

FÁTIMA REGINA RODRIGUES BURLAMAQUI

**A PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA: UMA "NOVA
ROUPAGEM" PARA ANTIGAS QUESTÕES DA RELAÇÃO
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO?**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Campo Grande/MS
2000**

FICHA CATALOGRÁFICA

Burlamaqui, Fátima Regina Rodrigues

A Psicopedagogia na Escola: Uma "nova roupagem" para antigas questões da relação Psicologia e Educação?/ Fátima Regina Rodrigues Burlamaqui. Campo Grande, MS: (s/n) 2000

Orientador: Sônia da Cunha Urt.

Dissertação (Mestrado) _ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Psicopedagogia

COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt

Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache

Profa. Dra Inara Barbosa Leão.

FÁTIMA REGINA RODRIGUES BURLAMAQUI

**A PSICOPEDAGOGIA NA ESCOLA: UMA "NOVA
ROUPAGEM" PARA ANTIGAS QUESTÕES DA RELAÇÃO
PSICOLOGIA E EDUCUAÇÃO?**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dra. Sônia da Cunha Urt.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande
2000**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido e companheiro Paulo, que, embora não seja da área, se propôs, solidariamente, a transitar pelos caminhos da Psicologia e da Educação na tentativa de compartilhar as minhas reflexões e anseios. E aos meus pais que sempre souberam valorizar a minha educação e nela investir.

AGRADECIMENTOS

À professora Sônia Urt que, objetivamente e com dedicação, me guiou nas leituras e discussões de meu trabalho, apontando com clareza as minhas dificuldades e reforçando meus esforços.

Por conter as minhas irritações, quando das primeiras crises na realização deste trabalho.

À professora Inara Barbosa Leão que, com rigor e paciência, apontou meus erros parágrafo por parágrafo, com exigência ácida mas coerente.

À professora Marília Gouvêa Miranda que, com polidez e simplicidade, detectou as minhas limitações, abordando-as gentilmente.

Ao meu marido Paulo que, além de assessor para assuntos de informática, colaborou com paciência quando da correção ortográfica deste trabalho.

E agradeço ao meu filho Luís Emanuel e peço desculpas pelas horas que lhe roubei para a conclusão desta pesquisa.

Meus agradecimentos

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar os fundamentos teórico-metodológicos da Psicopedagogia com o objetivo de desvelar os seus pressupostos, levantando a questão do retorno ao psicologismo na educação. Os procedimentos metodológicos utilizados foram as análises das publicações da Associação de Psicopedagogia: Revista Boletim e a Revista Brasileira de Psicopedagogia. As referidas análises não se caracterizam do ponto de vista da qualidade das publicações; trata-se de uma avaliação de abordagens e direcionamentos teóricos das produções. Os anos de 1984 a 1994 compreendem o período definido para a análise, considerando que, naquele momento, dava-se a implantação e estruturação da associação da categoria dos psicopedagogos, cujos encontros e seminários refletiam a consolidação da identidade e delimitação profissional da referida área. Os resultados revelados através das análises dos artigos indicam uma “retomada” com maior ênfase, das antigas relações entre a Psicologia e a Educação, revigorando a psicologização dos processos educacionais. A abordagem Psicológica é a que se faz mais presente nessas publicações, e numa vertente quase que determinadamente clínica. Acredita-se que a Psicologia não tenha se ausentado da escola e mesmo do imaginário dos educadores, quando se percebe que eles permanecem solicitando o aval da Psicologia para as explicações das dificuldades educativas. As relações entre a Psicologia e a Educação são possíveis, todavia têm sido baseadas nas vertentes patologizantes que parecem ser as mesmas configurações dadas pela Psicopedagogia, que continua tendo como suporte explicações fragmentadas, individualizantes e abstratas para a compreensão do homem. Esta relação entre a Psicologia e a Educação já se mostrou equivocada. Uma Psicologia calcada numa perspectiva de homem concreto, inserido social e culturalmente, encontrará um espaço importante e efetivo na Educação.

Palavras-chaves:

Psicologia Educação Psicopedagogia

ABSTRACT

This research tried to analyze the theoretic methodology basis of Psychopedagogy in order to uncover its purposes, raising the question about the come back of psychologism in education. The methodological procedures applied were the analysis of publications of the Associação de Psicopedagogia (Psychopedagogy Association): the Boletim (Bulletin) and Revista Brasileira de Psicopedagogia (Brazilian Magazine of Psychopedagogy). The present analysis was not concerned with the quality of the referred publications, but with their approach and theoretical tendencies. The years running from 1984 up to 1994, were the ones defined for analysis considering that at that time the association of psychopedagogues was being structured and defined and their encounters and seminars reflected the consolidation of the identity and professional delimitation of the area. .+The results from these analysis indicate the recovering of the former relationship between Psychology and Education, gathering a new strength to the use of psychology in educational procedures. The psychological approach is the emphasis of these publications. One believes that Psychology has not been excluded from school and from the imaginary of educators when you notice that they remain demanding for Psychological evaluation when explaining educational difficulties. The relationship between Psychology and Education is possible, but not based on the pathological versants that seem to be the configurations assumed by Psychopedagogy who keeps on relating itself to fragmented, individually centered and abstract explanations for human comprehension. This relationship between Psychology and Education is equivocal. Psychology based on a concrete human being perspective, socially and culturally inserted, will have more chances in finding an important space in Education.

Keywords:

Psychology Education Psychopedagogy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	9
A PSICOPEDAGOGIA EM QUESTÃO	9
1. AS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO	9
2. ASPECTOS DA HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA E O SEU OBJETO	25
3. O OBJETO DA PSICOPEDAGOGIA.....	30
4. JORGE VISCA _ REFERÊNCIA PARA A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL.....	32
5. O DESVELAR DA PSICOPEDAGOGIA.....	35
CAPÍTULO II	40
A PRESENÇA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PSICOPEDAGOGIA	40
1. AS TESES MARXISTAS E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE HOMEM	40
2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL: SUAS ORIGENS, INFLUÊNCIAS E IMPLICAÇÕES CRÍTICAS.....	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
ANEXOS	64
ANEXO 1	65
CADASTRO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA "BOLETIM" E NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (1984 E 1994) (ESSES ARTIGOS RECEBERAM UM CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO QUE FOI REGISTRADO NAS ANÁLISES DO CORPO DO TRABALHO. NESTE CADASTRO, O CÓDIGO ESTÁ LOCALIZADO LOGO APÓS A PALAVRA "TÍTULO")	65
ANEXO 2	66
TABULAÇÃO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA "BOLETIM" E NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (1984 E 1994)	66
BIBLIOGRAFIA	67

INTRODUÇÃO

Acredita-se que, para situar o contexto deste trabalho seja importante registrar um pouco de minha história de formação e profissão. Venho de uma escola psicológica de influência clínica que não possibilitou aprofundamentos teóricos nem mesmo práticos na área educacional. A realização do estágio em Psicologia Educacional, este se restringiu-se ao levantamento diagnóstico das relações interpessoais na escola e posterior intervenção, com dinâmicas de grupo em relações humanas.

Atuei, após a formação, na área educacional, mais especificamente na Educação Especial, realizando o acompanhamento psicológico, que se resumia na prática diagnóstica, sendo posteriormente ampliado, incluindo a intervenção junto aos professores.

Essa experiência foi decisiva na opção desta área de investigação para o meu trabalho. As relações da Psicologia com a escola, nos moldes em que se apresentavam, angustiavam-me, já que percebia que os pressupostos que eram introduzidos na esfera educacional pelo psicólogo muitas vezes terminavam por apontar para uma compreensão clínica de suas problemáticas as quais, nem sempre, contribuíam para a prática do professor em sala de aula.

Nesse período, busquei um curso de especialização, intitulado Psicopedagogia em Educação, na qual me deparei com conteúdos marcados pela orientação clínica, repetindo a tendência psicologizante verificada no curso de Psicologia, reforçados com a apresentação de casos de dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes tratados no âmbito dos consultórios.

Assim, considerando essa trajetória e a insatisfação com o dimensionamento das relações entre a Psicologia e a Educação que vêm se configurando nas últimas décadas, apresento, como objetivo de investigação deste trabalho, a realização de uma análise crítica referente ao movimento de "retomada" da Psicopedagogia na Educação.

Esse movimento, de influência crescente da Psicopedagogia no âmbito escolar, que ocorreu no bojo da introdução da Psicologia, de forma "inadequada", na

escola e que vem se caracterizando, mais uma vez, pelo "ressurgimento" de encaminhamentos psicologizantes na esfera educacional, constitui-se no objeto desta pesquisa.

O que se tem observado desde o início da década de 80 é a "re-entrada" das orientações "psicologizantes" no contexto da educação, tendência que vem sendo reassumida formalmente pela Psicopedagogia a partir, mais especificamente, da fundação da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. Para a compreensão dessa tendência, deve-se considerar o contexto sócio-político da década de 80, já que neste momento da vida brasileira muitas mudanças ocorriam e o quadro de crise era grave em decorrência da crescente onda oposicionista.

Segundo Germano (1993) *a busca de legitimação conduz a uma mudança no discurso e na forma do relacionamento do Estado com as classes subalternas. Tal mudança possibilita a emergência de novos problemas, temas e metas potenciais na agenda do sistema político...*(223)

Novos temas e novos problemas se apresentam para a sociedade brasileira, remetendo à necessidade de novas saídas sociais, econômicas, políticas e educacionais. Assim, pode se dizer que teses como a da Psicopedagogia, entre outras, tem mais chance de se desenvolverem como propostas inovadoras.

No bojo de tais mudanças, novos encaminhamentos eram apresentados inclusive para a Educação e novamente, como aponta Duarte (1999), a prece escolanovista do "aprender a aprender" se reveste de nova e sensibiliza os corações das escolas animadas com novas saídas mágicas para os seus problemas. É neste cenário que surgem vários cursos na área da Psicopedagogia, ensaiando cantilenas que foram reprovadas na trajetória das relações entre a Psicologia e a Educação.

Vale registrar a discussão relativa ao processo de regulamentação da Psicopedagogia como profissão. O Projeto de Lei de nº 3124/97 do deputado Barbosa Neto, do PMDB/GO, dispõe sobre a regulamentação da profissão do psicopedagogo e já foi aprovado em 03/09/97 pela Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público da Câmara Federal. Atualmente o referido projeto encontra-se na Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

Para o Conselho Federal de Psicologia a regulamentação dessa lei implica em um equívoco, pois propõe a criação de uma profissão cujos profissionais deverão ser formados em outras áreas, passando a ter duplo vínculo, ou como pedagogo ou psicólogo de formação graduada e psicopedagogo em especialização.

No âmbito do Conselho Regional de Psicologia 14º Região, este projeto de Lei também é considerado equivocado, pois pretende incentivar a "psicopatologização" do processo educacional. (Jornal do CRP -Conselho Regional de Psicologia 14º Região, Campo Grande-MS, n. 5, Ano II, 1997., P.7).

Ao se propor discutir a fundamentação teórica que embasa a Psicopedagogia, se faz necessário trilhar o percurso de duas de suas referências que se caracterizam como sendo seus sustentáculos: a Psicologia e a Pedagogia.

A trajetória da Psicologia como ciência, revestida do caráter filosófico e naturalista que lhe deu origem, traduziu-se em manifestações ora vinculadas às bases da experimentação, ora às bases fisiológicas e ora às bases intrínsecas da mente.

Este percurso não pode ser abordado sem que se considere seus referenciais históricos, pois tais movimentos não foram produtos abstratos desvinculados da realidade material, mas oriundos de necessidades reais de se compreender o indivíduo sob a ótica e a influência das ciências mais avançadas de cada momento da história.

Pode-se dizer que a Psicologia como ciência é originária do movimento burguês e, desse modo, traz em seu interior as preocupações que caracterizam esse período, em que o homem e seus fenômenos psíquicos (objeto da Psicologia) necessitam ser objetivados através do domínio de suas peculiaridades observáveis _ seu comportamento, que é, um fato empírico _ até mesmo para que a referida ciência pudesse ser considerada como tal.

Assim, é fundamental que o homem seja dissecado em seus aspectos fisiológicos e de conduta, no intuito de melhor compreendê-los e controlá-los. As relações de controle exercidas pela Psicologia, em suas origens, vinculam-se às necessidades de adaptação social do trabalhador e dos alunos nas escolas.

É nesse desabrochar de novos métodos, que buscam auxiliar o desenvolvimento científico, que começam a despontar, já no início do século XVI, em respostas às emergências da nova classe em ascensão, as obras de pensadores como Descartes, Bacon,

Hobbes, entre outros, que tiveram papel decisivo na trajetória inicial da Psicologia, marcando-a até os dias de hoje.

Amparando-se nos estudos de Freitas, pode-se dizer que as Ciências, ao se utilizarem dos métodos da Ciência Natural, não dão conta de responder aos fenômenos morais e humanos a partir da perspectiva física e biológica, pois a ação humana não se pode vincular ao modelo mecanicista ou naturalista do conhecimento, já que apresenta finalidades que transcendem a ordem das coisas.(1995:46)

Ferreira nomeia esse momento empirista de Psicologia Objetivista, enquanto apresenta seu contraponto através da Psicologia Subjetivista de cunho filosófico, representado por Brentano que traz uma vertente espiritualista sob influência de Bergson que se recusava a aceitar os encaminhamentos da Psicologia no nível da experiência marcadamente positivista e materialista.(1987:38,39)

Continuando nessa linha de abordagem histórica, há que se ressaltar a influência do subjetivismo na Psicologia, presente também nos dias de hoje, quando ainda se mantém, como objeto dessa ciência, o homem como ser abstrato e imutável, fruto do idealismo kantiano.

As tendências objetivistas e subjetivistas, por si só, não respondem às necessidades impostas à Psicologia hoje. Há que se considerar a presença e análise do homem em seus aspectos concretos, reais e históricos, embora se saiba que o discurso acadêmico, assim como a prática do psicólogo, na maioria dos casos, encontra-se filiada aos referenciais idealistas, distanciados da realidade concreta do indivíduo.

Assim, essa preocupação em analisar o indivíduo, sob o enfoque de sua totalidade, tem sido considerada por Ferreira (1987:41), evidente na proposta teórica de alguns autores que tentam apresentar uma perspectiva de constituição da Psicologia a partir de uma vertente fundada no materialismo histórico, que, por sua vez, procura compreender este indivíduo no interior de sua inserção social e histórica, bem como revelando a indissolubilidade da relação sujeito-objeto e suas bases biológicas materiais vinculadas ao funcionamento cerebral.

Essa Psicologia, considerada por Freitas de objetivista, aborda o indivíduo como produto do meio, onde as condições históricas não interferem. Já na Psicologia subjetivista

o indivíduo é dotado de uma essência universal, anterior às condições ambientais e históricas.

Ainda fazendo referências a Freitas, vale ressaltar que os testes psicológicos serviram como fundamento na análise individual das explicações dadas pela escola ao classificar os bons e os maus alunos, reforçando a *crença no mito da igualdade de oportunidades*. (57)

Pretendeu-se, pois, com apoio na análise crítica do viés liberal¹, presente na Psicologia e na Pedagogia, constituir um quadro de sustentação teórica para a compreensão da configuração da Psicopedagogia na Educação em seu estágio atual, tentando desvelar suas reais funções.

O procedimento metodológico utilizado implicou a análise das publicações oriundas da Associação de Psicopedagogia, cujas revistas se intitulam: Boletim e Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, no período de 1984 a 1994.

Foram definidos dois critérios: um para a delimitação do período e outro para a escolha do material a ser analisado. O critério da delimitação temporal, que envolve o período incluído entre as décadas de 80 e 90, mais especificamente de 1984 a 1994, foi estabelecido em função de que esse intervalo se caracterizou como marco fundamental do fortalecimento, como dimensão profissional e campo do conhecimento, assim como de sustentação teórico-metodológica da Psicopedagogia no país, uma vez que foi na década de 80, que se implantou, em São Paulo, a primeira organização representativa da categoria, Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. E é por volta do final dessa década e início dos anos 90, ocorreram os ensaios que movimentam a discussão em torno da regulamentação legal da profissão do psicopedagogo.

O segundo critério, relativo à opção do material, foi estabelecido em função de que parece retratar os fundamentos teóricos e as nuances dos procedimentos práticos da Psicopedagogia.

¹ Entende-se, como *viés liberal* neste trabalho, as influências sofridas pelas ciências humanas em geral e, mais especificamente acentuada, na Psicologia, das teses liberais que compreendiam o homem numa perspectiva individualista de igualdade social, com oportunidades semelhantes entre si, sendo responsável pelo seu desenvolvimento. As interferências concretas das condições sociais e históricas não eram significativas na determinação das vicissitudes da vida.

Foram analisados 124 artigos, primeiramente por intermédio das categorias ligadas às temáticas: Atuação Profissional, Educacional, Psicológica e Outras. Essas últimas foram analisadas a partir do ponto de vista da constituição do objeto da Psicopedagogia e da concepção de aprendizagem implícita nos artigos.

Em função de a temática psicológica obter um índice elevado na totalização dos artigos e por constituir-se no foco central da pesquisa, introduziu-se um recorte por abordagem teórica com o propósito de se identificar os reais fundamentos da Psicopedagogia.

As sínteses e articulações referentes às análises dos artigos serão apresentadas a partir de tabelas demonstrativas dos dados avaliados, seguindo em anexo juntamente com as publicações.

Iniciou-se, primeiramente, um recorte por artigo, considerando as categorias temáticas tais como:

Psicológica: referem-se aos artigos claramente vinculados às ciências psicológicas de todas as origens teórico-filosóficas.

Educacional: referem-se aos artigos de fundamentação educacional.

Atuação Profissional: diz respeito aos artigos que tratam especificamente das áreas de atuação do psicopedagogo.

Outras: engloba os artigos que tratam de temas amplos que não se relacionam às áreas citadas.

Objeto da Psicopedagogia: a intenção deste item é caracterizar o objeto da Psicopedagogia a partir das categorias que se destacam nos artigos, haja vista que o referido objeto da psicopedagogia vem se delineando ao longo de sua trajetória: Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem, Ensino-Aprendizagem e Não Explícito.

As categorias Aprendizagem e Ensino-Aprendizagem serão apresentadas separadamente em função do aspecto conceitual que as diferencia, sendo que, ao se tratar da Aprendizagem, pressupõe-se uma leitura do ponto de vista de quem aprende, enquanto que o binômio ensino-aprendizagem indica o processo relacional implícito nessa unidade.

Concepção de Aprendizagem: este item objetiva caracterizar como o artigo explora e compreende a aprendizagem, considerando as categorias que se relacionam mais frequentemente aos tipos de aprendizagem revelados: *Apropriação/Mediação* (caracterizam

a aprendizagem de fundamentação histórico-cultural), *Condicionamento* (refere-se ao tipo de aprendizagem relativo à linha Comportamental), *Construção Individual* (diz respeito às características da aprendizagem piagetiana) e *Não Explícito*.

Abordagem Comportamental: refere-se à construção teórica baseada no Behaviorismo, onde se entende a aprendizagem como oriunda das contingências do meio externo através do condicionamento.

Abordagem Psicométrica: refere-se aos artigos que apontam para uma orientação baseada nos testes psicológicos.

Abordagem Psicanalítica: vincula-se às publicações que trazem, como sustentação teórica, o legado psicanalítico na expressão de suas várias correntes, nas quais se enfatizam os conteúdos inconscientes e de origem na dinâmica familiar na explicação dos problemas de aprendizagem.

Abordagem Piagetiana: refere-se às publicações que se utilizam das bases teóricas piagetianas para explicarem o processo da aquisição do conhecimento, considerando o aprendiz como um ser cognoscente.

Abordagem Epistemológica Convergente diz respeito às propostas teóricas do argentino Jorge Visca, cuja base de sustentação teórica encontra-se alicerçada na Psicanálise, na psicogênese de Piaget e na Psicologia Social, esta última baseada principalmente em Bleger e Rivière, pois, além de identificarem os estágios de desenvolvimento piagetianos no diagnóstico dos problemas de aprendizagem, também identificam as origens emocionais e de vínculos afetivos e sociais existentes nas interrelações do processo ensino-aprendizagem.

Também se encontram artigos puramente de orientação piagetiana e psicanalítica separadamente, por essa razão julga-se necessário apresentá-los como abordagens diferenciadas, já que se acredita ser a Epistemologia Convergente uma abordagem com suas particularidades técnicas, necessitando, assim, ser categorizada também de forma particular.

Abordagem Grupo-Operativo: relaciona-se ao campo das pesquisas de Pichon Rivière e José Bleger que investigam as inter-relações sociais e os vínculos que se desenvolvem a partir delas.

Abordagem Sócio-Cultural: refere-se aos elementos teóricos ligados à escola russa de psicologia, cujos principais expoentes são: Vygotsky, Leontiev e Luria que propõem uma perspectiva histórica para a compreensão e apropriação do conhecimento, cujos aspectos sócio-culturais são constitutivos da consciência.

Outros: relaciona-se às outras abordagens vinculadas a artigos que não abordam questões relativas diretamente à Psicopedagogia, e em outros casos trazem temas baseados nas áreas neurológicas, nas do Método Ramain, da sociologia, por exemplo.

Cada artigo cadastrado (Anexo 1) apresentam-se com um código numérico antes do seu título com a finalidade de identificá-los no corpo do trabalho, quando fore citado para reforçar as considerações da autora.

Este trabalho apresenta-se dividido em dois capítulos. O primeiro - A PSICOPEDAGOGIA EM QUESTÃO _ descreve um breve histórico da Psicopedagogia juntamente com uma abordagem sobre o seu principal pensador, Jorge Visca, assim como questionará qual é o objeto da Psicopedagogia e discutirá as relações entre a Psicologia e a Educação.

No segundo capítulo - A PRESENÇA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PSICOPEDAGOGIA, aprofunda-se-na abordagem teórica que oferece sustentação a esta investigação, apresentando as articulações existentes entre a Psicopedagogia e a Psicologia Sócio-Histórica.

Nas Considerações Finais serão apresentadas as conclusões referentes às análises realizadas, assim como algumas críticas e sugestões acerca das relações entre a Psicologia e Educação.

CAPÍTULO I

A PSICOPEDAGOGIA EM QUESTÃO

1. AS RELAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Nas discussões a respeito das relações entre a Psicologia e a Educação, o ponto de vista de Patto (1993) parece bastante atual ao propor um questionamento a respeito do papel do psicólogo na escola: *educador ou clínico*.

Tem-se verificado nas propostas da Psicopedagogia, ao analisar os seus artigos, um movimento indicativo de uma abordagem que se apropria de recursos médico-clínicos ao se apropriar do fenômeno educativo, ao recorrer a pensadores que reafirmam tais perspectivas no âmbito específico da teoria psicológica:

O psicólogo clínico, mesmo quando se encontra num estabelecimento acadêmico, baseia-se principalmente em um modelo médico, mais do que em um modelo acadêmico. Seu interesse gira em torno de saúde e doença mental e do diagnóstico e cura dos problemas do comportamento humano. À medida que se torna mais sofisticado, passa a se interessar mais pelos problemas abstratos da prevenção (Patto, 1993:10)

Vale ainda acrescentar como a referida autora caracteriza o *psicólogo escolar clínico*, apresentando-o no nível de sofisticação exigido pelo sistema escolar, sendo que no nível mais baixo de sofisticação aparece a aplicação de testes cujo objetivo é obter o quociente de inteligência, justificando a sua existência pela crença considerada questionável de que esses testes, quando administrados individualmente, fornecem um "retrato mais verdadeiro" do "QI" real do que os testes coletivos ou os testes mais simples e breves.

Pode-se acrescentar que essa mesma prática, já criticada por Patto no início da década passada, permanece como inovadora na atuação do Psicopedagogo registrada nos artigos da Associação de Psicopedagogia.

No sentido de avaliar a gravidade do comprometimento emocional foi feita um estudo psicológico utilizando as seguintes provas: WISC, Wartegg, Desenho da Família, HTP e teste RORSCHACH. (...) Uma avaliação geral nos levou a afirmar que não há rebaixamento de nível intelectual envolvido, mas sim um empobrecimento de sua função reflexiva (...) (A 88)

Ainda fazendo referências à Patto (1984) tratar-se-á com brevidade das aproximações da Psicologia com a Educação no Brasil, com a apresentando os marcos cronológicos importantes, como a criação, em 1906, de um laboratório de psicologia pedagógica junto ao *Pedagogium*, instituição educacional considerada um centro de propulsão de *estudos* na área da educação; em 1914, a implantação do laboratório de pedagogia experimental, ligado à Escola Normal de São Paulo; em 1934, a criação da Universidade de São Paulo e a incorporação do laboratório de Psicologia Educacional à Escola Normal de São Paulo.

Em 1938 ocorre a implantação da orientação e seleção de profissionais, em âmbito nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que também criou um serviço de psicologia aplicada e a primeira Clínica de Orientação Infantil.

No período urbano-industrial capitalista, considerado por Patto como sendo caracterizado pelo processo nacional-desenvolvimentista e decorrente da necessidade de qualificação profissional, a Psicologia se mostra através da prática diagnóstica e de tratamento da população oriunda das escolas, com o intuito de selecionar os mais aptos ao ingresso e progresso na escola, através dos testes psicológicos, assim como de orientação vocacional aos jovens que procuravam o serviço de orientação.

Observa-se que todo o movimento de entrada da Psicologia na Educação encontra-se atrelado às necessidades sócio-econômicas de manutenção do suporte ideológico vigente e que essa tendência também é verificada nas esferas de todas as ciências.

Pode-se verificar também nesse rápido resgate histórico apresentado por Patto, que a Psicologia proporcionou subsídios à Educação muito mais no âmbito dos conteúdos médico-clínicos², (a prática diagnóstica e de "tratamento") do que propriamente vinculados ao processo do ensino e da aprendizagem.

Os princípios teóricos das Ciências Psicológicas e Biológicas tiveram forte interferência nos caminhos educacionais propostos pela escola nova. É a partir desse

momento que se tornam mais evidentes as orientações e explicações com tais características. A Psicologia, principalmente, se transforma na base de sustentação teórico-filosófica do escolanovismo.

Iniciam-se, então, as preocupações com os aspectos da maturação, suas fases de desenvolvimento, o advento da *antropologia pedagógica* em que começa a valorizar as medidas da cabeça, da estatura, da inteligência, etc.

É também nesse momento que a psicometria ganha um desenvolvimento importante e a "escala métrica de inteligência", de Binet, se apresenta como critério diagnóstico das diferenças individuais, divulgando assim o conceito de idade mental, que ainda hoje é marca importante nas orientações médicas e psicológicas que adentram a escola.

Com esses dados a escola passa a pensar e estruturar o seu trabalho pedagógico se utilizando-se dos recursos oferecidos por essas duas ciências, aspecto esse que provocou, entre outros resultados, o advento dos testes psicológicos acompanhados dos diagnósticos definidores da vida educacional dos alunos e que traziam, como parâmetro de normalidade, na maioria dos casos, as referências norte-americanas.

Alvite (1981) ressalta a necessidade de se rever os métodos da Psicologia, sua forma de ensiná-la, assim como as práticas pedagógicas que se originam dela, que tendem a formar técnicos manipuladores do comportamento humano, alienados e conformistas.

Afirma que se pretende da Psicologia uma postura que forneça elementos propiciadores da compreensão do sentido dos comportamentos humanos no contexto histórico em que se encontram inseridos. (35, 36)

Para Japiassu, a Psicologia não pode continuar agindo a partir da crença na "inocência" e na "imortartalidade" científica, ou a partir de seus *atos* descentrados da condição real do homem, pois *Talvez ainda não se tenha dado conta de que sua desgraça epistemológica reside no fato de tratar de um objeto (um fato) que fala.* (Japiassu, 1995: 139)

Tais críticas à Psicologia apontam para a necessidade de uma revisão de seu objeto e, por conseguinte, de suas fontes epistemológicas, cuja trajetória, paralela às ciências naturais em seu processo inicial de origem metodológica, a configuram como técnica

² Neste trabalho, quando houver a utilização da palavra "clínica" ou "médico-clínico" está se tratando de uma visão relativa à doença.

fundada no rigor científico e os resultados desse rigor tornam o comportamento humano um fato estéril destituído de referências históricas e culturais.

As influências da Psicologia na Educação também se refletiram no desenvolvimento da Psicopedagogia com tendência clínica, que se utiliza do aparato técnico-psicológico para dar continuidade a mecanismos seletivos que vinculam o fracasso escolar somente sob a ótica do aluno, repetindo a abordagem individualista da Psicologia. É o que se verifica neste artigo:

O sujeito foi encaminhado para estudo de caso e avaliação neurológica. Os resultados indicaram inteligência normal e atraso maturacional avaliado pelo Exame Evolutivo Neurológico.(...) Uma avaliação geral nos levou a afirmar que não há rebaixamento de nível intelectual envolvido, mas sim um empobrecimento de sua função reflexiva (operações lógicas distorcidas por conteúdos subjetivos; operações matemáticas incompletas), faltando-lhe tranqüilidade para lidar com situações-problema devido ao risco que significa o encontro com o real (medo do fracasso). Também a retenção imediata mostrou-se comprometido pela flutuação da atenção. A elaboração, processo que supõe a internalização e manejo simbólico, encontrava-se bloqueada. Podemos entender estes aspectos equacionados como um círculo vicioso, onde a marca do fracasso atinge os limites do suportável, causando maior frustração, agressão e conseqüente culpa. (A 88)

Os marcos histórico-filosóficos da Psicologia trazem vários aspectos de similaridades com as origens da Psicopedagogia que também se apropria das construções da Pedagogia. Deste modo, pode-se dizer que a Psicopedagogia também traz em suas abordagens os conflitos relacionados às dicotomias e abstrações na apreensão de seu objeto, qual seja o processo ensino-aprendizagem que se apresenta do ponto de vista médico-clínico como se pode observar no artigo que se segue:

A Psicopedagogia não é um conjunto de técnicas que visam "resolver problemas", os problemas são vistos por ela dentro de um contexto para poderem ser abordados e para isso se faz necessário a contribuição de várias áreas do conhecimento. O psicopedagogo para compreender o sintoma do problema de aprendizagem parte de um diagnóstico onde objetiva conhecer, não só a natureza do sintoma mas as possíveis causas que levaram a essa manifestação de forma peculiar. O importante a destacar no diagnóstico é de que não se detenha apenas ao nível de inventariar os sintomas, mas que consiga compreendê-los na sua gênese. (...) Sara Paim aborda esse tema chamando-o de "modalidade do processo assimilativo-acomodativo", segundo ela, os problemas de aprendizagem estão ligados às perturbações precoces que determinam a inibição

dos processos assimilativo-acomodativo ou predomínio de um dos momentos sobre o outro, impedindo a integração que possibilita a aprendizagem. (A 50)

Em artigo veiculado pela revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia de 1997, esta orientação médico-clínica é evidente quando da apresentação dos dados históricos do desenvolvimento da Psicopedagogia como ciência, que surge na França, quando Neuropediatras, Psiquiatras e Educadores iniciaram o estudo e a atuação ligados a temas pertinentes a problemas de conduta e ao comportamento do indivíduo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional, orgânico e motor.

Nesse mesmo artigo que trata do olhar e da escuta psicopedagógica na clínica, percebe-se, além da vertente clínica, um nítido encaminhamento de origem seletiva análogo aos realizados pela Psicologia de orientação liberal que acabava por reforçar o ideário burguês da aptidão individual:

O trabalho na instituição necessita também de uma ação investigatória e inventiva. E para isto, a Psicopedagogia preventiva também necessita do olhar e da escuta específica para realizar uma análise completa da situação, podendo assim diagnosticar e encaminhar com precisão para o profissional adequado, que o caso exigir " (Gris, 1997:29,30).

Observa-se uma atitude fragmentada implícita na prática do psicopedagogo, revelando o caráter da "intercessão" dessa prática com as da área médica e psicológica, se caracterizando-se como mais uma especialização de caráter limitado, sem considerar os aspectos globais do desenvolvimento do indivíduo como suas determinações sócio-culturais, conforme segue no artigo abaixo:

(...) Assim, aprendizagem não é definida apenas como aprendizagem formal, acadêmica, sistemática e cognitiva, mas também como oposto de tudo isso. Esta definição de aprendizagem está também intimamente relacionada a uma concepção de saúde: "o sujeito é sadio na medida em que apreende a realidade em uma perspectiva integradora, e tem capacidade para transformar essa realidade, transformando-se, ao mesmo tempo, ele mesmo" (Ana Quiroga), ou seja "um processo em que se realiza uma aprendizagem da realidade através do confronto, manejo e solução integradora dos conflitos." (Pichon-Rivière, 1983, p.3). (...) Assim as dificuldades de aprendizagem não podem ser entendidas apenas como dificuldades específicas

(discalculia, disortografia, etc.) mas como um sintoma de uma aprendizagem mais ampla e rica que está comprometida. (A 52)

Assim, propõe encaminhamentos ditos "adequados", sem mencionar nenhuma intervenção dos aspectos da totalidade da atividade concreta de quem estava em processo de avaliação diagnóstica.

Esta marca ideológica se faz presente na constituição da Psicopedagogia, na qual se verifica, em suas publicações e mesmo em seus cursos de formação, um interesse importante quanto às investigações psicodiagnósticas individualizadas.

Percebe-se que os marcos de entrada das teses psicológicas na Educação, aí incluindo a Psicopedagogia que se constitui, neste momento, como um prolongamento do movimento psicologizante na educação, ocorreu de forma mais explícita com o movimento escolanovista³.

Esses referenciais ainda são fortemente presentes nas escolas, que em sua maior parte, projetam todas as dificuldades de seu alunado nas possibilidades de atendimento psicológico. Tais necessidades educacionais acabam por supervalorizar as possíveis ações da área psicológica subestimando o próprio saber do profissional da educação.

Em trabalho de doutorado intitulado "*O processo de autonomização da psicologia no Brasil: 1890/1930. Uma contribuição aos estudos em história da Psicologia*", Antunes (1991) realiza uma retomada histórica da autonomização da Psicologia no Brasil, que se verifica a sua tutela vinculada às áreas médicas e educacionais no final do século XIX que ainda se constituem nas grandes nascentes teórico-metodológicas da referida ciência, marcando sua prática e suas abordagens a respeito do homem, ora medicamentalizando-o, ora condicionando seu processo de aprendizagem.

Pode-se dizer que a Psicologia traz em seu bojo as preocupações que caracterizavam o positivismo, na qual o homem e seus fenômenos psíquicos _ objeto da Psicologia _ necessitavam ser objetivados através do domínio de suas peculiaridades

³ O movimento escolanovista caracterizou-se por apresentar novas alternativas educacionais que vinham ao encontro das novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária, por volta da década de 20 e 30 Este movimento teve suas origens na Europa e Estados Unidos. RIBEIRO, M.L. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Editora Moraes. 1982

observáveis - seu comportamento, ou seja, como um fato empírico, até mesmo para que a referida ciência pudesse ser considerada como tal.

A Psicologia que se desenvolveu através dos estudos de pensadores russos após o período revolucionário, trouxe mudanças substanciais tanto no que diz respeito à delimitação e ao método de investigação do seu objeto, como às bases de sustentação teórica.

Ao se tratar da delimitação de seu objeto, embora ele se mantenha o mesmo, (ou seja, os fenômenos psíquicos que se exteriorizam na conduta, a partir de uma vertente materialista e dialética, fundamento desta Psicologia em discussão) verifica-se uma alteração importante quando se passa a analisá-los sob o ponto de vista da realidade concreta em que o homem se relaciona com outros homens e com os instrumentos e códigos produzidos culturalmente.

Este enfoque teórico-metodológico que caracteriza o exame das funções psíquicas considerando a existência e as condições materiais do homem, traz mudanças significativas de abordagem do ser humano.

Estas abordagens não mais se baseiam na tendência idealista baseada no homem abstrato, cujas investigações tinham sua origem vinculada aos padrões internos dos fenômenos psicológicos, os quais incluíam as tendências maturacionais e desenvolvimentistas presentes em concepções teóricas inatistas que influenciaram sobremaneira a Psicologia em seu percurso histórico.

Essa concepção de homem pode ser considerada um avanço do ponto de vista da Psicologia, que tenta romper com a perspectiva do ser psicológico e cognoscente revelado pela teoria piagetiana que remete para uma análise parcial, fragmentada e adaptacionista do processo ensino-aprendizagem.

Pode-se observar com clareza a contradição revelada num dos artigos analisados quando a autora, ao mesmo tempo que defende uma abordagem abrangente do diagnóstico psicopedagógico, intitula-o como "clínico": *(...) é preciso integrar os aspectos sócio-econômicos na unidade funcional da pessoa que aprende, pois fazem parte do seu modo de se relacionar com os objetos e situações de aprendizagem (...)* (A51)

Todavia, traz como exemplo de caso avaliado um aluno que apresenta "vinculação inadequada com leitura e a escrita" cuja proposta de "atendimento" se centraliza nas

sessões de grupo na Clínica Comunitária da UERJ, não havendo nenhuma menção ao trabalho educativo da escola. Novamente a culpa recai no aluno, sujeito da aprendizagem, as articulações ficam no plano do discurso:

Valter, de 8 anos, favelado, analfabeto, trocou 4 vezes de professora durante a primeira C.A e três vezes na 1ª série. Possuía vinculação inadequada com leitura e escrita, recusava-se a fazer qualquer tarefa escolar e ficava esquecido num canto da sala. Constatou-se no diagnóstico sua absoluta normalidade e a existência de vínculos inadequados com a aprendizagem. Após o atendimento grupal feito na P.A. _ UERJ, voltou a aprender, a se interessar por escola e a lutar pela sua aprendizagem. (A51)

Um outro exemplo significativo trata da questão da *leitura abrangente* que a Psicopedagogia, por intermédio de seus pensadores, se propõe a realizar em suas análises:

Na intervenção psicopedagógica, além da leitura abrangente, é imprescindível que o profissional consiga indicar ao aprendiz o porquê do não aprender, o que não é mobilizado ou deva ser inibido no processo de aprendizagem, a fim de que ela consiga aprender satisfatoriamente. (A50)

Nota-se, novamente, a contradição do autor a despeito de apresentar uma abordagem abrangente, individualiza o processo e aponta para *o aprendiz* a justificativa do não aprender.

Um outro enfoque significativo desse mesmo artigo é o caráter preventivo que introduz no atendimento psicopedagógico que também se apresenta como *abrangente e dinâmico*, embora se observe a mesma fragmentação e mesma tendência médica já demasiadamente criticada na Psicologia:

Quanto ao campo de atuação, embora a Psicopedagogia tenha nascido para atender patologias, é evidente a preocupação com a atuação preventiva. A prevenção toma força quando as pessoas envolvidas com a aprendizagem compreendem o fenômeno de modo mais abrangente, dinâmico e crítico. (A50)

O autor desse mesmo artigo ainda reforça a tese de que as entidades básicas de atuação da Psicopedagogia são o aprendiz e aquele que ensina, porém o que se observa na

maior parte dos artigos analisados é uma preocupação com *o aprendiz* e não com o processo ensino-aprendizagem:

Na ação psicopedagógica atuam duas entidades básicas, o aprendiz e aquele que ensina, esta relação está longe de ser neutra ou independente para a criança e para o psicopedagogo (...) e será necessário um referencial teórico que possa compreender essa dinâmica. O referencial teórico fundamentará uma leitura mais abrangente do fenômeno.(A50)

No bojo das construções teóricas de base marxista, os psicólogos russos desenvolveram conceitos fundamentais que passaram a dar uma orientação metodológica profundamente diferente das consideradas pela ciência psicológica de forma geral, no que se refere às análises do homem, já que se conduzia por um caminho oposto ao percorrido na análise piagetiana, por exemplo, que se revelava biologicista⁴ e, dessa forma, caminhava num movimento unilateral de análise, do interior para o exterior, não sofrendo influência dos aspectos concretos e da realidade sócio-cultural .

Com respeito à teoria de características psicogenéticas desenvolvidas por Jean Piaget, que também teve fortes influências na Educação, pode-se tratar dos aspectos maturacionais e biológicos do desenvolvimento mental.

À luz dos referenciais piagetianos, as análises ocorrem sob o ponto de vista interno, quando são propostos estádios de aquisição cognitiva de caráter universalista, desconsiderando as peculiaridades histórico-culturais que envolvem o desenvolvimento humano.

A psicopedagogia repete as concepções universalistas e adaptacionista de Piaget, não rompendo com o caráter psicologizante desta abordagem:

Piaget, ele mesmo, já nos últimos dez anos de sua vida se preocupou em estudar mecanismos tais como o de equilíbrio, abstração reflexiva, generalização, bem como o papel da tomada de competência e das contradições dando assim ênfase ao funcionamento cognitivo. (...) Essa mudança de ótica dos trabalhos da Escola de Genebra, esse deslizamento de direção, passando do sujeito psicológico individual, significa em suma, que o nível operatório deve ser

⁴ A natureza biológica da inteligência é tratada por Piaget na introdução de sua obra “O nascimento da inteligência na criança”, onde, para explicar as origens da inteligência , se utiliza das análises das funções biológicas da *organização* e *adaptação*, estabelecendo também uma analogia com a física. Cf. PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1996. P. 16 e 21

complementado pelo conhecimento dos procedimentos. E são esses dois aspectos: estrutura e funcionamento, que definem a operatividade do sujeito. (A42)

Embora se perceba nas teses piagetianas referências às influências do meio, este não se apresenta como elemento constitutivo do processo de desenvolvimento psíquico, tais discussões mobilizaram o debate teórico entre Vigotski e Piaget que foi prejudicado em razão do escasso tempo em que tiveram em razão da morte do primeiro.

Alguns estudiosos tentam realizar uma aproximação entre as teses de ambos, fato particularmente polêmico, considerando os princípios e fundamentos de suas bases conceituais.

Os conceitos desenvolvidos por psicólogos de orientação russa em que se incluem os de Vigotski e Leontiev, tratam dos aspectos da construção das funções psíquicas superiores à luz da perspectiva marxista. Princípios conceituais que marcam profundamente a ciência psicológica ao considerar os elementos sócio-culturais como componentes fundamentais dessa construção que não mais se apresenta essencialmente sob o ponto de vista maturacional, embora não o negue.

As caracterizações acerca da inteligência e do processo de aprendizagem, mais expressivamente formulado pela Psicopedagogia através dos fundamentos teóricos piagetianos de caráter biológico e adaptacionista, se contrapõem ao entendimento do ponto de vista do materialismo histórico da compreensão da existência humana que representam o próprio rompimento com a concepção abstrata e idealista do homem.

Dessa forma, afirma SIRGADO (2000), a história do homem é a história da transformação que traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura:

Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou *biológicas* e funções superiores ou *culturais*, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.(51)

Tais postulações acerca das abordagens histórico-culturais, que dão sustentação à análise crítica da Psicopedagogia na educação, apontam para uma compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem diferenciadas dos referenciais apresentados pela Psicopedagogia, entendidos como individualizantes e fragmentadas

As origens da linguagem propostas por Vigotski⁵, cuja abordagem divergia das de Piaget. Para Vigotski a questão central de suas preocupações teóricas residia na relação entre discurso e pensamento. Enquanto Piaget encarava a linguagem egocêntrica como mero acessório, sem função social, Vigotski propõe para a linguagem um papel fundamental no desenvolvimento do intelecto.

Nessa discussão fica evidente o caminho de compreensão do psiquismo assumido pela psicologia sócio-cultural que considera as peculiaridades sociais e históricas na constituição desse psiquismo, em que a linguagem desempenha papel de extrema importância:

Desse modo, o nosso esquema de desenvolvimento _ primeiro fala social, depois egocêntrica, e então interior _ diverge tanto de esquema behaviorista _ fala oral, sussurro, fala interior _ quanto da seqüência de Piaget _ que parte do pensamento autístico não-verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. Segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado. (VYGOTSKY, 1991:18)

Na concepção vigotskiana a fala egocêntrica é um estágio de transitoriedade na evolução da fala oral para a fala interior, apresentando como função primordial a capacidade estratégica e diretiva na resolução de problemas, elevando a atividade da criança a um patamar de comportamento intencional .

Em suas experiências com crianças mais velhas, Vigotski percebeu que, ao se depararem com obstáculos, agiam de forma diferenciada, freqüentemente avaliavam a situação em silêncio e em seguida encontravam uma solução. Suas respostas, ao serem questionadas sobre o que estavam pensando para resolver o problema, eram semelhantes ao pensamento em voz alta da fase pré-escolar.

Esse fato é indicativo de que, *"as mesmas operações mentais realizadas pela criança em idade pré-escolar por meio da fala egocêntrica já estão, na criança em idade escolar, relegadas à fala interior silenciosa."*(Vygotsky, 1991:16)

Ao tratar das origens genéticas do pensamento e da linguagem, Vigotski afirma que o desenvolvimento da fala não é paralelo ao progresso do pensamento, suas curvas de crescimento se cruzam em vários momentos, podem fundir-se por algum tempo, mas terminam por se separarem novamente.

Ao pesquisar a evolução da linguagem introduz, em seu discurso teórico um posicionamento revelador de uma vertente materialista e dialética que traz a influência da realidade construída social e concretamente na constituição do pensamento:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade. (Ibidem,64)

Embora se tenham registrado alguns artigos que apontam elementos conceituais da obra de Vigotski quando a este é apenas atribuído um caráter interativo nas relações sociais, revelam, ainda, uma tentativa de convergência com o pensamento piagetiano sem, na verdade articular tais conceitos. Os conceitos relativos à Zona de Desenvolvimento Proximal, por exemplo, que, no âmbito da educação, poderiam oferecer importantes contribuições, não são veiculados:

(...) Vejo que, em alguns momentos, estive mais preocupada com o papel do biológico; outras fases, tornou-se necessário buscar fundamentos sobre as forças dinâmicas que impulsionam a criança a aprender, na marcha de seu desenvolvimento. Entretanto os grandes alicerces estão assentados sobre aqueles estudos que auxiliaram a melhor compreender o processo de aprendizagem em si, esclarecendo como ele acontece e quais as conseqüências do interjogo entre as forças do eu e do não-eu. Entre esses encontram-se os trabalhos de Piaget, com sua teoria do desenvolvimento intelectual; de Vygotsky, destacando a força da interação social e de Slobin, aprofundando as relações entre pensamento e linguagem. (A 71)

⁵ Neste trabalho optou-se pela utilização do nome de Vigotski com a letra "i", mantendo a nomenclatura com a letra "y" nas citações.

O que se tem observado é que a Psicopedagogia emerge no momento propício de incentivar, no contexto escolar, a premissa da individualidade no processo de aprendizagem, clamor do escolanovismo, no interior de cujo movimento se deu a entrada da Psicologia na Educação. As explicações psicológicas das dificuldades de aprendizagem refletem esse movimento:

Consideramos que a criança é portadora de distúrbios de aprendizagem quando aspectos motores de linguagem, aspectos cognitivos, afetivos e sócio-grupais estão impedindo ou dificultando o processo de aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. São crianças que após um diagnóstico diferencial, não são caracterizadas como deficientes mentais, deficientes motores, deficientes sensoriais e também não apresentam características importantes de desorganização emocional. Estas possuem potencial de aprendizagem, porém não conseguem desenvolver o processo tranqüilamente, devido à existência de fatores internos e ou externos que dificultam tal desenvolvimento. Cada criança por sua vez, não é vista somente em função de seu distúrbio, mas também em função de sua maturidade social, de seu ajustamento emocional, de sua auto imagem, de sua auto-estima, da atenção que tem do outro e da percepção que possui de sua própria dificuldade. (A 59)

Tal abordagem serviu como reforço na compreensão e atribuição do fracasso escolar e dos distúrbios de aprendizagem, já que a individualização da aprendizagem, suas perspectivas de cunho afetivo e psicológico, indicava para uma culpabilização do aluno:

Temos encontrado crianças que apresentam alterações na escolaridade, especialmente relacionadas a dificuldades do gesto e da linguagem, por falhas ao nível da representação simbólica como um todo. Muitas vezes, verifica-se uma discrepância entre os seus níveis de realização e o seu potencial intelectual, avaliado através de testes padronizados. Devido à impulsividade e à inabilidade motora, às dificuldades de atenção, percepção, memória e conceituação, freqüentemente, essas crianças evidenciam alterações não só na vida escolar, mas também no brincar e no interesse pelo mundo natural e social. (A 40)

Quando da análise do conteúdo do documento de exposição de motivos e justificativas para regulamentação da profissão de psicopedagogo, no tocante a apresentação de elementos que tratam da *Formação em Psicopedagogia*, vale ressaltar uma Tendência Preponderante Que Aponta A Psicopedagogia Como A Panacéia para se resolver

todos os problemas no âmbito da educação, classificando-a como *agregadora*, pois articula o significado dos conteúdos com o sujeito que aprende.

Acredita-se que esta característica *agregadora* não se relaciona às articulações e sim às justaposições teóricas como se observa nos artigos analisados e à forte influência centralizadora das abordagens baseadas na *Epistemologia Convergente* que se constitui na justaposição e interseção das linhas teóricas psicanalíticas, piagetiana e da psicologia social.

Neste “justapor-sobrepôr” teórico, revela-se o "desvelar" do que se apresenta como significativo no dimensionamento do fazer psicopedagógico quando, ao se propor uma atuação e entendimento do homem sob a ótica da totalidade, a Psicopedagogia sobrepõe as dimensões teóricas da Psicologia às da Pedagogia, introduzindo a *cisão* de seu objeto, sobrevalorando os aspectos psicológicos, retomando a contramão da história da Psicologia ao refazer o caminho da fragmentação, do "partir(se) em pedaços", na compreensão do desenvolvimento e da realidade humana. Ao se utilizar de metodologias ditas globalizantes, parte o seu objeto ao não observar suas dimensões histórico-culturais:

O Método Ramain, por sua busca constante da interiorização do movimento, por sua concepção globalizante do ser, pela ênfase dada à experiência no processo de estruturação recíproca do sujeito e do mundo, e, pela ausência total de valorização do acerto em contraposição ao valor atribuído à pesquisa pessoal, tem mostrado ser um excelente meio no despertar da consciência e da aceitação de si, condições necessárias à criação da disponibilidade a mudanças. (A 28)

A introdução da Psicologia na Educação ocorre como tentativa de resolução, por parte da escola, da problemática do fracasso escolar buscando compreender o desenvolvimento psíquico do aluno, para então diagnosticar ou não as suas limitações. É nesse momento que também se verifica a entrada da Psicopedagogia como alternativa de justaposição/intercessão teórica entre a Pedagogia e a Psicologia.

Atualmente, a problemática do fracasso escolar é tratada pelas tendências psicológicas como distúrbio ou dificuldade de aprendizagem, denotando uma abordagem patológica que reflete o caráter individualizante na compreensão do fenômeno do fracasso escolar que, ao abranger em sua nomenclatura o termo "escolar", traz uma conotação

educacional em seu interior, embora saibamos que também traz indicações de mão única na compreensão do referido fenômeno.

Ao propor uma leitura do ponto de vista psicológico, baseado na compreensão piagetiana do homem, a Psicopedagogia retoma o lugar psicologizante da dificuldade de aprendizagem.

Ainda com respeito ao fracasso escolar, vale ressaltar as contribuições de Patto (1990) no sentido de compreender suas origens e os porquês históricos de sua disseminação ideológica, ao evidenciar que a psicologia científica busca explicações para a mensuração das diferenças individuais, expressa como fundamental na pesquisa educacional sobre a reprovação.

Afirma que tais preocupações ocorrem no mesmo tempo e espaço em que foram formuladas as teorias racistas respaldadas no cientificismo do século XIX, lembrando que os intelectuais brasileiros que se voltavam para a temática da escola e da aprendizagem, encontravam-se mergulhados num colonialismo cultural que refletia tais estudos. (Patto, 1990:30) Pode se afirmar, ainda, que tal ideário perpassou outras áreas como a medicina da educação, permanecendo atualmente em algumas instituições.

Nascida nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria natural e pelo cientificismo do século XIX, a Psicologia científica tornou-se autônoma para desempenhar o seu precípua papel: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar "a carreira aberta ao talento" e, assim, colaborar com o ideário da justiça social, tornando-se assim a ciência que ocupou maior destaque na defesa da tese das desigualdades sociais biologicamente determinadas. (Patto,1990: 36)

O resgate histórico da Psicopedagogia, segundo MASINI (1994), traz semelhanças com o percurso da Educação Especial, quando se verifica, nas obras médicas do final do século XVIII e início do século XIX na Europa, a ênfase às causas orgânicas dos comprometimentos escolares, cujos determinantes diagnósticos de orientação médica marcaram a compreensão das dificuldades de aprendizagem em ambas as linhas de atuação.

No ano de 1946, cria-se em Paris o primeiro Centro Psicopedagógico destinado ao atendimento de crianças com problemas escolares, ou de comportamento, cujo trabalho era desenvolvido em parceria entre médico e pedagogo. Essas crianças apresentavam doenças

crônicas como diabetes, tuberculose, cegueira, surdez ou problemas motores, e o atendimento visava à melhoria do estado geral dos clientes. (MASINI, 1994:14)

Ainda fazendo referências a autora citada acima, é importante mencionar que esses Centros contavam com a presença de profissionais como o psicólogo, o médico, o pedagogo, o psicanalista, psicomotricista, enquanto que o responsável pelo diagnóstico era o médico. Este, baseado nos dados dos demais profissionais, definia as linhas de tratamento e orientação terapêutica.

Esse modelo de diagnóstico prescritivo baseado no tratamento e no prognóstico dos casos, segundo MASINI, traz implícito uma tendência funcionalista da educação na qual o homem deve se adaptar à sociedade já estruturada. Tal modelo foi criticado na França na década de 60 através de uma abordagem de Pedagogia Institucional, cuja prática permitia ao psicólogo e pedagogo conviver com professores e alunos, participando de suas atividades.

Em 1972 o "Centro de Pesquisa de Educação Especializada e de Adaptação Escolar", do Instituto de Pesquisa e Documentação Pedagógica de Paris publica o debate resultante do confronto de dois representantes de posições opostas frente ao tema "problema escolar x inadaptação-patologia".

A defesa desta última posição encontrava-se com Heuyer, eminente neuropsiquiatra infantil que reprovava as atitudes "antimédicas" dos pedagogos, reforçando uma postura que requer medidas complexas e difíceis para a readaptação da criança inadaptada; estas eram consideradas pelo neuropsiquiatra também como deficientes quando revelavam atraso em sua escolarização, reiterando a importância de se garantir um psiquiatra infantil para fazer um "*diagnóstico completo, estabelecer a etiologia e avaliar os diversos elementos orgânicos e psicológicos que podem servir de base ao tratamento médico ou a uma educação apropriada.*" (MASINI, 1994: 15,16)

Numa posição oposta encontra-se Bloch Laine (encarregado pelo Primeiro Ministro francês de estudar os problemas da inadaptação) defendendo então que não se pode mais atribuir à patologia das crianças os fracassos escolares. Esta temática também começa a aparecer no Brasil com PATTO (1987), FONSECA (1987) e COLLARES (1987). (MASINI, 1994:16)

Verifica-se em tais afirmações a marca histórica sofrida tanto pela Psicologia como pela Psicopedagogia dos pressupostos da área médica. Tais orientações são evidentes no percurso das origens de ambas, até mesmo como uma procura de autonomia teórico-prática que validasse a busca de identidade profissional.

Acredita-se que os elementos históricos da medicina que perpassam a construção da Psicologia e da Psicopedagogia não podem ser entendidos como nefastos. Foram importantes no processo de desenvolvimento de ambas, porém, não deveriam ser sobrevalorados, pois concorrem para a disseminação de atitudes fragmentadas e patologizantes na compreensão do homem.

2. ASPECTOS DA HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA E O SEU OBJETO

Em estudo realizado por solicitação de um grupo de psicopedagogos do Rio de Janeiro para ser apresentado no 1º Seminário Estadual de Psicopedagogia, realizado pela UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), 1987, as pedagogas e psicopedagogas Beatriz Judith Lima Scoz (neste período era mestranda pela PUC de São Paulo em Psicologia da Educação) e Mônica Hoehne Mendes desenvolveram, através de contatos com pessoas envolvidas com os elementos precursores da Psicopedagogia, os dados da evolução histórica desta área de atuação no Brasil. Os elementos de pesquisa que envolvem a história da Psicopedagogia, serão apresentados a seguir.

A divisão das antigas faculdades de Educação, desmembradas em faculdades de Pedagogia e Psicologia, e a criação de várias habilitações dentro da faculdade de Pedagogia com o conseqüente esvaziamento e fragmentação de seus referenciais, segundo a professora Leny Magalhães, da Faculdade de Educação da USP, caracterizam-se como um dos marcos da história da Psicopedagogia no Brasil.

A partir desse momento, segundo a autora, a visão de conjunto se perde, os psicólogos procuram o campo de trabalho clínico e os pedagogos desviam-se de uma prática voltada para os distúrbios de aprendizagem. No final de 1970 e início de 1980,

busca-se nas Universidades uma revisão curricular voltada para um referencial mais globalizante e menos tecnicista.

Segundo as pesquisadoras, os primeiros cursos de Psicopedagogia, assim como os primórdios da atuação dos psicopedagogos sofreram influências externas principalmente da escola argentina que se encontrava em processo adiantado de estudos na área dos distúrbios de aprendizagem. Foi nesse momento que se convidam o professor. Quirós, de Buenos Aires com o intuito de apresentar um seminário sobre dislexia e disortografia.

Juntamente com essas iniciativas surgem o interesse de grupos de profissionais de Porto Alegre que iniciam a procura aos cursos do Centro-Médico de Investigações de Buenos Aires, cujo impulso reverteu em organização de núcleos de pedagogia terapêutica no Brasil.

As autoras citam também a influência de outros países através de bibliografias tais como as contribuições recebidas por intermédio dos trabalhos de Miklebust e Mariane Frostig dos Estados Unidos que serviram por longo tempo como subsídios para inúmeros profissionais.

Os primeiros cursos com enfoque psicopedagógico surgiram na década de 70, na PUC de São Paulo, onde se enfatizava os temas ligados à problemática da criança com dificuldade na classe comum.

Surgem, nesse momento, a preocupação crucial com os aspectos da formação do pedagogo que se caracterizava pelo esvaziamento das discussões na esfera emocional. Buscaram,-se então, cursos que pudessem subsidiar o trabalho com os *excepcionais* sem atingir, segundo as pesquisadora, o resgate dos problemas da normalidade.

Os profissionais que atuavam na escola, nesse período, se utilizavam de três níveis de encaminhamentos quando se deparavam com tais problemas que envolviam a aprendizagem: aula particular de reforço escolar, o psicólogo e o neurologista, quando a criança se mostrava muito distraída ou instável.

Num outro momento, os encaminhamentos passam a ser múltiplos, e as crianças passam a ser encaminhadas ao psicomotricista, fonoaudióloga, psicóloga, pedagoga. Tais encaminhamentos eram vistos como manifestação de refinamento na detecção dos problemas surgidos na escola, segundo as pesquisadoras.

Percebe-se uma necessidade de se conhecer os aspectos da totalidade que envolviam o processo de aprendizagem, por parte dos profissionais envolvidos nesta área, porém tais aspectos dizem respeito apenas aos de âmbito emocional, de raciocínio, e psicomotor, sem que haja menção aos referenciais históricos e culturais que também são constitutivos da totalidade do indivíduo.

As pesquisadoras assinalam esse momento de ampla efervescência na discussão dos rumos das ações no campo da aprendizagem, como marco do surgimento do espaço do Instituto Sedes Sapientiae, com a finalidade de se criar o 1º curso de Psicopedagogia em nível institucional, sendo que o primeiro foi criado em 1979, e o objetivo era de construir um modelo próprio que possibilitasse a integração do processo educativo a partir da realidade brasileira e que também levasse em conta a problemática das crianças das classes majoritárias da população.

Assim, a programação dos cursos, em seus primórdios, já incluía o atendimento individual às crianças da rede pública, reforçando uma prática peculiar do Instituto desde a sua implantação.

O modelo argentino foi presente na fase inicial, servindo de referência de estudo para a formulação de uma abordagem própria. A demanda para os referidos cursos era a de perspectiva clínica e elitista, e nas quais, segundo as pesquisadoras, as técnicas psicodramáticas ganhavam espaço, bem como as vertentes fenomenológicas e do desenvolvimento do raciocínio de Jean Piaget eram fortemente enfatizadas.

Na década de 80 iniciava-se mais um curso de Psicopedagogia na PUC de São Paulo com a coordenação da professora Geny Golubi de Moraes, como curso de extensão e atualmente, como especialização com enfoque institucional do trabalho psicopedagógico.

No início da década de 80 também acontece um outro marco importante da história da Psicopedagogia: a fundação da Associação de Psicopedagogos de São Paulo que surge a partir dos questionamentos a respeito do perfil profissional do psicopedagogo e da necessidade de se definir suas funções.

A partir das primeiras reuniões com as associadas surgem propostas para se organizar as atividades promocionais de cursos e debates, cujos temas envolviam questões como: "A reeducação do grafismo", "Técnicas do ensino da matemática", "Dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita."

Num segundo momento surgem os interesses ligados à interdisciplinaridade para a realização do trabalho psicopedagógico, iniciando os convites para a participação em eventos de outros profissionais de áreas diferenciadas, porém, vinculadas aos fenômenos psicológicos e psicopedagógicos da aprendizagem.

Posteriormente, através de contatos com profissionais do Rio de Janeiro como as professoras Maria Lúcia Weiss, Maria Aparecida Mamede Neves e Maria Luiza Teixeira, complementados com a presença do professor Jorge Visca, da Argentina, verifica-se um interesse na abordagem da psicopedagogia como área de pesquisa a partir dos sintomas e das causas.

O professor Jorge Visca já desenvolvia estudos junto a um grupo da PUC do Rio de Janeiro, integrando os pensamentos de Pichon-Rivière, Jean Piaget e Freud, criando um modelo prático de curso que ocorria anualmente.

Tal movimento de organização e estruturação das ações na área da Psicopedagogia demandava, segundo as pesquisadoras, a realização de um evento de maiores proporções, culminando com o encaminhamento do Iº Encontro, em 1984, cujo convite se estendeu para todos os estados brasileiros, com a participação de onze estados e países como Chile, Uruguai e Argentina, trazendo várias contribuições, especialmente na área da psicolinguística e dos aspectos afetivos envolvidos na aprendizagem.

Uma outra referência de realização importante da Associação, ocorrida na década de 80, revelado neste levantamento histórico, foi a criação de um periódico com publicações de cunho científico de veiculação de trabalhos e pesquisas relacionados aos problemas de aprendizagem.

As autoras afirmam ainda, com respeito aos eventos, uma preocupação com a delimitação do papel e do espaço profissional a ser ocupado pelo psicopedagogo, podendo estar vinculado a profissionais de outras áreas de atuação, desde que se fundamentem nas teorias da Psicologia do desenvolvimento e nas dificuldades de aprendizagem.

Pode-se dizer que é fortemente visível a tendência individualista da Psicopedagogia, considerando-se os dados históricos do seu processo de desenvolvimento como área de conhecimento, apresentado neste trabalho de pesquisa, em que se verifica a retomada da perspectiva de culpabilização do aluno quando se apontam como linhas básicas de estudos e pesquisas para subsidiar o psicopedagogo, a Psicologia do Desenvolvimento e as

dificuldades de aprendizagem, excluindo-se os aspectos históricos, sociais e culturais que interferem na esfera educativa e no próprio processo da criança que aprende.

Já em Mato Grosso do Sul, os primeiros cursos de pós-graduação foram implantados em Campo Grande/MS com início das turmas no ano de 1995, através de universidades privadas. Uma delas católica e aqui da capital do Estado de Mato Grosso do Sul, e a Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro. Ambos os cursos se propunham a trabalhar numa abordagem da Psicopedagogia na Educação.

Pode-se dizer que os princípios da Psicologia se colocam numa posição de destaque em relação aos aspectos pedagógicos, haja vista as bases curriculares que constituem alguns dos cursos de Pós-Graduação em nível de especialização em Psicopedagogia, que trazem temáticas ligadas ao distúrbio de aprendizagem ou às psicopatologias.

Observa-se, neste resgate histórico da Psicopedagogia no Brasil, a marca evidente da patologização numa, pode-se dizer, segunda versão da Psicologia na Educação, quando os organizadores dos primeiros cursos de Psicopedagogia realizam um dos primeiros seminários cujo tema é a disortografia e a dislexia. Tais referências apontam indícios de suas atuações clínicas e psicologizantes.

3. O OBJETO DA PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia vem tratando seu objeto de análise, hoje entendido como o processo ensino aprendizagem e suas dificuldades, embora o que se observa nas análises dos artigos seja a dificuldade de aprendizagem, priorizando um olhar ancorado nas teses psicológicas, relegando a segundo plano as implicações pedagógicas envolvidas no referido processo, enfatizando abordagens fragmentadas de compreensão do homem.

Os resultados das análises dos artigos apontam para uma supremacia das temáticas vinculadas às ciências psicológicas, indicando um percentual de 45,24% contra 25,40% relacionadas às áreas educacionais. Com respeito ao objeto da psicopedagogia mais freqüentemente abordado, observa-se a hegemonia das dificuldades de aprendizagem, com um percentual de 19,84%. (Anexo 2)

Pode-se, mais uma vez, com esses dados, reforçar a tese da psicologização da educação com o advento da Psicopedagogia na Educação, pois ela apresenta as justificativas e explicações sob o ponto de vista da psicologia. Isso não significa que a Psicologia não ofereça subsídios para a educação, pelo contrário, tem muito a contribuir, porém as contribuições que têm se verificado nos artigos produzidos pela Psicopedagogia, nesse período avaliado, apontam para a patologização e o psicologismo.

O dados revelados nas análises podem ilustrar tais afirmativas: os maiores índices relativos às abordagens teóricas referem-se à Epistemologia Convergente 12,50%, à Piagetiana com 21,43%, a Psicanalítica 16,07%. (Anexo 2)

Revela-se uma trajetória inversa ao que se tem observado no desenvolvimento de determinadas vertentes da Psicologia que procuram romper com as seqüelas oriundas de sua origem burguesa e idealista, marcas presentes na constituição de todas as ciências, considerando que o nascimento das ciências modernas está vinculado às necessidades reais e práticas de sobrevivência da forma mais elaborada de desenvolvimento do capital, que era a classe burguesa.

A definição do campo ou objeto da Psicopedagogia neste momento em que se discute a sua ascensão como profissão, tem sido preocupação entre os seus estudiosos.

Em artigo publicado por Portilho (1998), presidente da Associação de Psicopedagogia _ Seção Curitiba, na Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ele caracteriza a crise de identidade por que passa a Psicopedagogia utilizando-se de uma correlação com a fase da adolescência, quando afirma: *fazendo uma analogia entre a Psicopedagogia e a adolescência acredito que o movimento que ela tem gerado, esteja mexendo profundamente com seus pais, aqui no caso a Pedagogia e a Psicologia, revendo seus objetos de estudo, seus objetivos (...)* (10)

Ao realizar a crítica tanto à Pedagogia, no que diz respeito à defasagem teórica dos aspectos afetivos, como à Psicologia que considera o ser humano de uma forma genérica, desvinculado dos conteúdos do ensino, o documento que fornece subsídios para a regulamentação da profissão do psicopedagogo defende a necessidade de um *novo profissional em aprendizagem*, com a formação psicopedagógica em nível de especialização, com uma fundamentação centrada nos conhecimentos científicos, nas esferas psicológica, pedagógica, técnica, histórica, política e social. Dessa forma se conclui que esse profissional teria todas as garantias de resolução dos problemas educacionais.

Todavia, o que se percebe nas análises das publicações realizadas no período compreendido por esta pesquisa é que esse profissional continua se utilizando, para a sua fundamentação, de suporte teórico das ciências psicológicas, com forte expressão nas linhas piagetianas e da Epistemologia Convergente, persistindo na compreensão do sujeito de forma genérica e psicologizante.

É importante registrar também algumas citações que tratam do processo de identidade desta área do conhecimento abordadas por Lino de Macedo, professor associado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), ao prefaciar a obra intitulada "Psicopedagogia: Contextualização. Formação e atuação profissional" (1992) que parecem ser bastante ilustrativas:

A identidade da Psicopedagogia, penso, está ou deve ser buscada ou encontrada no seu próprio nome. Nesse sentido, toda vez que um profissional da pedagogia realiza esta ação levando em conta aspectos psicológicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo. Por outro lado, toda vez que um profissional da psicologia realiza esta ação levando em conta aspectos pedagógicos nela envolvidos, comporta-se como um psicopedagogo. (SCOZ, 1992:8)

Considerando tal fluidez na identificação da real peculiaridade profissional do psicopdagogo, revelada por Macedo, pode parecer que esteja confirmando a crise por que passa a Psicopedagogia, quando do seu percurso em busca de identidade, retratada em suas inúmeras publicações.

O referido professor, ainda fazendo referências à identidade da Psicopedagogia, amplia o seu caráter em duas vertentes: a genérica, que atua voltada para áreas específicas sem se esquecer de recuperar defasagens básicas tais que impossibilitem a criança retornar ao contexto escolar, e a vertente circunstancial, *porque, como acontece em todas as áreas clínicas (medicina, psicologia, fonoaudiologia, etc.) a psicopedagogia só é requerida quando, em uma perspectiva individual ou coletiva, algo não vai bem na aprendizagem. (...) (11)*. Percebe-se o dado implícito da caracterização da Psicopedagogia como da área clínica e de tendência individualizante.

Pode-se inferir que a Psicopedagogia ainda continua abordando como objeto real de estudo a dificuldade de aprendizagem, (Anexo 2), num retrocesso que mais uma vez perpetua o ponto de vista da culpabilização de quem aprende. E, ao se debruçar sobre a aprendizagem, continua se dirigindo às preocupações ecolanovistas do "aprender a aprender" reforçando a crítica de Duarte (1999), como se pode verificar no artigo que se segue:

A proposta de trabalho RAMAIN se insere dentro de uma concepção de escola que tem como objetivo ensinar A pensar e não O QUE pensar; uma escola que visa a formação de um indivíduo consciente e crítico, que atua na realidade que o cerca. Não tem como objetivo "treinar" a criança, mas propor situações que a mobilizasse através de instruções simples e claras, do contato com material concreto, rico e estimulante e das exigências dos exercícios sempre partindo da realidade (...) (A 27)

4. JORGE VISCA _ REFERÊNCIA PARA A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

A trajetória da Psicopedagogia no Brasil traz a marca importante das contribuições do autor argentino Jorge Visca. que esteve presente nos congressos de destaque, assim como atuou como orientador nos cursos de especialização e fundou os Centros de Estudos

Psicopedagógicos do Rio de Janeiro, São Paulo e Curitiba. Em função de sua real importância na constituição da Psicopedagogia neste país, julga-se necessário tratar-se de uma de suas obras selecionadas por ser representativa e reveladora de suas concepções e conceitos centrais.

Apresentar-se-ao as concepções de Visca retiradas da obra intitulada *Psicopedagogia: Novas Contribuições*, cujas conferências e entrevistas foram organizadas e traduzidas por Andréa Morais e Maria Isabel Guimarães:

Eu comecei com a psicopedagogia clínica num sentido mal utilizado da palavra, querendo dizer que é trabalho no consultório; porque clínica não significa isto de forma nenhuma. Na escola se faz clínica, na comunidade se faz clínica...no sentido de perceber o sujeito como ele é . Diagnosticar este sujeito mesmo que seja um grupo ou uma comunidade, aceitando este sujeito como ele é. Eu acho que o consultório é um laboratório de pesquisa, mas agora acredito que o objetivo do psicopedagogo seja trabalhar com a sociedade em geral. (Visca,1991:14,15)

Parece que o autor não diferencia os métodos de abordagem no trato do *sujeito*, este pode ser atendido tanto na comunidade como no consultório numa mesma perspectiva clínica, quando *diagnosticar* significa aceitar o sujeito como ele é; num prenúncio desenvolvimentista que pode ser indicativo dos padrões de estágios de desenvolvimento.

Esses elementos teóricos que não podem ser considerados como inovadores a despeito de que algumas das publicações na área da psicopedagogia, no Brasil, revelarem-nos como tal.

O autor faz menção às características da formação na área da Psicopedagogia na Argentina onde apresentam modalidades diferentes do que ocorre aqui. Esse que pode explicar a dimensão desta categoria profissional naquele país:

Eu não sei se a psicopedagogia é uma ciência, mas ela era considerada a rainha das profissões porque, assim como se instrumentou a formação de psicopedagogia na Argentina, em geral não acontece no mundo inteiro. Acredito que o único país que tem formação em termos formais seja a Argentina. Não sei (...) não tenho informações de que em algum outro país alguém obtenha um diploma em psicopedagogia. Temos formações muito diferentes.(Visca, 1991:15)

O autor faz referências aos conceitos de inteligência, afetividade e aprendizagem utilizando-se dos pontos de vista da Escola de Genebra, e da psicanalítica, abordando a aprendizagem a partir de uma visão integradora tida como Epistemologia Convergente.

Observa-se nas publicações avaliadas um número expressivo de citações referentes aos fundamentos de Jorge Visca que, a despeito de nomear o seu aparato teórico diferenciadamente, recorre às explicações de cunho adaptacionista para subsidiar o seu entendimento a respeito da aprendizagem.

Novamente a preocupação é com o ser cognoscente individual e abstrato, num explícito retorno à tendência da culpabilização do sujeito e de sua dinâmica familiar quando das referências psicanalíticas e da Psicologia Social, o que em nada acrescenta ao campo educacional que não seja a descrição de casos patológicos que, mais uma vez caracterizam o psicologismo na educação.

Não se pretende com esta crítica negar as contribuições históricas relevantes das construções teóricas psicanalíticas e piagetianas. Porém, do ponto de vista educacional, o legado psicológico que desembocou na escola, juntamente com o movimento escolanovista vem sendo revisitado pela Psicopedagogia numa roupagem "inovadora" que, novamente se ampara em modelos psicologizantes.

5. O DESVELAR DA PSICOPEDAGOGIA

É importante retomar a hipótese inicial deste trabalho para fins de constatação ou não da Psicopedagogia como um "retorno" às velhas questões da relação da Psicologia com a Educação como o psicologismo na educação.

As publicações, que foram o eixo central de análise, trazem indicativos favoráveis à hipótese do "retorno" ao psicologismo com o movimento da Psicopedagogia na Educação, considerando os resultados observados.

Já se pode constatar que os documentos que reforçam a necessidade do psicopedagogo na escola como o saneador de todos os problemas educacionais, pois trazem uma bagagem inovadora, retomam saídas teórico-práticas ultrapassadas, porém revestidas de alternativas progressistas e "novas".

Vale esclarecer que a escolha metodológica pela análise das publicações da Psicopedagogia como instrumento de apoio no desvelar de suas concepções ocorreram com o intuito de se perceber o modelo teórico embutido no interior dos artigos aprovados para a publicação. Tal escolha pode estar apontando elementos definidores das correntes que lhe dão sustentação.

MIRANDA (2000) trata indistintamente os termos "construtivismo" e "pedagogias psicológicas" para designar as abordagens contemporâneas fundamentadas em uma ou mais teorias ligadas às áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, cuja orientação se baseia no princípio de que o aluno é o agente de seu próprio conhecimento juntamente com o apoio do professor.

Afirma, também, que, genericamente, o termo "construtivismo" se aplica aos processos intra-escolares de ensino e aprendizagem, quando se observa cada vez menos a preocupação com o ensino e mais com a aprendizagem.

Atesta que os aspectos normatizados e justificados da teoria de Piaget, através da prática pedagógica, podem estar correspondendo aos padrões de socialização e formação intelectual exigidos pela sociedade contemporânea no atual estágio do capitalismo.(30)

Tais afirmativas podem ser remetidas ao campo da Psicopedagogia, quando se observa com maior frequência as teses explicativas dos processos de aprendizagem oriundas das *pedagogias psicológicas*, expressas nas abordagens puramente Piagetianas e nas da Epistemologia Convergente de Jorge Visca, (ver Anexo 2) cujas características conceituais mais evidentes recaem nos diagnósticos dos problemas de aprendizagem e de como esta se apresenta.

Os temas relativos às Ciências Psicológicas encontrados nas análises muitas vezes abordam situações clínicas como exemplo da atuação do psicopedagogo, quando, novamente o aluno é retirado do contexto escolar para se "curar" no consultório, postura já utilizada pela Psicologia Escolar cujos resultados não serviram de apoio para a escola.

Nesse sentido, é ilustrativo observar o índice referente ao objeto da psicopedagogia mais presente que diz respeito à Concepção de Aprendizagem com um percentual de 7,26% (uma forma de culpabilização do aluno já que a Abordagem é do ponto de vista de quem aprende e não do processo ensino-aprendizagem), juntamente com a preocupação com as Dificuldades de Aprendizagem com 19,35% que também reflete a psicologização. (Anexo 2)

Tais índices põem em evidência a forte influência das marcas históricas e ideológicas da Psicologia presentes mesmo em áreas do conhecimento que se revelam como inspiradas em posições inovadoras como a Psicopedagogia

As temáticas relativas ao campo educacional, cujo percentual é reduzido: 25,40%, tratam de questões críticas com respeito às práticas educativas, trazem, também, reflexões quanto a essas práticas.

Porém a importante preocupação revelada nos artigos denotam a necessidade de transferir de forma imediata e direta as contribuições da Psicologia para o âmbito da educação, o que resulta numa inadequação metodológica, haja vista que as teorias psicológicas, sejam elas quais forem, não se sistematizaram para serem aplicadas diretamente na educação. Quando isso ocorre, termina-se por verificar os danos causadores, no caso da Psicopedagogia, pelo retorno às atitudes psicologizantes no contexto escolar.

A pesquisa realizada por COLLARES e MOYSÉS (1996) revela que os grandes culpados pela não aprendizagem são as crianças e as famílias, em função dos problemas de ordem biológica e médica. As autoras afirmam que o pensamento dominante da escola,

assim como da sociedade, sobre as relações entre problemas de saúde e aprendizagem continua sendo o mesmo dos primórdios da constituição da Medicina. Teses como a desnutrição, o problema neurológico e a deficiência mental continuam sendo utilizadas para explicar o fracasso escolar.

Tais teses foram fortemente reforçadas pela Psicologia, o que resultou em investimentos norte-americanos importantes e que, ainda hoje, permeiam o imaginário da escola. As mesmas noções serviram para desviar o olhar da problemática do fracasso escolar da prática pedagógica e projetá-los para as famílias e os alunos.

Ora, se a Psicopedagogia se propõe a se constituir numa alternativa educacional para os problemas da escola, tese esta mencionada em documentos a favor de sua regulamentação como profissão, por que apresenta como ênfase para a sustentação teórica de sua prática os fundamentos da Psicologia? E a educação, por que se apresenta como pano de fundo?

Foi exatamente este o encaminhamento buscado para a resolução dos problemas educacionais pelo movimento da Escola Nova, os fundamentos da Ciência Psicológica. Em que aspecto essa trajetória é inovadora? Em que ela se diferencia, historicamente, dos caminhos da Psicologia no interior da escola? As respostas para tais questionamentos parecem remeter ao velho discurso psicologizante na educação.

.O que se pode inferir com as categorias *Não Explícito* e *Outras* é que se observa um número expressivo de artigos de outras áreas e com temas pouco significativos para a área da Psicopedagogia.

Quanto às Concepções de Aprendizagem em artigos, o que mais se observa é a categoria *Construção Individual* com uma totalização de 42,06%, levando à constatação da influência piagetiana na compreensão do processo da aprendizagem, já observada nas abordagens teóricas por artigos de temática psicológica..

Os rompimentos ideológicos com que, hoje, alguns segmentos da área da Psicologia já se deparam, não são mencionados e nem discutidos pela Psicopedagogia, ao contrário, tais marcas são incorporadas num mesmo discurso liberal e psicologizante.

Meira (2000) retoma essa análise, afirmando que a Psicologia Escolar vem sofrendo contundentes críticas, principalmente a partir da década de 80, ano em que a

Psicopedagogia, por meio de seus primeiros psicopedagogos iniciam sua organização enquanto categoria, com a implantação da associação.

A referida autora defende que esse movimento de crítica, resultado da reflexão das práticas desenvolvidas em nossos meios, assim como os quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente, vem oferecendo subsídios importantes no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o *(des)encontro* entre a Psicologia e a Educação:

A análise de parte do conjunto de produções teóricas mais recente, que de variadas formas têm buscado uma aproximação diferenciada da Psicologia com a Educação, indica o surgimento de posturas mais críticas especialmente no que se refere à discussão de temas fundamentais tais como : a denúncia dos compromissos ideológicos da Psicologia Escolar, expressos na tendência historicamente hegemônica que a tem colocado a serviço da conservação tanto da estrutura tradicional da escola quanto da ordem social na qual está inserida; a necessidade do rompimento com o modelo clínico de atuação que vem sustentando os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais; o desvelamento das múltiplas determinações do processo de produção social do fracasso escolar, a busca de novas formas de pensar os processos de avaliação psicológica a partir de uma perspectiva que considere todos os fatores presentes na produção da queixa escolar, e ainda; reflexões sobre a redefinição do papel da Psicologia na formação docente de forma a viabilizar que os conhecimentos psicológicos possam efetivamente contribuir para a elaboração de propostas mais conscientes que resultem em melhorias da prática docente e do processo de ensino aprendizagem, entre outros. (MEIRA,2000: 189,190)

Em se tratando da formação docente, o que se tem observado na área da Psicologia da Educação, revelado no trabalho de mestrado de Urt (1989) é que as temáticas giram em torno de compêndios descritivos e prescritivos do desenvolvimento do psiquismo que pouco contribuem para a prática educativa.

Dessa forma, o que se pode inferir é que estes educadores chegam à escola já com um entendimento psicologizante das relações da Psicologia com a Educação, buscando respostas para os problemas educacionais a partir de uma ótica da medicalização do processo do ensino-aprendizagem.

Ao se tratar das relações da Psicologia com a Educação, pode-se considerar que a primeira ocupou e ocupa um lugar importante na esfera escolar, porém o que se tem observado é que esse espaço de destaque, da forma como vem sendo articulado pelos

educadores, ainda traz ranços de um modelo de Psicologia que vitima, idealiza e patologiza o aluno.

Nessas relações também emerge a Psicopedagogia propondo moldes de orientação psicológica que refletem a mesma perspectiva psicologizante.

No próximo capítulo que tratará da presença da Psicologia Histórico-Cultural na Psicopedagogia, destacar-se-ão as principais teses desta corrente psicológica e como esta se manifesta sob a ótica psicopedagógica.

CAPÍTULO II

A PRESENÇA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PSICOPEDAGOGIA

1. AS TESES MARXISTAS E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO DE HOMEM

Numa perspectiva de análise das produções da Psicopedagogia, alicerçada num modelo de homem concreto que se constitui sócio-historicamente, julga-se necessário que os pressupostos relativos à compreensão do homem, sob o ponto de vista dialético e histórico, sejam aqui resgatados

As marcas da Psicologia de orientação russa apresenta um desenvolvimento peculiar, haja vista o seu envolvimento com as causas internas da revolução bolchevique. Este viés político-revolucionário é visível em várias obras dos pensadores das ciências psicológicas, mais especificamente nas de Leontiev⁶. Todavia este contágio ideológico é compreensível na medida em que estes pensadores realizaram suas construções teóricas no bojo da ebulição sócio-cultural e econômica que caracterizou as transformações ocorridas naquele país.

Tais orientações da ciência psicológica não ocorreram rapidamente. Em âmbito oficial, como nas universidades, se observava-se uma tendência idealista. Seus trabalhos científicos encontravam-se a reboque das produções européias e norte-americanas.

Somente em fins do século XIX e início do século XX é que se introduz na Rússia laboratórios experimentais e, em 1912, por iniciativa de Tchelpánov é criado o primeiro Instituto de Psicologia, vinculado à Universidade de Moscou. (Vygotsky, 1996:427)

Segundo Munné (1982), depois da Revolução de Outubro de 1917, fez se necessário o desenvolvimento de uma nova Psicologia Social a partir do materialismo de

⁶ Há que se considerar as relações mecanicistas existentes no trabalho de Leontiev, principalmente em função do período stalinista.

Marx e Engels. A Psicologia se converte na fonte de inspiração teórica da Psicologia Social e tenta superar o individualismo, reconhecendo o componente social implícito na área social. (29,30)

O mesmo autor acredita que o bloqueio sofrido pela Psicologia Social no período se deve a um fator importante: ela era contrária ao princípio da totalidade defendido pelo materialismo histórico. (31)

Graham, autor de diversas obras de análise da ciência russa, em artigo veiculado pela revista **Princípios**, (Maio, Junho e Julho 1994) critica a descaracterização nas traduções da obra de Vigotski (1991:52), que apresentam suas produções omitindo seu caráter marxista:

No original russo fica claro que o empenho de Vygotsky em mostrar a importância do contexto sociocultural para uma teoria da mente apoiava-se no conceito marxista de que é a 'existência que determina a consciência'. Vygotsky acreditava que o desenvolvimento do pensamento nas crianças podia ser compreendido com base na epistemologia de Lênin, que enfatizava a influência da realidade objetiva na mente inteligente.

Considerando tais concepções, pode-se dizer que a Psicologia de orientação soviética propôs novos encaminhamentos teóricos que tentam explicar as origens e construção dos elementos psíquicos de um ponto de vista contrário ao até então divulgado pelos pensadores.

Estes se preocupavam com o estudo da psicogênese, como Jean Piaget que baseava sua tese à luz dos princípios maturacionais e dos estágios de desenvolvimento, desconsiderando as condições sócio-históricas na constituição psíquica.

Em obra intitulada "**As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**", Boch (1999:14-15) realiza uma crítica ao modelo liberal de homem instituído pelas Ciências Humanas e, mais especificamente, pela Psicologia ao tratar de seu objeto, a despeito de reconhecer os elementos históricos que marcaram tal orientação em função dos aspectos ideológicos que constituíram o desenvolvimento das ciências numa perspectiva metodológica positivista.

Ao abordar a visão sócio-histórica do fenômeno psicológico a autora introduz cinco conceitos explicativos que facilitam a compreensão da crítica que estabelece ao modelo liberal na Psicologia. Parte de um viés histórico da constituição da consciência humana: a) Não existe natureza humana; b) Existe condição humana; c) O homem é um ser ativo, social e histórico; d) O homem é criado pelo homem, e) O homem concreto é objeto da Psicologia (1999:23).

Tais pressupostos traduzem a concepção de homem numa proposta baseada na constituição histórica e social da consciência, direcionamento teórico e metodológico distanciado do que hoje se observa na maioria dos cursos e da prática da Psicologia e da Psicopedagogia, uma vez que não se possibilitam posicionamentos críticos relativos aos modelos liberais na formação de tais profissionais, a despeito de se compreender a necessidade ideológica da manutenção do liberalismo no âmbito do capitalismo.

Considerando as abordagens de caráter marxista na Psicologia, fez-se presente nas investigações do psiquismo uma trajetória contrária a da verificada numa perspectiva liberal.

A orientação investigatória e de compreensão do homem parte do seu mundo concreto e real, ou seja, sua realidade e enredo cultural, incluindo a linguagem e os outros códigos presentes em sua sociedade. Estes elementos sócio-históricos é que serão implicados na constituição de seu desenvolvimento.

Numa abordagem psicopedagógica, em alguns casos, os conteúdos sociais são até referenciados, porém a partir de um ponto de vista secundário, imediato e acessório, não fazendo parte da constituição dos fenômenos psíquicos:

Um ponto que nos tem chamado a atenção, quando se fala de Psicopedagogia ou Psicologia Educacional (Aprendizagem/Ensino), é o seguinte. O processo de aprendizagem e os objetivos a serem atingidos constituem ponto central do estudo. É feita referência à personalidade, às características físicas, aos aspectos afetivo-emocional, ao contexto familiar e social do aluno, enquanto fatores importantes para se compreender o processo de aprendizagem (como se desencadeia, e o que o impede). (A9)

No decorrer deste trabalho pretende-se também apontar as implicações e influências da escola soviética de Psicologia na compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e na educação, cujas bases são distintas daquelas que se apresentam na maioria

dos cursos de formação em Psicologia que trazem as marcas da escola norte-americana, entre outras.

A Psicologia teve o seu desenvolvimento vinculado às ciências modernas e, por assim dizer, também sofreu todas as interferências oriundas do movimento burguês, cujo ideal nascia das necessidades do homem de dominar o seu mundo material por intermédio de novos recursos instrumentais.

Portanto, em meados do século dezenove, também a Psicologia tenta se consolidar nos moldes científicos e, de forma independente, busca analisar objetivamente os mecanismos envolvidos no comportamento humano com base na fisiologia e nos métodos oriundos das ciências naturais e exatas.

Pode-se dizer que a trajetória da Psicologia soviética modifica-se ao vincular-se a um movimento de maior proporção que inclui um profundo processo de transformação social, político e ideológico, o qual alterou as relações de produção, atingindo também as relações de âmbito psicológico, quando então se procurou uma compreensão do homem a partir do ponto de vista da sociedade a que pertence.

Ao se analisar o movimento da Psicologia ocorrido na então União Soviética, por intermédio de seus expoentes como: Vigotski, Leontiev, Luria, entre outros, percebe-se que também se nutriram das abordagens europeias e norte-americanas do período. Porém, as condições pós-revolucionárias exigiam um novo modelo de homem apoiado numa teoria do psiquismo que desse maior importância ao papel da sociedade.

Marx, em sua obra máxima intitulada "O Capital", anuncia em seu Prefácio uma das proposições fundamentais que vão caracterizar a mudança teórico-filosófica da Psicologia russa em sua nova tentativa de interpretação do homem; *...O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.* (Marx,1981:24)

Considerando esta concepção de desenvolvimento psíquico baseada na vertente marxista, é que se percebe o início de uma ruptura com a Psicologia de orientação idealista, através de contribuições como as de Vigotski, Luria, Rubstein e Leontiev.

Parece que as influências marxistas se fazem presentes na Psicologia ocidental deste final de século, principalmente na área educacional, quando então se inicia a realização do

movimento inverso na análise e compreensão do desenvolvimento mental: este não mais teria sua origem vinculada aos conteúdos intrínsecos do homem, mas estaria ligado às suas condições materiais e concretas do mesmo. Suas necessidades seriam satisfeitas na trama das relações sociais, que constituem o ser humano.

Quando se passa a analisar o desenvolvimento psíquico humano à luz da realidade concreta, tenta-se romper com a tendência idealista da Psicologia que alimenta os cursos de formação bem como as produções literárias⁷ desta área. Tais referenciais idealistas são presentes no pensamento psicológico brasileiro, mais precisamente nas atitudes diagnósticas de psicólogos que desconsideram as características e diversidades concretas do homem, privilegiando as análises dos testes que nada revelam de inovação para a prática da psicopedagogia, pois já foram tão difundidos na prática da Psicologia, e, por vezes, trazem implicações de outras realidades culturais:

O uso de testes padronizados tem como objetivo antes a verificação de sua adequação a essa população infantil, que propriamente a sua utilização como medida definitiva da capacidade intelectual das crianças. (...) Os testes projetivos são analisados detalhadamente pesquisando-se o conhecimento sobre a fase de desenvolvimento afetivo em que a criança se encontra, suas defesas e fantasias mais comuns.(...) Os testes ABC, além de serem avaliados quanto à sua adequação à essa amostra, são empregados com a finalidade de traçar algumas sugestões para o trabalho de prontidão com a criança. (A24)

Retomando as proposições apontadas por Marx, verifica-se que na 6ª tese das "Teses Contra Feuerbach" uma crítica à posição idealista de compreensão do homem, ... *Mas a essência humana não é abstrata residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais.*" (Marx, 1978: 52).

Esta concepção da "essência humana" perpassa a história das Ciências Humanas, mais especificamente a da Psicologia, na qual se verifica que a idéia de "essência humana" não se encontra baseada nas forças essenciais do homem concreto que se constitui no

⁷ Com relação às abordagens teóricas encontradas nos manuais de Psicologia, mais especificamente nos relacionados à educação, ver trabalho de dissertação de mestrado de Sônia Urt, intitulado - "A Psicologia na Educação. Do real ao possível". PUC. São Paulo. 1989.

conjunto de suas criações e construções objetivas, oriundas de suas relações com os outros homens.

Pode-se dizer então, que as referências teórico-filosóficas que fornecem os subsídios para o desenvolvimento do pensamento psicológico russo são eminentemente de enfoque marxista e, desta forma, revelam estreita relação com as experiências revolucionárias que marcaram as suas origens.

Assim, considerando as exigências deste movimento, que, entre outras, cobrava um novo modelo de sociedade, também se passou a novas pesquisas e investigações acerca do homem, que vai necessariamente incidir nas propostas de estudos da Psicologia.

Em trabalho intitulado "Introdução à Psicologia Social Marxista", Hierbsch e Vorweg realizam uma análise do ponto de vista marxista da Psicologia Social alemã que poderão acrescentar elementos teóricos para a compreensão da nova abordagem de homem e sociedade nesta perspectiva.

Os referidos autores, ao analisarem o pensamento humano e seus produtos reivindicam-lhes um caráter baseado em necessidades demonstráveis que também são expressões oriundas de condições históricas, sociais e políticas. Revelam que a história da ciência traz inúmeros exemplos de que as descobertas científicas e as teorizações resultam das necessidades da produção material. (1980: 14)

Recorrem à pesquisa histórica considerada de relevo para este trabalho, ao discutir a relação indivíduo-sociedade que antecede o capital, afirmando que, nas elaborações clássicas da antiguidade, Aristóteles e Platão tratam desta questão, apontando para pontos de vista contraditórios.

Platão, nos diálogos "O Estado e As Leis", considera, na relação indivíduo-sociedade, esta última como variável independente, mas o indivíduo como variável dependente, dando ênfase à sociedade.

Já, Aristóteles acena para uma ênfase no indivíduo, esse é tido como fonte de todas as estruturas sociais, possuindo em sua preexistência todas as tendências correspondentes. Apesar de entender a posição aristotélica como "individualista", os autores afirmam encontrar somente respostas verdadeiramente individualistas na idade moderna com o desenvolvimento capitalista e as influências cristãs, assim:

...se desenvolve o individualismo, na medida em que se atribui a priori a cada um a capacidade de decidir livre e racionalmente ('livre arbítrio'). É evidente a concordância desta tese com a natureza do modo de produção capitalista. (Hiebsch e Vorweg,1980:15-16)

Ainda com respeito à discussão da concepção da constituição individualista do homem, Marx reforça seu ponto de vista essencialmente social:

O homem é no sentido mais literal, um **zoon politikon**, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade. A produção do indivíduo isolado fora da sociedade _ uma raridade, que pode muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso para um lugar selvagem, mas levando consigo já, dinamicamente, as forças da sociedade _ é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si. (Marx,1978: 104)

Pode-se afirmar, a partir de tais considerações, que a Psicologia, marcada em suas origens pelas necessidades burguesas, engendra na delimitação de seu objeto um viés individualista de concepção de homem.

Parte, na sua investigação, da análise dos fenômenos psíquicos intrínsecos, desconsiderando as determinações de sua existência sociocultural. Tais preocupações desta Psicologia dizem respeito às finalidades das idéias liberais baseadas na capacidade individual e da livre iniciativa que lhe garante a defesa de pressupostos individualistas na análise do homem.

Embora essas sejam as marcas ideológicas de origem da Psicologia como ciência, a trajetória da Psicologia de orientação russa é marcada por influências teórico-filosóficas diferentes, a despeito de também ter percorrido os caminhos idealistas e mecanicistas.

2. A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL⁸: SUAS ORIGENS, INFLUÊNCIAS E IMPLICAÇÕES CRÍTICAS

⁸ As denominações histórico-cultural e sócio-cultural, ou sócio-histórica, aparecem neste texto como sinônimas.

Como já foi abordado, o desenvolvimento das ciências modernas esteve vinculado às necessidades da classe burguesa, com seus anseios de dominação de novos instrumentos que beneficiassem a sua ascensão e manutenção econômica.

Na tentativa de se libertar da Filosofia e se constituir como ciência, a Psicologia necessitava satisfazer as exigências que caracterizam o conhecimento científico qual sejam a comprobabilidade de seus achados na teoria e na prática, a especificidade de seu objeto e a sistematização de suas construções teóricas. Assim, em meados do século dezenove, propõe como aspiração de investigação a análise objetiva dos mecanismos fisiológicos envolvidos no comportamento.

Com Wilhelm Wundt, funda-se a Psicologia com orientações naturalistas, cuja tarefa se constituía na descrição do conteúdo da consciência humana e sua relação com a estimulação externa. No entanto as investigações dos aspectos mais complexos da vida psíquica foram omitidos por essa escola.

Já no século XX, tais estudos sofreram críticas oriundas dos Estados Unidos e da antiga União Soviética, culminando numa nova proposta de objeto de pesquisa que se constituía, então, não mais no campo da consciência e sim, no âmbito do comportamento, pois buscavam *identificar as unidades da atividade humana (substituindo as sensações pela unidade estímulo-resposta) e então especificar as regras pelas quais esses elementos se combinam para produzir fenômenos mais complexos.*(Vygotsky, 1991:4)

A escola gestaltista alemã inicia o seu movimento de investigação rejeitando a proposta explicativa de compreensão dos processos complexos de pensamento através da análise dos elementos mais simples.

Demonstrou que muitos fenômenos intelectuais e perceptivos, por intermédio dos estudos de Kohler e de Wertheimer, não poderiam ser explicados através dos elementos básicos da consciência nem pelas teorias comportamentais centradas na unidade estímulo resposta; tentou acabar com o atomismo e o associacionismo, presentes na Psicologia tradicional, e descobrir as leis estruturais integrais, encontradas mais claramente na percepção e talvez em outros processos psicológicos.

Enquanto na Europa e nos Estados Unidos do início do século XX novas escolas psicológicas surgiam, como o gestaltismo, o behaviorismo, o freudismo, a escola de

Wurtzburgo, o quadro da antiga União Soviética se caracterizava pelo atraso, esta se encontrava-se à margem da Psicologia que estava sendo construída em âmbito mundial.

A Ciência Psicológica naquele período passava por conflitos e tensões, todavia, na Rússia eram repetidos os experimentos de Wundt e reverenciados os trabalhos de William James, retratando a marginalidade contextual de suas investigações. A existência da Psicologia se encontrava envolta pelo academicismo, não cabendo nenhuma menção ao seu caráter de aplicação prática, enquanto nos países europeus e norte-americanos já se tratava da psicotecnia e da psicologia médica.

Como já foi mencionado, as transformações ocorridas na Rússia na esfera das Ciências Psicológicas, em razão da revolução, não foram produzidas de forma aligeirada. Porém, com as mudanças introduzidas no período fez-se necessária a busca de novos embasamentos teóricos que substituíssem o que se apresentava nessa área do conhecimento científico, cujas propostas não mais atendiam às novas perspectivas da referida sociedade.

Vigotski qualificou a sua teoria de teoria psicológica cultural, histórica e instrumental, baseado nos princípios apontados por Luria; um princípio simples porém fecundo: no homem, os fenômenos psíquicos superiores não têm uma origem natural e sim social, e para explicá-los é necessário ir além do organismo e buscar suas raízes nas relações interpessoais e na história da sociedade. (Munné, 1982:35)

Alexander R. Luria, discípulo de Vigotski, demonstra a teoria da formação histórico-social dos processos cognitivos superiores, nos fins dos anos 20, a partir de duas linhas de investigação.

A primeira, relativa às influências dos fatores genéticos e ambientais e as transformações dos processos psicológicos superiores durante a ontogênese. A segunda investigação, projetada por Vigotski e desenvolvida por Luria, refere-se ao desenvolvimento sócio-histórico dos processos cognitivos. (Munné 1982: 37)

Esse momento inicial de estruturação da Psicologia em solo russo, será organizado, neste capítulo, com o apoio de extensa citação ao trabalho de Rivière: "La Psicologia de Vygotski", tendo em vista a clareza e a ausência de teor ideológico com que trata esse marco fundamental para o entendimento da construção desta ciência.

O autor considera como antecedentes e condicionantes da Psicologia soviética dos anos 20 o enfrentamento histórico vivenciado pela Psicologia introspectiva da consciência

e os novos enfoques objetivistas que alcançaram seu clímax na segunda década deste século, quando a temática desta polêmica estava vinculada aos aspectos internos da Psicologia, em países como a Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos.

Na antiga União Soviética, esse debate se revestiu de um caráter peculiar, tendo em vista as particularidades históricas relacionadas ao processo revolucionário, "*...Ne la Unión Soviética se convirtió en una búsqueda apremiante de una alternativa materialista que fuese, al mismo tiempo, consistente com la filosofía socialmente dominante.*" (1984:23)

O mesmo autor faz referências retrospectivas às preocupações de se construir uma psicologia materialista russa anteriores à revolução. No século XVIII, Lomonossov e Raditchev já haviam formulado o propósito de elaborar uma Psicologia materialista, todavia, sua expressão mais completa ocorreu a partir do século XIX.

A Psicologia russa do final do século XVIII, trazia marcas idealistas. Chelpanov, um dos fundadores da Sociedade de Psicologia de Moscou, segundo Riviére, era de tendência espiritualista e editava uma revista, desde 1890, que se caracterizava como porta voz do idealismo psicológico.

Chelpanov continuou defendendo, em congressos, suas teses idealistas e a introspecção experimental como método de investigação, semelhante à realizada pela escola de Wurzburg. Fundou, em 1912, o Instituto de Psicologia de Moscou e, poucos meses antes da revolução, publicou um de seus livros clássicos em que insistia na crítica das concepções materialistas da mente e reafirmava seus postulados idealistas. Após a revolução, em 1918, deixou de publicar a revista da Sociedade de Psicologia de Moscou e deixou a direção do Instituto, que havia fundado.

Somente em 1923, com a realização do I Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia é que se oportunizou o debate referente às tensões entre os psicólogos idealistas e as diversas correntes materialistas que proliferavam naquele país.

Com tais marcas, a Psicologia de orientação russa pós-revolucionária apresentava-se, no momento da realização daquele congresso, com dificuldades de abordagens teóricas e metodológicas que necessitavam ser delimitadas e discutidas, haja vista as novas propostas de caráter marxista que a revestia.

Na seqüência da análise da trajetória da Psicologia neste país, ocorre a substituição de Chelpanov por D.I. Kornilov, na direção do Instituto, em decorrência da polêmica

existente entre seus seguidores. Kornilov criticou a concepção de compatibilizar o pensamento marxista com uma Psicologia introspectiva divorciada da fisiologia, ao mesmo tempo que censurava o reducionismo fisiológico nas investigações dos fenômenos psicológicos. (Rivière,1984:25)

Como diretor do Instituto de Psicologia, Kornilov, cuja proposta residia no estudo objetivo das reações humanas no ambiente biossocial, convidou alguns colaboradores jovens, entre eles se encontrava Alexander R. Luria, com o intuito de reorganizar as atividades do instituto, "*Aquellos jovenes comenzaron una búsqueda apremiante de nuevas hipótesis y métodos que permitieran construir una psicología marxista.*" (Rivière, 1984:25)

Nas análises de Rivière, do ponto de vista histórico, Kornilov desempenhou um papel decisivo na orientação e organização marxista da nova ciência psicológica russa. A despeito desse aspecto, sua tese se mostrava incapaz de resolver o problema de se construir uma psicologia dialética, pois trazia uma concepção ingênua da consciência, diferente da concepção semiótica desenvolvida posteriormente por Vigotski.

Assim era o contexto em que se realizou o II Congresso Pan-Russo de Psiconeurologia, em Leningrado, em 1924, com a apresentação de uma nova proposta veiculada por Kornilov intitulada "O método dialético em Psicologia". Nesse evento é que Vigotski se torna conhecido e é convidado, pelo então diretor, a trabalhar no Instituto de Psicologia.

Na opinião de Grahan (**Princípios**, Maio, Junho e Julho, 1994), Vigotski foi o pensador soviético que melhor representou a geração de marxistas na década de 20 e 30, revolucionando o conhecimento do período, sendo que o atual interesse pelas suas idéias deve-se ao fato de exercerem forte influência nos campos educacionais e das ciências humanas.

Quando da publicação, em 1925, de um artigo cujo tema era "A consciência como problema da psicologia do comportamento", Vigotski declara que "*...não somente a 'nova' psicologia _ o behaviorismo _ ignorava o problema da consciência, como também que a 'velha' psicologia empírico-subjetiva, que se declarava a si mesma ciência da consciência, na verdade não a estudava.*" (Vygotsky, 1996:435)

Acrescenta, ainda, que todas as teorias psicológicas possuem uma base filosófica, às vezes evidente, outras oculta. Sem reestruturar os fundamentos da Psicologia, não se

podem aceitar seus resultados de forma definitiva e incorporá-los às teses do materialismo dialético, pois assim faltaria, para se construir a psicologia marxista, iniciar as investigações a partir de suas bases.

Retomando a crise da Psicologia russa da década de 20, pode-se mencionar a movimentação investigatória de pensadores importantes desse período, como Bekhterev (1925) que, na tentativa de resolver os conflitos teórico-filosóficos da referida ciência, propunha uma abordagem de cunho mecanicista, o chamado materialismo vulgar, e reflexológico, (reducionismo fisiológico), que ainda não poderia ser identificada com uma proposta marxista para a ciência psicológica, *"El pensaba que aquellos puntos de vista eran compatibles con la filosofía marxista, pero, evidentemente, no habia nada más lejano de las leyes de la dialéctica."*(Riviére, 1984:24)

Leontiev (1978) avalia essa iniciação marxista na psicologia russa, no começo da década de 20, com ressalvas. À referida ciência cabia, no período, a crítica às idéias filosófico-idealistas que a haviam impregnado e introduzir-lhe algumas teses da dialética marxista,

Sin embargo, aunque Kornilov y otros autores de esa época destacaron la tesis acerca de la naturaleza social de la psiquis humana, esta tesis se interpretaba por lo general de un modo acorde con las nociones ingenuas sobre el condicionamiento biosocial de la conducta humana. (18,19)

Acrescenta ainda que somente após a divulgação dos trabalhos de L. S. Vigotski (*"La conciencia como problema de la psicología de la conducta"* em 1924 e *"Pensamiento y lenguaje"* em 1934) e, mais tarde, os de S. L. Rubinstein (*"Los problemas de la psicología en las obras de C. Marx"* em 1934, e *"Principios de psicología general"* em 1940) é que se deu início à compreensão da significação do marxismo na Psicologia.

Como se percebe, o início deste século trouxe profundas discussões na esfera da ciência psicológica russa, que sofria as influências comuns à Psicologia no restante do mundo, pois também se apresentava envolta nas teses idealistas e objetivistas que caracterizavam as suas raízes, revelando, somente a partir de 1924, através do II Congresso de Psiconeurologia, indicativos e substância teórica suficiente para se posicionar como uma ciência com propostas baseadas no materialismo histórico.

Em se tratando das questões conceituais vale resgatar o trabalho de Hoff e Palangana em que abordam o processo da individualização e formação da consciência e linguagem, considerando que a construção da singularidade humana somente se dá no processo sócio-histórico :

A psiquê humana se materializa no mundo dos signos. Logo, a consciência constitui um fato sócio/ideológico. O signo, quando separado do contexto que o engendrou, tem sua natureza semiótica alterada. Isto significa que a compreensão das funções psicológicas superiores, em sua trajetória constitutiva, requer a contextualização, tanto do que é veiculado pelo transmissor como das necessidades do receptor. (HOFF, 1993 : 24 .)

Um outro elemento conceitual, construído sob o enfoque materialista histórico nas ciências psicológicas, que merece destaque é a discussão a respeito da interação entre aprendizado e desenvolvimento, cuja temática também trouxe confrontos teóricos entre Piaget e Vigotski. É neste capítulo que Vigotski propõe a tese que, se poderia afirmar, de maior relevância em seu trabalho: a *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

Ao abordar a interação entre aprendizado e desenvolvimento, questiona inicialmente, as posições clássicas da Psicologia e as posições piagetianas, _ que serão tratadas mais especificamente neste trabalho. Ambas se constroem a partir do ponto de vista de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado.

A tendência psicológica que marcou as investigações de Binet defendia a premissa de que o desenvolvimento ou a maturação são vistos como pré-requisitos para o aprendizado. Portanto não admitem que o desenvolvimento ou a maturação sejam resultado da aprendizagem, excluindo a possibilidade de que o aprendizado pudesse desempenhar um papel no curso do desenvolvimento.

Com tais concepções acerca do desenvolvimento, a partir das pesquisas de Binet e outros, que compartilhavam da mesma idéia, a Psicologia inicia a utilização do conceito de *idade mental* que carregava em seu interior. A mesma noção também influenciou e influencia a Educação, quando esta define, *a priori*, considerando a idade do aluno, o que

ele deverá aprender, ou a série que deverá freqüentar, apoiada, sobretudo, pela teoria dos estádios de desenvolvimento construídos por Jean Piaget.

Tal abordagem preconiza que os processos do desenvolvimento são independentes do aprendizado está presente nas obras de Piaget, cuja evidência encontra-se nas perguntas que fazia para as crianças, em seus experimentos, nas quais se percebe uma tentativa de captar as tendências do pensamento delas, em sua forma "pura", independente do aprendizado. (Vigotski, 1991:90)

Vigotski não aceita as três posições teóricas, construindo, então, através de seus experimentos que demonstravam que a capacidade de algumas crianças, com níveis mentais idênticos para aprender, sob a orientação de um professor, variava, o que o fez perceber que as crianças não tinham o mesmo nível mental e que o processo de seu aprendizado seria diferente. Elabora, a partir de tais revelações de suas pesquisas, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. (VYGOTSKY, 1991:97)

Com tal conceito, Vigotski introduziu grandes modificações às teses até então desenvolvidas no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, embora se perceba no interior das escolas práticas pedagógicas ancoradas nos enfoques desenvolvimentistas e maturacionais, revelando um viés inatista e estático do processo.

Um outro elemento conceitual significativo se revela fortemente revestido dos pressupostos marxistas; a categoria atividade, ligada ao trabalho, presente sobretudo no trabalho de Leontiev, que a caracteriza como a atividade produtiva fundamental do homem conforme o exposto:

Evidentemente que durante o processo de trabalho o homem faz intervir um conjunto de faculdades que se gravam no produto e de que algumas são necessariamente físicas. Todavia, as forças e faculdades físicas apenas realizam sob a sua forma prática a especificidade da atividade

humana do trabalho, aquilo que constitui o seu conteúdo psicológico. (LEONTIEV,1978:165,166).

Ainda com respeito ao significado da atividade numa vertente sócio-histórica, Urt acrescenta:

É na relação ativa entre o homem e o mundo que se forja o significado da atividade, e que se manifesta sob a forma de uma real unidade e interação entre sujeito e objeto. Através da atividade o homem se impõe, como sujeito, na sua relação com os objetos que cria, e como personalidade, na relação com os outros homens sobre os quais influi por meio de sua atividade, e com os quais entra em contato por meio dela. (Urt,1997:150)

Assim, pode-se dizer que o mundo, em que se insere o homem real e concreto, sofre transformações oriundas de sua atividade produtiva, e tais transformações, assim como os demais conteúdos objetivos e subjetivos produzidos materialmente neste mundo, são apropriados pelo homem no seu processo de trabalho produtivo e em suas relações sociais.

Atualmente já se podem apontar alguns posicionamentos críticos no que se refere aos limites observados nos estudos e divulgação das obras da escola russa de Psicologia.

Duarte (1996) trata deste aspecto, inicialmente sob o ponto de vista das traduções que falsearam filosoficamente os trabalhos de Vigotski e cujas obras são preferencialmente utilizadas pelos estudiosos brasileiros envolvidos com a educação.

Um outro aspecto abordado por Duarte diz respeito à tendência de alguns intérpretes de Vigotski de isolá-lo de outras referências da escola russa, como das obras de Leontiev. Segue afirmando que tais obras é que estariam oferecendo um maior aprofundamento do pensamento vigotskiano, como *O desenvolvimento do Psiquismo*.

Uma outra peculiaridade que retrata este movimento fragmentário nos estudos da escola russa, enfatiza Duarte, são as abordagens por área, em que Leontiev, por exemplo, estaria mais apropriado ao estudo da Psicologia Social, e Luria aos estudos da Neurolingüística. Ressalta que o pensamento de Leontiev não é mais social do que o de Vygotsky e Luria não pode ser isolado na referida área.

Mais recentemente, em tese para obtenção do título de Livre-Docente em Psicologia da Educação, o mesmo autor aprofunda as críticas às apropriações indevidas do trabalho de Vigotski:

Quando questionamos a apropriação da obra de Vigotski por um ideário pedagógico que tem por lema central o aprender a aprender, estamos questionando a possibilidade de utilização da psicologia vigotskiana para legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado (ideologia neoliberal) ou se na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo projeto de emancipação humana através da transformação consciente da sociedade não passa de um herdeiro da "ilusão iluminista". (Duarte,1999:9)

Neste mesmo trabalho realiza críticas às aproximações indevidas de certos autores, como César Coll, da obra de Vygotsky com a de Piaget e Ausubel, apostando num ponto de vista eclético e pragmático para subsidiar a premissa escolanovista do "aprender a aprender." (Duarte, 1999: 9)

Os artigos veiculados pela revista da Associação de Psicopedagogia também já fazem referências aos estudos do professor Reuven Feurstein, numa nítida tendência da mística escolanovista do "aprender a aprender". Este mesmo estudioso tenta aproximar mais uma vez as teses vigotskianas das piagetianas. É desta forma que é considerado num dos textos da revista:

Não há dúvidas de que uma das melhores contribuições da psicopedagogia atual é o *Programa de Enriquecimento Instrumental* (PEI) do Professor Reuven Feurstein. (...) Podemos afirmar que a PEI é um compêndio metodológico mais criativo e de maior contribuição à Educação atual. O PEI *se adapta perfeitamente às intenções renovadoras de LOGSSE* (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), abre um caminho atualizador da metodologia dos educadores, com vistas a obter uma *qualidade educativa e uma metodologia coerente* para a aprendizagem em sala de aula. O PEI serve de coluna vertebral que integra os princípios psicopedagógicos básicos que iluminam nossa reforma educativa. (A 116)

No mesmo artigo o autor reafirma as aproximações realizadas por Feurstein:

R. Feurstein, conhecedor perfeito de Vigotski e discípulo-companheiro de Piaget, fez uma síntese teórica coerente para nos apresentar o caminho em direção à aprendizagem significativa. Por isso o PEI tem uma *base teórica sólida*, que sustenta seus materiais-instrumentos e sua metodologia. (A 116)

Observa-se uma tendência da Psicopedagogia, revelada em suas publicações, de estreitar as articulações teóricas de Piaget e Vigotski num movimento análogo ao apontado pelo autor citado. Na tentativa, talvez, de se apresentar como "nova" proposta ao entendimento do processo da aprendizagem, discurso apregoado no texto veiculado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia em defesa da regulamentação da profissão, realiza uma espécie de "ajuntamento" de tais abordagens.

Num outro momento do mesmo texto, reforça a posição escolanovista do "aprender a aprender":

Todo método é um caminho e, de enorme importância, quando formamos as habilidades básicas dos alunos. O PEI é o caminho para construir a inteligência e para obter aprendizagens significativas. Feurstein foi pragmático e conseguiu expressar objetivos e princípios em um método concreto, em materiais e em um *programa* seqüenciado, ao alcance dos educadores. (A 116)

Ao realizar tais aproximações indevidas, esses autores da área da Psicopedagogia não se aprofundam nas diferenças centrais, relacionadas ao método de sustentação da teoria marxista de interpretação do desenvolvimento psíquico, que passa por uma compreensão aprofundada do ponto de vista da análise histórica e social e que não trazem nenhuma semelhança com o argumento metodológico piagetiano.

Alguns artigos mencionam as abordagens vigotskianas numa perspectiva de inovação, apresentando-as como citações interessantes, mas que ainda não foram devidamente incorporadas à prática psicopedagógica:

(...) Na medida em que sustenta as origens sociais do pensamento e da linguagem, a psicologia de Vygotsky tem um enorme sentido prático para a educação e para as demais ciências que se

ocupam do desenvolvimento infantil, tal como a psicopedagogia. Nesses aspectos residem meu entusiasmo pelas idéias desse autor e a dificuldade em resumir aqueles ensinamentos que considero essenciais à atividade psicopedagógica.(A 97)

Shuare (1990) revela dados mais recentes acerca da Psicologia russa, apontando algumas críticas à atualidade dessa prática profissional:

(...)la falta de "inmersión" en la vida real y cotidiana, de una praxis profesional en el verdadero sentido de la palabra, dio como resultado determinada falta de operacionalidad de los conceptos esenciales. De allí que, cuando se trata de comenzar a prestar servicios a la comunidad (tendencia que en los últimos años se acentúa, pero sin que se resuelvan los problemas organizativos y estructurales) como, por ejemplo, consultas a la familia, orientación profesional a los escolares, psicoterapias, etc., los psicólogos soviéticos se orientan hacia las "tecnologías"elaboradas en otros sistemas psicológicos.(188)

Acrescenta que tal inclinação às linhas externas ao sistema psicológico russo, cuja essência conceitual oferece forte presença de categorias práticas, pode estar ligado às dificuldades relativas aos encaminhamentos de expressão técnica de operatividade concreta. (188)

Apresenta como exemplo o conceito de "*zona de desarrollo próximo*" formulado por Vigotski que pode ser operacionalizada por uma série de métodos, porém não tem sido expressa em instrumentos práticos.

Acrescenta ainda que os psicólogos russos têm produzido, atualmente, um complexo processo de reflexão sobre a realidade e sobre a ciência. Por um lado, afirma, a situação atual não só permite como requer dos psicólogos uma participação ativa nas investigações dos fenômenos da consciência e da atividade das pessoas. Por outro lado, pelo menos um certo número de psicólogos acredita ser indispensável a formulação de uma nova concepção de homem, do ponto de vista das ciências e, entre elas, da psicologia.

Pode-se afirmar que tais problemas frente aos aspectos operacionais dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural também se refletem no desenvolvimento das construções teóricas brasileiras. Acredita-se ser importante um aprofundamento crítico em relação à

tal abordagem para que não ocorra a tendência ao "modismo" que caracteriza a introdução de uma nova diretriz teórica.

Há que se ressaltar, também, o cuidado em não se apoiar numa posição maniqueísta em que se busca apontar toda a história conceitual da Psicologia como vilã e a corrente psicológica Histórico-Cultural como a panacéia para se resolver todos os problemas do desenvolvimento humano.

O que se observa nas publicações analisadas é uma tendência importante em realizar aproximações e convergências entre as inúmeras teorias, e é desta forma que aparecem os artigos que envolvem a Psicologia Histórico-Cultural, como o próprio título é ilustrativo: *Aproximações teóricas da prática psicopedagógica em histórias convergentes*:

(...) Ao longo de comentários informais, estudos em conjunto, comunicações de experiências, fomos identificando pontos convergentes muito significativos, em nossa ótica terapêutica. A idéia de ilustrar nossas fontes teórico-práticas surgiu da constatação de que pressupostos teóricos distintos, mas não contraditórios, nos levaram a experiências clínicas muito semelhantes, além de que esse intercâmbio vem enriquecendo e alargando a prática e os pontos de vista teóricos. (A 95)

No exemplo dado, as abordagens de Vigotski e Luria aparecem, num histórico seqüencial de aquisições, juntamente com autores como Piaget, Ajuriaguerra, Shilder, Quirós e Anna Freud.

Das abordagens teórico psicológicas categorizadas nesta pesquisa, a Sócio-Histórica recebeu um índice de 4,08% da totalidade dos artigos analisados. O que se observa é que a corrente aparece caracterizada por aproximações com outras teorias, como a piagetiana, por exemplo, e em outros momentos indicam uma presença acessória na tentativa de referendar uma postura de articulação que na verdade não ocorre.

O que se pode inferir é que a presença da Psicologia Histórico-Cultural na Psicopedagogia, no período analisado por esta pesquisa, não se apresenta como orientação teórica importante. O que oferece a coloração teórico-metodológica para a Psicopedagogia são as teses Piagetianas, da Epistemologia Convergente e a Psicanalítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações da Psicologia com a Educação tiveram o seu início no século passado, cujas preocupações mais evidentes giravam em torno da compreensão dos fenômenos psíquicos e da concepção de aprendizagem.

O movimento da Psicologia, no interior da escola passa a assumir um espaço definitivo com o pensamento escolanovista e é, nesse momento, mais precisamente, que as teses psicológicas dão sustentação às práticas pedagógicas e perpetuam as caracterizações relativas às diferenças individuais representadas pela Psicologia Diferencial e pela Psicométrica, oferecendo explicações científicas às interpretações liberais de constituição do homem.

Ao se questionar o papel da Psicopedagogia, mais expressivamente a partir da década de 80, como sendo uma retomada do psicologismo na Educação, não significa afirmar que a Psicologia se ausentou da escola. Ela esteve sempre presente.

O que se verifica é que a Psicopedagogia se apresenta como proposta "alternativa" para a resolução dos problemas educacionais, porém revela como abordagem de sustentação teórico-metodológica perspectivas que reforçam o caráter liberal e individualizante na compreensão da constituição do homem, referenciais estes que já foram fortemente criticados pelos psicólogos e educadores e, mais que isso, não contribuíram para a resolução dos problemas educativos, pelo contrário, serviram para estigmatizar e excluir o aluno com algum tipo de dificuldade.

Em se tratando desta retomada das questões psicológicas, na década de 80, principalmente as verificadas nas análises dos artigos como a abordagem piagetiana, tão enfaticamente representada, pode-se inferir que tais questões estejam contribuindo para reforçar a idéia respostas sobre a constituição do homem contemporâneo como o sujeito da dita *sociedade da informação*, numa concepção de aprendizagem biológica e adaptativa.

O que se tem observado no âmbito das produções da Psicologia, principalmente a Escolar, é uma postura crítica no que se refere às relações sobre a Psicologia e a Educação, numa tentativa de rompimento com o caráter ideológico e clínico, marcas importantes de

sua história, que ofereceram teses "inadequadas" para a escola, remetendo à culpabilização do aluno pelo caminho da psicologização do fracasso escolar.

Pode-se afirmar, a partir das análises realizadas, que tais críticas, principalmente às que se referem à utilização da Psicologia na Escola não se traduzem nos artigos avaliados, pelo contrário, as teses psicológicas numa mesma linha patologizante, são ressaltadas.

A Psicologia continua reinando no âmbito da escola, porém, hoje, revestida de Psicopedagogia, uma nova nomenclatura que traz em seu bojo um aparato teórico e ideológico que perpetua a individualização do processo ensino-aprendizagem, oferecendo-lhe um caráter naturalizante, independente de suas multideterminações, numa clara tendência liberal de compreensão dos fenômenos sócio-educativos.

Acredita-se que não se pode assumir uma visão conspiracionista relativa à entrada da Psicopedagogia na escola. O que se pode inferir, a partir da experiência do psicólogo no interior da escola, é que a demanda da escola vai ao encontro de explicações para os problemas escolares sob a ótica da *medicalização* do processo ensino e aprendizagem

E mesmo que este psicólogo não esteja na escola, é solicitado via encaminhamento dos professores e coordenadores para atender aos alunos que encontram dificuldade para aprender. A resolução de tais dificuldades são buscadas a partir de um caráter psicologizante. Tal fato também vem ocorrendo com os encaminhamentos para os psicopedagogos.

Independente de somente buscar explicações patologizantes, a escola busca incluir a própria Psicologia em seu interior por intermédio de seu discurso e prática ancorados nas teses piagetianas por exemplo. Assim, a questão central não é o psicólogo exatamente mas sim a Psicologia implícita nas ações e no imaginário da escola.

A Psicologia como a Psicopedagogia, desta forma, ao se tornar necessária para reiterar as justificativas do fracasso escolar como externas à escola, torna-se muito bem vista por alguns educadores, tanto é que os cursos de especialização em Psicopedagogia são procurados, principalmente, pela área educacional.

Assim, o que se pode inferir é que o campo para a evolução de áreas como a Psicopedagogia, utilizando-se de uma vestimenta renovada, responde aos anseios e demandas da escola, que continua reforçando as teses psicológicas para respaldar os seus preconceitos e justificativas biologicistas para a compreensão dos problemas educacionais.

Um outro elemento importante desta pesquisa diz respeito ao retorno substancial do psicologismo por intermédio das argumentações do construtivismo piagetiano, tão expressivamente presente nas abordagens psicológicas constantes dos artigos analisados, tanto numa perspectiva puramente piagetiana como por meio da Epistemologia Convergente de Jorge Visca.

Ao se tratar da Psicopedagogia, objeto desta pesquisa, o que se observa através das análises dos artigos referente aos anos de 1984 a 1994 é exatamente a retomada desta tendência psicologizante, que já vem sendo criticada pela Psicologia e pela Educação numa clara evidência de retrocesso teórico e ideológico do movimento da Psicologia na escola.

Ao retomar posturas avaliativas baseadas em testes psicológicos, provas piagetianas, abordagens psicologizantes como a Epistemologia Convergente, com o propósito de detectar o sujeito psicológico, mais uma vez se fragmenta e se medicaliza o seu objeto.

Percorrendo os caminhos da Psicologia no interior da escola, principalmente a partir do movimento escolanovista, percebe-se o quão nocivas tais teses foram para os alunos, quando os testes psicológicos e os diagnósticos de deficiência validavam e justificavam as dificuldades daqueles que não aprendiam.

Tal Psicologia não oferecia nenhum subsídio pedagógico para que o professor pudesse desenvolver um trabalho educativo que viesse ao encontro das qualidades e defeitos de seus alunos.

Ao se debruçar sobre os artigos publicados pela Associação Brasileira de Psicopedagogia, com o intuito de retirar deles, os fundamentos teórico-metodológicos que dão sustentação à área de conhecimento da Psicopedagogia, percebe-se que as bases das abordagens refletem uma retomada das teses psicologizantes na Educação, como se fosse uma nova reedição da Psicologia versão 2.

A Psicopedagogia vem se apresentando, através de seus estudiosos, como uma alternativa para a análise das dificuldades da Educação. Porém, a maioria dos artigos publicados nas revistas da referida Associação, são de orientação exclusivamente psicológica e clínica. Em alguns momentos aparecem com um caráter ingênuo de acreditar que a Psicopedagogia possa ser a "redentora" dos problemas educacionais.

Esse fato não significa afirmar que tal orientação não tenha o que acrescentar para a Educação, mas sim, que essa abordagem se reveste de inovadora a despeito de revelar elementos teóricos individualizantes e médico-clínicos, repetindo o que a Psicologia já havia oferecido à educação, sem grandes resultados.

Portanto, os pressupostos das Ciências Psicológicas oferecem sustentação às práticas educativas, considerando que o desenvolvimento psíquico do homem pressupõe uma constituição social e esta ocorre, em sua maior parte, na escola. Acredita-se que a Psicopedagogia, como área de conhecimento, deve ser desenvolvida a partir das necessidades educacionais, já que tenta responder às dificuldades de tal contexto.

O que se tem observado na pesquisa realizada é que a sustentação teórico-metodológica revelada nas publicações trazem indícios de propostas nada inovadoras na esfera da aprendizagem, o percurso teórico parece estar reprisando, como num "re-visitar", todo um processo histórico por que passou a Psicologia, bem como as outras Ciências Humanas, cujos acertos ideológicos e metodológicos ainda permeiam as discussões acadêmicas, apontando para um rompimento com propostas individualizantes e liberais do trabalho da Psicologia como ciência e prática profissional.

As contribuições de uma Psicologia, baseada numa concepção histórica e cultural da constituição do homem, poderão trazer subsídios importantes para os educadores, rompendo com as idéias patologizantes e psicométricas que contaminaram a escola.

A partir de uma crítica ao viés ideológico, contra algumas atitudes da prática psicológica na esfera educacional como as questões da avaliação e das tendências naturalizantes para a compreensão dos fenômenos que envolvem o processo ensino-aprendizagem, acredita-se que as relações da Psicologia com a Educação possam iniciar uma trajetória que produza os ensaios para uma abordagem social e histórica da compreensão do homem, objeto de suas ações.

Mas não será nenhuma abordagem da Ciência Psicológica que contemplará os anseios e necessidades da escola e dos educadores. Existe um saber docente, oriundo da Pedagogia, que precisa ser considerado no cotidiano da prática educacional.

É necessário que não se continue "tatuando" teorias psicológicas na Educação, ainda que seja a Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski.

ANEXOS

ANEXO 1

CADASTRO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA "BOLETIM" E NA REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (1984 E 1994) (Esses artigos receberam um código de identificação que foi registrado nas análises do corpo do trabalho. Neste cadastro, o código está localizado logo após a palavra "Título")

ANEXO 2

**TABULAÇÃO DOS ARTIGOS PUBLICADOS NA REVISTA "BOLETIM" E NA
REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (1984 E 1994)**

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Ângela, Maria. *Psicologia e Educação nas perspectivas liberal e socialista*. São Paulo: PUC/SP. 1985. Dissertação de Mestrado
- ALVES, Gilberto Luiz. *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda" (1800 - 1836)*. Ibitinga/ S.P. Editora Humanidades, 1993.
- ALVITE, Maria M. C. *Didática e Psicologia: Crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Loyola. 1981.
- ANACHE, Alexandra, *A Discurso e prática: A educação do deficiente. Estudo sobre a Educação da Pessoa com Deficiência Visual*. Campo Grande-MS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 1994.
- ANTUNES, Mitsuko, A. M. *A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora/Educ. 1999.
- BACON, Francis. *Novum Organum, ou, Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Nova Atlântica ".São Paulo: Nova Cultural. 1988.
- BOCK, Ana, M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Educ: Cortez. 1999.
- BURLAMAQUI, Fátima Regina, R. *A Psicopedagogia e suas relações com a Psicologia: Uma "nova roupagem" para velhas abordagens*. **In: Psicologia e Práticas Educacionais**. Campo Grande/MS. Editora: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. 2000.
- CHAUÍ, Marilene. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática. 1995.
- COLLARES, Cecília, A. L. e MOYSÉS *Preconceitos no cotidiano escolar. Ensino e Medicalização*. São Paulo: Cortez. Campinas . Unicamp. Faculdade de Educação e Faculdade de Ciências Médicas. 1996.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramentos. (Biblioteca de Educação, vol. XII. Organizada pelo Dr. Lourenço Filho). 1954.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Araraquara- SP. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) 1999

- _____.(org) *Sobre o construtivismo. Contribuições a uma análise crítica..*
Campinas SP: Autores Associados. 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo. Melhoramentos. 1978.
- FERREIRA, E. A. *Psicologia Educacional*. Análise Crítica."São Paulo: Cortez. 1987.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin*. Psicologia e Educação: Um Intertexto."São Paulo: Editora Ática. 1995.
- GERMANO, José, W. *Estado e educação no Brasil (1964 - 1985)*. São Paulo: Cortez. 1993.
- GOLBERT, Clarissa, S. *Considerações sobre as atividades profissionais em Psicopedagogia na região de Porto Alegre*. In: **Boletim - Associação Estadual de Psicopedagogos**. São Paulo, nº 08. Ano 4, p. 12.
- GRHAM, L. *A Psicologia materialista dialética de Vygotsky*. In: **PRINCÍPIOS**, Maio, Junho, Julho, 1994.
- GRIS, Maria da Graça, S. *Olhar e escuta psicopedagógica na clínica*. In: **Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo. n ° 42, vol. 16. p. 29 e 30. Outubro de 1997.
- HIEBSCH, H. e VORWERG, M. *Introdução à Psicologia Social Marxista*. Portugal. Novo Curso Editores. 1976.
- HOFF, S. e PALANGANA, Isilda C. *A socialização do saber e as formas do pensamento*. In: **PRO-POSIÇÕES**. Campinas: Unicamp. N ° 2[11]. Vol. 4, Julho de 1993.
- JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da Psicologia*. São Paulo: Letras & Letras. 1995.
- LEÃO, Inara. B. *Os professores universitários: A emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica. 1999. Tese de Doutorado.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.
_____. *Actividade, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Hombre. 1978.
- LINHARES, S.F.C. *Psicopedagogia: Algumas perspectiva para a delimitação de seu campo*. In: **Boletim - Associação Estadual de Psicopedagogos**. São Paulo, nº 08. ano 4, p. 30 a 35. Agosto de 1985.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone. 1990.

- _____. *A Construção da Mente*. São Paulo: Ícone. 1992.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. *Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1978.
- MASINI, Elcie, (org.) *Psicopedagogia na Escola: Buscando condições para a aprendizagem significativa*. São Paulo: Loyola. 1994.
- MEIRA, Marisa, E, M. *O pensamento crítico em Psicologia da Educação: Algumas contribuições da Pedagogia HistóricoCrítica e da Psicologia Histórico-Cultural*. **In: Anuário 2000. Psicologia: Análise e crítica da Prática Educacional. ANPED - GT Psicologia da Educação.**
- MENDES, Mônica, H. e outros (org.) *Psicopedagogia _ Contextualização Formação e Atuação Profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.
- MIRANDA, Marília, G. *Psicologia do desenvolvimento O estudo da construção do homem como ser individual.:* **in: Educativa**, Goiânia- GO. v. 2. Jan/fev. 1999
- _____. *Razão e Adaptação*. Tese. (Doutorado) São Paulo: PUC/SP. 1992
- _____. *Trabalho, Educação e Construtivismo: A redefinição da inteligência em tempos de mudanças tecnológicas*. **In: Educação e Sociedade**, ano XVI, nº 51, agosto, 1995.
- MOLON, Suzana, I. *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*. São Paulo. PUC. Dissertação de Mestrado
- MUNNÉ, Frederic. *Psicologias Sociales Marginadas - La linea de Marx en la Psicologia Social*. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A 1982.
- NICK, Eva e CABRAL, A, *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Cultrix. s/d.
- PAIM. S. *Diagnóstico e Tratamento de Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986..
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz. 1990.
- _____. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz . 1993.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara. 1987.

- PORTILHO, Evelise M. L. *Revisitando a identidade do psicopedagogo: da adolescência à maturidade*. In: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo, nº 43, vol. 17. p. 10. Março 1998.
- RIVIÈRE, Angel. *La psicología de Vygotsky*. Madrid. Visor Libros-Infancia y Aprendizaje. 1984.
- SCOZ, Beatriz, J.L. e outros. *A regulamentação da profissão assegurando o reconhecimento do psicopedagogo*. In: **Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo, nº 43, vol.17. p. 4,5,6. 1998.
- SIRGADO, Angel , P. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. In: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Nº 71, ano XXI, Campinas 2000.
- SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú. Editorial Progreso. 1990.
- SILVA, Maria C. A. *O objeto da Psicopedagogia* .In: **revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo, nº 44. vol. 17. p. 40. Agosto de 1998.
- URT, S.C. *A Psicologia na Educação: Do Real ao Possível*. São Paulo: PUC.1989. Dissertação de Mestrado.
- _____. *Uma análise psicossocial do significado do trabalho para os jovens*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. 1992. Tese de Doutorado.
- _____. (org). *Psicologia e Práticas Educacionais*. Campo Grande/MS: Editora UFMS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
- _____. *Trajetos _ Travessias _ Trajetórias: Um encontro com algumas dimensões da psicologia sócio-histórica e do Psicodrama*. In: **Ações educativas. Vivências com Psicodrama na prática pedagógica**. São Paulo: Editora Ágora. 1997.
- VISCA, J. *Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente*.Porto Alegre: Artes Médica.1987.
- _____. *Psicopedagogia. Novas Contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1991.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.1991.
- _____. *Teoria e Método*. São Paulo: Martins Fontes. 1996
- _____. *Problemas teóricos y metodológicos da la Psicología*. Obras Escogidas I. Moscu: Editorial Pedagógika. Centro de Publicaciones del MEC. Madrid; Visor. 1991.

WEISS, Maria Lúcia, L. *Psicopedagogia Institucional: Controvérsias, possibilidades e limites*. In: **A Práxis Psicopedagógica Brasileira**. São Paulo: ABPp. 1994.

YAMAMOTO, Oswaldo, H. *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: Edicon. 1987.

RELAÇÃO DAS REVISTAS ANALISADAS

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Abril, ano 3, nº4. 1984.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Agosto, ano 3, nº5. 1984.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Dezembro, ano 3, nº6. 1984.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Agosto, ano 4, nº8. 1985.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Dezembro, ano 4, nº9. 1985.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Abril, ano 5, nº10. 1986.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Agosto, ano 5, nº11. 1986.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Dezembro, ano 5, nº12. 1986.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Junho, ano 6, nº12. 1987.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Dezembro, ano 6, nº14. 1987.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Dezembro, ano 8, nº16. 1988.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Junho, ano 9, nº18. 1990.

BOLETIM: Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo. São Paulo: Julho, ano 9, nº19. 1990.

PSICOPEDAGOGIA: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo: nº 27, v. 12. 1993.

PSICOPEDAGOGIA: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo: nº 29, v. 13. 1994.

PSICOPEDAGOGIA: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo: nº 30, v. 13. 1994.

PSICOPEDAGOGIA: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo: nº 31, v. 13. 1994.