Brasil concebiam a psicologia aplicada à educação enquanto ferramenta importante no processo de expansão e modernização dos sistemas públicos de ensino.

Campos (2010) elenca, enquanto contribuições da psicologia à educação, no âmbito do movimento da escola Nova, tanto construtos teóricos como instrumentos psicológicos úteis para controle e avaliação da educação. Assinala, assim, a descrição das variações psicológicas por meio das idades e a caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais, sistematizadas em estágios de desenvolvimento e testes de inteligência, bem como a proposição de um modelo explicativo genético-funcional, contribuição teórica específica da psicologia experimental.

Tais conhecimentos, que carregam em si as marcas dos tempos históricos em que foram produzidos, quando utilizados em prol de um projeto de desenvolvimento específico em curso no país, serviram como o aval científico necessário à naturalização de processos sociais. Dessa forma, as visões de mundo e de ser humano difundidas pelas ideias psicológicas dominantes validaram cientificamente as diferentes “naturezas” compatíveis com diferentes funções na divisão social do trabalho (CAMPOS, 2010). Também apontavam, por meio de testes e orientação profissional, a formação necessária a cada sujeito, de acordo com o papel a ser desempenhado por ele posteriormente na sociedade.

Contudo, dialeticamente, existiam, ao mesmo tempo, produções psicológicas contra hegemônicas, como o conjunto do trabalho de Helena Antipoff, a qual critica os testes “calcados na objetividade”, posto que mediam também condições materiais e sociais de existência da criança, propondo-lhes, assim, uma utilização distinta, e desenvolve trabalhos educativos com crianças com deficiência intelectual, superdotados e no âmbito da educação rural (ANTUNES, 2012).

O que fica evidente é que, quando falamos de Fundamentos Psicológicos da Educação, estamos tratando de algo por si só bastante amplo e contraditório, marcado por uma diversidade de posicionamentos de classe e vinculações a interesses de fundo econômico, não sendo possível trabalhar esses conteúdos no formato de um dado linear.

A “limpeza” das contradições a serviço do posicionamento hegemônico se faz presente, inclusive, no fato de que as diversidades das teorias não nos são apresentadas, durante a graduação, vinculadas ao tempo e contexto em que foram produzidas, e sim de acordo com a inserção dessas teorias no Brasil.

Um exemplo claro disso são as teorias de Piaget e Vygotsky. Ambos nascidos no mesmo ano, Vygotsky realiza toda sua produção teórica durante as décadas de

1920 e 1930, enquanto Piaget, vivo até 1980, desenvolve sua teoria dos estágios durante a década de 1940, tendo ainda muitas produções posteriores a essa data. Apesar disso, em geral, Piaget é apresentado anteriormente a Vygotsky, e no sentido de que este último traz novos elementos em relação à teoria do primeiro, como se tivessem sido produzidas em sequência, quase que em uma evolução natural.

Diferentemente da cronologia com que nos são apresentadas as teorias, “O movimento histórico é, pois, heterogêneo, e há segmentos que tomam a dianteira do processo, outros que respondem mais tardiamente, e outros que resistem” (ANTUNES, 2012, p. 62). A psicologia, enquanto um dos fundamentos da educação, segue essa mesmíssima lógica. Muito longe da linearidade naturalizante, as teorias psicológicas estudadas em nossas graduações possuem pressupostos que estão vinculados a projetos de sociedade e classe distintos, evidenciando, em níveis mais aprofundados, a categoria da contradição dentro da própria ciência.

As teorias, portanto, carregam em si as condições materiais do tempo e espaço em que são produzidas, sendo necessário compreender a organização daquele Fundamento Educativo e de suas áreas enquanto construções históricas e sociais, cuja diversidade teórica se orienta por concepções diferentes - e por vezes contraditórias - de homem e de sociedade, priorizando aspectos diferentes dos fenômenos estudados, bem como apresentando princípios explicativos de natureza distinta e, por conseguinte, implicações diferenciadas de sua adoção.

Para exemplificar, tomemos o caso do Behaviorismo de Watson e da Psicologia Histórico Cultural de Vygotsky, tendo em vista que ambos os trabalhos se fundamentam, no campo da Psicologia, na teoria pavloviana (GIUSTA, 2013). As primeiras sistematizações do Behaviorismo, realizadas por Watson, apoiam-se nos trabalhos de Pavlov acerca do condicionamento respondente. De acordo com Giusta (2013), o condicionamento clássico ou respondente, definido por Pavlov a partir do esquema estímulo-resposta, foi considerado o elemento básico de aprendizagem, ponto de partida para a formação de todos os hábitos, quando definida a psicologia enquanto “ciência do comportamento”.

Ainda segundo essa autora, após a Revolução de 1917, as formulações de Pavlov imperaram na Rússia, por sua característica antiidealista, abandonando-se, por sua vez, o estudo da consciência. Vygotsky, um dos principais teóricos da Psicologia Histórico Cultural, percebendo as limitações do comportamentalismo pavloviano, empenha-se junto aos seus colaboradores para recuperar o estudo da

consciência, inserindo as contribuições de Pavlov numa perspectiva mais ampla de investigação, à medida que se utiliza de um método histórico crítico.

Assim, apesar de se valerem de uma mesma base teórica inicial, Watson e Vygotsky, inseridos em contextos histórico-culturais diferentes, e adotando pressupostos epistemológicos diferenciados para produção de suas pesquisas, elaboram e sistematizam teorias com concepções distintas acerca do processo de desenvolvimento, de como se dá a aprendizagem, do papel do outro nesses processos.

Watson admite que a aprendizagem se dá conforme o condicionamento clássico proposto por Pavlov. Em sua proposição, o processo de aprendizagem se inicia a partir da observação de respostas incondicionadas a estímulos incondicionados, mas o interesse central se firma na obtenção de uma determinada resposta comportamental, provocada por um estímulo que antes não estava associado a tal comportamento, posto que ocorra seu processo de condicionamento ao ser associado a um estímulo incondicionado ou natural (GIUSTA, 2013, p. 23). Sendo assim, a aprendizagem, nesse modelo, dá-se quando o estímulo condicionado, após emparelhado um número suficiente de vezes com o estímulo incondicionado, passa a eliciar a mesma resposta que emitia antes apenas como consequência ao estímulo orgânico.

Diante desse fundamento pavloviano, Watson vai explicar a aprendizagem a partir de dois princípios: o da frequência e o da recentidade. Segundo o Princípio da Frequência, o professor é o responsável por mover o maior número de vezes possível a associação da resposta almejada a um determinado estímulo, para que assim o aprendiz adquira conhecimento; já pelo Princípio da Recentidade, o professor deverá proporcionar ao estudante a associação mais rápida possível entre a resposta que ele quer que este aprenda e o estímulo a ela relacionado (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010).

Vygotsky, por sua vez, ao inserir as contribuições de Pavlov numa perspectiva mais ampla de investigação, busca a articulação entre os estudos comportamentais e a instituição de um método que tratasse a consciência de maneira objetiva e concreta, partindo do princípio de que as atividades psíquicas dos seres humanos e dos animais são radicalmente distintas e que naqueles existe uma relação mediatizada com as condições de existência, com as atividades práticas dos sujeitos (GIUSTA, 2013).

Assim, Vygotsky traz uma concepção de aprendizagem que considera a relação entre sujeito e objeto ou entre o sujeito e os instrumentos culturais, por meio dos quais o sujeito age sobre o meio a partir da apropriação desses na relação com os outros. Ou seja, o processo de aprendizagem escolar deve se fundamentar nos conhecimentos provenientes da prática social do sujeito, de forma que, internalizados, ampliaram suas formas de agir e pensar; considerados, portanto, enquanto conhecimentos culturais, organizados historicamente (GIUSTA, 2013).

O professor, nessa perspectiva, acompanha a criança, orientando suas ações, auxilia-a em situações que ela precise comparar, classificar, estabelecer relações, bem como a ensina sobre o uso de determinados instrumentos; e a escola, por sua vez, possibilita o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento, fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatizando seu processo de desenvolvimento (FONTANA E CRUZ, ANO p. 66).

Como se vê, trata-se de perspectivas epistemológicas contemporâneas, advindas de uma mesma raiz teórica inicial, mas com construções e implicações completamente diferentes dadas a partir da concepção de mundo e sujeito de seus autores. Limpar daí o conflito é optar por não se comprometer com o ensino e aprendizado dessas teorias.

Conclusão

Em tempos de golpe de Estado como este do qual fomos vitimados, com medidas provisórias que retiram componentes curriculares essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e projetos de lei que objetivam a censura, patrulhamento e repressão ideológica dentro das salas de aula; em tempos que os defensores do estabelecido apontam como ideológico o posicionamento contra-hegemônico acusando os docentes de promoverem qualquer coisa como “doutrinação” marxista em sala de aula, o presente texto vem apontar, a partir de minha experiência no trânsito da graduação em Pedagogia, que ainda precisamos avançar alguns passos rumo ao ensino e à aprendizagem críticos que tanto atemoriza o caldo conservador filiado ideologicamente aos extratos da classe dominante.

Compreendo, por exemplo, que, na área da Educação, um campo de estudo determinante para avançar no caminho apontado é justamente o dos Fundamentos da Educação, visto que permite acessar as bases do fenômeno educativo de modo mais próximo à concretude material, posto que guarda aproximação com a totalidade

em seu estudo pelas múltiplas perspectivas ou, de outro modo, carrega ontologicamente como seu fazer as sucessivas aproximações ao objeto, qual seja: a Educação; isso, claro, assumindo posicionamento epistemológico que o favoreça e não que o fragmente.

Todavia, é exatamente essa fragmentação que está cada vez mais presente, fato que identifiquei sob dupla forma. A primeira na “limpeza” das contradições da diversidade das teorias e a segunda sob a forma de redução dos tempos de estudo, com redução, supressão ou condensação de toda uma diversidade em uma mesma componente curricular de apenas 60 horas, como foi o caso de minha graduação com a componente de Fundamentos da Educação.

Para o presente estudo, fiz a opção de centrar esforços na primeira forma. No sentido de contribuir com este debate, apresentei, em um primeiro momento, minha compreensão acerca dos Fundamentos da Educação, justamente por tratar-se, conforme expus anteriormente, de um campo de estudo fecundo para nossa aproximação a uma educação crítica. Na oportunidade, demonstrei a impossibilidade de se agregar a diversidade das teorias como partes de um construto harmônico, linear e pacífico, isento da luta de classes e das contradições que dialeticamente engendram o próprio avanço do campo, nos processos de síntese.

Ilustrado pela alegoria apresentada, o que se evidenciou é que a necessária pluralidade componente dos Fundamentos da Educação alicerça experiências, modelos ou processos educativos, na medida em que as teorias que lhes dão sustento guardam consigo determinado liame subjetivo, preservando diálogo, mesmo que, em parte, entre as suas concepções de mundo, fulcro primeiro das teorias que lhe constituem. Desse modo, ainda que inúmeras sínteses sejam possíveis, não estão elas sempre em harmônica sintonia, “ombro a ombro” nas trincheiras da luta de classes, e, por conseguinte, o ensino pautado na criticidade não pode simplesmente ignorar a profundidade das contradições.

Em seguida, para compreender as bases dos conflitos presentes na diversidade das teorias, enveredei pela observação da construção histórica do fenômeno educativo em sua vinculação ontológica ao Trabalho para apontar que, no advento da propriedade privada e cisão humana em classes, cindiu-se também a educação: de um lado, aqueles que continuaram extraindo seu aprendizado do trabalho, necessário e exclusivamente imposto aos não proprietários, e, de outro, aqueles que passaram a viver do trabalho dos outros, em que dispuseram do tempo

livre necessário para conceber processos educativos sistematizados em nada parecidos com os da outra classe.

Ora, se ao largo da história, os processos educativos humanos nunca estiveram isentos dos tensionamentos e confrontos da luta de classes, como poderia o ensino olvidá-los? Severino (1986) aponta que o debate acerca da relação entre ideologia e educação escolar foi, até século XIX, inexistente, consolidado a uma mentalidade que ao afirmar o processo educativo como mera “correia de transmissão” (IDEM, IBIDEM, p. 40) se percebia enquanto neutro.

Claramente não havia nada de neutralidade. O expediente é o mesmo que tem sido utilizado nos dias de hoje e, inclusive, anima o projeto de lei 193/2016, o Escola sem Partido. Afirma-se o posicionamento dominante como o verdadeiro e correto e, portanto, neutro. A simples problematização ou divergência é taxada de ideológica, e o pensamento crítico é dado como tomada de partido.

A meu ver, nada há de errado em tomar partido. Do contrário, tal e qual Gramsci⁶, odeio os indiferentes, odeio quem não toma partido. O problema é que não existe nada de mais ideológico do que se afirmar enquanto neutro e verdadeiro, mas é sob essa bandeira que historicamente se tem promovido a cruzada contra o pensamento crítico, na firme manutenção das ideias de classe dominante como dominantes (MARX e ENGELS, 2007.p.47).

Compreendo que o ensino superior não pode ceder um milímetro à supressão da crítica e instauração do pensamento único. E uma das formas de avanço dessa perspectiva na guerra de posição acontece quando limpamos a luta de classes de nossos conteúdos.

Finalmente, no último movimento deste texto, foquei na exemplificação das profundas contradições dentro de um mesmo campo de estudo, tomando por base os Fundamentos Psicológicos da Educação. A escolha desta área específica dialoga com o currículo por mim experienciado na graduação, conforme já apontei nos primeiros escritos do texto.

Naquela oportunidade, todo o conjunto dos Fundamentos foram comprimidos em apenas uma única componente curricular de 60h, denominada Fundamentos da Educação, à exceção dos Fundamentos Psicológicos da Educação, bipartidos em

⁶ *Indifferenti*, publicado no número único “*La città futura*”, em 11 de fevereiro de 1917.

uma componente de 60h e outra de 90h. Problematizar tal diferenciação no tratamento dispensado aos Fundamentos e onde está assentado o processo educativo que vivemos é indispensável para a abolição dos interessados véus de neutralidade.

Entendendo que os fundamentos são, ao mesmo tempo, do campo da Educação e do campo de estudo que dá nome ao fundamento, adentrei pela história da Psicologia até os Fundamentos Psicológicos da Educação, apresentando alguns de seus vínculos aos interesses dominantes e o contexto político e econômico de suas épocas. Pude, então, na aproximação às teorias, realizar que sua própria apresentação aos estudantes não está vinculada ao tempo histórico de sua produção, mas de chegada da teoria ao Brasil.

Desse conjunto, compreendi a radical necessidade de exposição dos conflitos, posto que somente na evidente contradição entre perspectivas de mundo, de sujeito e de interesses de classe que se apresentam transparentemente as diferentes implicações na vida dos estudantes de concepções teóricas que podem, inclusive, ter originalmente partido de uma mesma raiz, mas que resguardam entre si pouquíssimas semelhanças.

Finalmente, a intenção deste trabalho não foi, senão, colaborar no debate acerca das relações entre Ideologia, Ensino e Educação, apontando para a necessidade do estudo do fenômeno educativo a partir de uma visão crítica dos Fundamentos da Educação, ou seja, uma incursão às bases do fenômeno apoiada em suas relações com a totalidade, evidenciando as múltiplas determinações que compõem a diversidade das teorias e que fundamentam as práticas, as experiências e os modelos educativos.

Penso que, em tempos de ofensiva dos adeptos do pensamento único, é imperativo a construção do pensamento crítico. Longe de limar o conflito, um ensino que dê conta dessa tarefa requer de nós a exposição das vísceras das teorias, suas contradições, seus interesses, suas vinculações políticas e econômicas; requer de nós o diálogo permanente com as contradições no exercício de disputa de hegemonia e superação de nossa própria alienação. Parafraseando Rosa (1986), o que um ensino que dê conta dessa tarefa requer da gente é coragem.

Referências

ANTUNES, Mitsuko A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 44-65, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500005&lng=en&nrm=iso.

ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa. **A experiência educativa do Lições de Cidadania (2005-2013)**. 2014. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ARAÚJO, Thiago. M. S.; MEDEIROS, B. C. D. . **Fundamentos da Educação do Campo e a (re)construção da escola**. In: II Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação, 2016, Natal, RN. Anais do II ENAPPE., 2016.

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

CAMPOS, Regina H. F. **Reflexões sobre a evolução e tendências contemporâneas na historiografia da psicologia educacional no Brasil**. In YAMAMOTO, Oswaldo H.; COSTA, Ana Ludmila F. (Orgs). Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil. Natal: EDUFRN, 2010.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

GIUSTA, Agneta S. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas**. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 29, n. 1, p. 20-36, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100003&lng=en&nrm=iso.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzane. 6a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988 (Série Política e Perspectiva do Homem, v. 35).

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011

_____. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

OSTERMANN, F., CAVALCANTI, C.J.H. **Teorias de Aprendizagem**: texto introdutório. UFRGS, 2010. Disponível em: www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf.

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

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. 20a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. 1a reimp. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007, p. 289 - 320.