

## Equívocos de uma versão “histórico-crítica” da educação brasileira sobre a psicologia

---

*Odair Sass*

Este texto trata de uma questão particular da relação entre a Psicologia e a Pedagogia, cuja resposta, presumidamente, traz desdobramentos para a história da educação. Pode ser entendido como uma provocação aos pedagogos e historiadores da educação, e somente por eles a questão aqui levantada pode ser respondida. Trata-se da relação entre o pragmatismo deweyano e a pedagogia herbartiana.

No Brasil, para usar uma expressão em voga, há uma tendência do pensamento educacional auto-definida histórico-crítica<sup>1</sup> que fundamenta parte de sua análise na oposição entre Escola Tradicional e Escola Nova, sob o suposto, puro e simples, de que esta última se insere num quadro em que “a proposta de escola para todos era uma proposta que tinha um potencial de servir à hegemonia da classe dominante (no caso a burguesia), porque ela traduzia os interesses comuns de toda a sociedade” (Saviani, 1985a, p. 166).

Neste contexto, e com estes objetivos, surge a Escola Nova voltada para o interior da escola, não mais para enfatizar os *aspectos políticos*, mas para enfatizar o *aspecto psicopedagógico* e o *aspecto técnico-pedagógico*:

A Escola Nova vai ser concebida como uma escola centrada no interesse dos alunos, como uma escola que privilegia o *psicológico* sobre o *lógico*, enquanto a escola tradicional fazia o inverso: privilegiava o *lógico* sobre o *psicológico*. (Saviani, 1985a, p. 166, grifos meus)

O autor atribui ainda às tendências educacionais por ele enunciadas, entre as quais destaca-se a Escola Nova, a seguinte consequência:

1 Para a história do termo histórico-crítica, consultar Saviani, 1989, pp. 23-33.

(...) temos, pois, hoje, já bastante difundida a seguinte situação: professores que não ensinam, educadores que não educam. Essa situação é muitas vezes justificada a partir da idéia de que a educação é auto-educação; é o educando que se educa, o professor é um facilitador da educação – ele está aí, e o que o educando pedir, ele faz. (Saviani, 1985a, p. 172; 1985b, pp. 12-13)

Paradoxalmente, minimiza os efeitos da Escola Nova na constituição dos sistemas de ensino, posto que as escolas decorrentes desta tendência são experimentais, núcleos raros e bem equipados destinados a pequenos grupos da elite (crianças das camadas médias e altas) (Saviani, 1985a, pp. 13-14).

No âmbito da didática, as modificações introduzidas pelo escolanovismo também não são substanciais, visto que, segundo o autor, foram conservados os cinco passos do ensino herbartiano.

O que até aqui foi posto sobre a Escola Nova é suficiente para contextualizar sucintamente algumas afirmações de Saviani acerca da Psicologia, que nos parecem incorretas científica, histórica e, por conseqüência, politicamente.<sup>2</sup>

Interessa-nos, para o que segue, destacar que:

1) Saviani inclui o pragmatismo no que denomina tendência humanista moderna da filosofia da educação e o intelectualismo herbartiano na tendência por ele denominada concepção humanista tradicional (Saviani, 1983, p. 25; 1985, p. 168).

A partir desses enquadramentos, Saviani opõe, no nosso entender incorretamente, o pragmatismo de Dewey ao intelectualismo de Herbart, deixando passar ao largo, por exemplo, as influências na educação escolar brasileira da psicologia conexionista de Edward L. Thorndike<sup>3</sup>.

Apenas para registrar essa informação, Chagas (1978), ao estabelecer as orientações de base que organizaram a educação brasileira, escreve: “Em linhas gerais foram duas essas orientações. Até 1942, predominou o pensamento dos

- 2 É importante destacar que as ponderações apresentadas na seqüência destes escritos referem-se a um recorte parcial das análises do autor, mas nem por isso deixa de ser um recorte significativo como será demonstrado. Acrescente-se ainda que as suas análises globalizantes esbarram em outras incorreções históricas, além daquelas cometidas em relação à Psicologia, mas que, como já foi dito no início, é problema dos historiadores da educação.
- 3 A importância de Thorndike, psicólogo americano, na construção da Psicologia Educacional é de tal ordem que, para os historiadores americanos da Psicologia, ele, e não Johann F. Herbart, é considerado o fundador dessa área do conhecimento (Cf. Wertheimer, 1976, pp. 69-71).

'pioneiros', que era neste particular um misto de Dewey e Thorndike, na adoção tácita ou expressa do princípio dos 'elementos idênticos' (...)." (p. 169)

As conseqüências desse equívoco para a história da Educação brasileira parecem ser importantes, e ele somente poderá ser devidamente avaliado pelos historiadores.

É claro que à Psicologia não cabe isenção prévia, posto que, em função do desprezo que parte dos psicólogos mantém pela história da Psicologia no Brasil, especialmente em suas relações com a Pedagogia, ela termina por influenciar a educação escolar através dos autores de plantão que estiverem na moda num dado momento.

2) uma hipótese explicativa para o equívoco acima referido é em função de um outro erro que Saviani comete em suas análises: o sistemático desprezo pela Psicologia, e a generalidade e a incorreção com que a trata, conduzindo-o a formulações excessivamente ligeiras do papel que esta desempenha em relação à Pedagogia.

As nossas ponderações aos argumentos de Saviani contra a Escola Nova são duas:

1ª) a principal crítica de John Dewey recaí sobre a Psicologia que fundamenta a Pedagogia herbartiana e não sobre essa Pedagogia na sua totalidade.

Herbart inicia a *Pedagogia geral* (1806) opondo-se ao naturalismo de Rousseau e ao empiricismo de Locke para daí formular a teoria formal da educação que, em seus próprios termos, pressupõe uma psicologia;<sup>4</sup>

Embora tal pressuposição precise ser relativizada, é importante que não seja omitida para que fique demonstrado que o herbatianismo não é a antipsicologia tal como os textos de Saviani se esforçam por induzir. A esse propósito escreve Herbart (s/d):

A primeira ciência do educador, embora não é a única, haverá de ser uma psicologia que determinará *a priori* todas as possibilidades das emoções humanas. Creio conhecer a possibilidade e a dificuldade de uma ciência semelhante: transcorrerá muito tempo antes de que a possuamos, e muito mais tempo ainda de que possamos exigí-la dos educadores; mas nunca deveria ela ser substituída pela observação do aluno; o indivíduo se se encontra, não se deduz. A construção do aluno *a priori* é, pois, em si uma expressão falsa e, por ora, um conceito vazio que a pedagogia não pode admitir por mais tempo. (p. 69)

4 É preciso lembrar também que Herbart escreveu *Compêndio de psicologia* (1816) e *Psicologia como ciência* (1821).

O entendimento de John Dewey (1959) sobre a teoria herbartiana é o de que:

De acordo com ela, a educação não é um processo de desdobramento das qualidades internas nem o aperfeiçoamento de faculdades existentes no espírito. É, antes, a formação do espírito pelo estabelecimento de certas associações ou conexões de conteúdos por meio da matéria apresentada do exterior. A educação se efetua pela instrução tomada em sentido estritamente liberal; é uma edificação feita de fora para dentro, no espírito. (p. 75)

Dewey (1959), bem como muitos outros autores, concorda com Herbart no sentido de que a educação seja formadora do espírito. Entretanto, critica a atribuição exclusivamente exterior da formação do espírito tal como o supõe Herbart: “o espírito é simplesmente dotado do poder de produzir várias qualidades de reação segundo as várias realidades que atuam sobre ele.” (p. 75)

Além disso, para Herbart, aquilo que denominamos atenção, memória, pensamento, percepção, ou seja, os componentes da psicologia mentalista (as faculdades mentais) são arranjos, associações e conjuntos formados pela conjunção ou disjunção das apresentações, isto é, das reações qualitativamente diferentes do espírito. Assim, por exemplo, a percepção “é a conjugação de apresentações que resulta do surgir de velhas apresentações que se harmonizam e combinam com outras novas (...)” (Dewey, 1959, p. 76).

Disso tudo resulta a ênfase excessiva de Herbart ao poder do material (exterior) para a formação do espírito. Em outros termos, até aqui Dewey critica mais Herbart no âmbito psicológico do que no âmbito pedagógico.

Ainda em relação à pedagogia herbartina, o longo trecho a seguir transcrito sintetiza a posição de Dewey (1959):

O grande mérito de Herbart está em ter retirado a tarefa do ensino da região da rotina e do acaso, e tê-la trazido para a esfera do método consciente. Ensinar tornou-se uma atividade consciente com escopo e processos definidos, em vez daquele conjunto de inspirações casuais e de subserviência à tradição. Mais do que isso, tudo no ensino e na disciplina passou a poder ser especificado, em vez de nos termos de contentar com vagas e mais ou menos místicas generalidades sobre os últimos ideais e símbolos espirituais especulativos. Herbart aboliu a noção das faculdades inatas que se poderiam aperfeiçoar pelo exercício com qualquer espécie de material e tornou importante, acima de tudo, a atenção ao material concreto de ensino, ao *conteúdo*. Herbart indubitavelmente exerceu influência maior, do que qualquer outro filósofo de educação, no

trazer a debate os problemas relacionados com o objeto e as matérias de estudo. (p. 77)

Apesar de toda essa contribuição é preciso ponderar que:

O defeito teórico fundamental desta concepção reside em não tomar em conta a existência num ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contacto ativo com o seu ambiente. (p. 77)

Dessa maneira, se o nosso entendimento for correto, a crítica de Dewey repousa sobre o aspecto ativo da aprendizagem omitido por Herbart, e não sobre a importância que ele atribui ao ensino, ou seja, a crítica de Dewey refere-se não ao que fez Herbart, mas ao que ele deixou de fazer. Crítica que, de resto, tem a concordância tanto do bom senso quanto dos conhecimentos produzidos pela psicologia científica. Para aceitá-la não é preciso ser pragmatista.

Estamos agora em condições de indicar o erro cometido por Saviani ao proceder a identificação pura e simples do pragmatismo que fundamenta a Escola Nova ao empiricismo de um lado e ao não-diretivismo de outro. Tal identificação é incorreta do ponto de vista histórico e injustificável do ponto de vista teórico.

Em diferentes textos, Saviani procede à análise da pedagogia nova (Escola Nova) em contraposição à pedagogia tradicional (Escola Redentora da Humanidade), operando o conceito de marginalidade. Enquanto para a segunda, a marginalidade é entendida por ignorância e à escola compete a função de redimir os homens, para a primeira a marginalidade é a expansão não da ignorância, mas da rejeição. Daí é função da escola promover a equalização social, visto que, sendo os homens essencialmente diferentes entre si, não é possível marcar a marginalidade por aquilo que caracteriza todos os homens: as diferenças individuais.

A negação de tais diferenças, sejam elas de raça, de cor, de classe ou de credo, ou mesmo de domínio do conhecimento e de desempenho cognitivo, cria, segundo Saviani, uma pedagogia cuja função é a de constituir uma sociedade cujos membros, apesar de todas as diferenças entre eles existentes, devem se aceitar mutuamente e devem ser respeitados nas suas individualidades. E conclui que:

Compreende-se, então, que esta maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico;

dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (Saviani, 1985b, pp. 12-13)

Se esses deslocamentos são verificáveis na história da pedagogia – e tudo indica que sim –, resta verificar se eles podem ser atribuídos à Escola Nova ou, ao menos, ao pragmatismo de Dewey.<sup>5</sup>

Necessário é analisar o pragmatismo à parte não porque ele deva ser *a priori* defendido, mas porque, diluí-lo nas tendências psicologistas que influenciam a Pedagogia – tais como o espontaneísmo de Neil, o não-diretívismo de Rogers, o empiricismo de Watson, o connexionismo de Thorndike e o estruturalismo de Piaget –, é perpetrar um conjunto de pequenos assassinatos das idéias filosóficas e científicas.<sup>6</sup> Esse deslocamento das diversas teorias pedagógicas para operar a crítica filosófica-política é insustentável e injustificável.

5 Com a finalidade de ponderar a apressada identificação entre o pragmatismo e as concepções empiristas e não-diretivistis da educação, veja-se, por exemplo, *Experiência e educação*, em que Dewey (1971) é categórico e, pior, profético: “A crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas” (p. 14). Antes ainda escreve Dewey: “Estou certo de que se reconhece o que desejo exprimir quando digo que muitas das escolas novas tendem: a dar pouco ou nenhuma importância à organização da matéria de estudo; a proceder como se qualquer forma de direção e orientação pelo adulto constituísse invasão à área da liberdade individual; a considerar que a idéia de que a educação deve interessar-se pelo presente e futuro significasse que o conhecimento do passado tenha pouco ou nenhum papel na educação. Sem desejar exagerar tais tendências, servem elas, pelo menos, para ilustrar o ponto que vimos acentuando de poder a nova teoria e prática de educação buscar afirmar-se de forma negativa, ou seja, reagindo contra o que é corrente em educação, em vez de esforçar-se de modo positivo e construtivo em desenvolver os propósitos, métodos e matéria de estudo na base de uma teoria de experiência e de suas potencialidades educativas”. (p. 10)

6 George Snyders (1974) é mais lúcido na análise do não-diretívismo porque debruça-se com cuidado sobre as suas múltiplas variantes. Bem como Hannah Arendt (1972), é mais contundente em sua crítica ao pragmatismo quando atribui à essa concepção filosófica e à psicologia moderna os pressupostos básicos que geraram a crise da educação americana das primeiras décadas deste século de uma maneira mais fundamentada do que o fez Saviani.

2ª) O preconceito do autor em relação à Psicologia é um dos elementos que obscurecem as suas críticas às influências que essa disciplina exerce sobre as teorias pedagógicas impedindo a análise daquelas influências com o necessário rigor.

Em relação à Psicologia dois equívocos são cometidos por Saviani. O primeiro, como vimos, é de ordem teórica, visto que o autor se nega a admitir a importância da Psicologia para a constituição da pedagogia científica, omitindo inclusive o papel que tal disciplina exerceu na concepção que denomina pedagogia tradicional (Herbart, s/d).

Tal negação impede-o de observar que o principal esforço contra a pedagogia herbartiana não é empreendido pelo pragmatismo americano, mas pelas vertentes conexionistas e behavioristas (Watson) da psicologia positivista americana.<sup>7</sup>

Outros aspectos imprecisos da crítica de Saviani ao papel necessariamente pernicioso que a Psicologia desempenha na Educação escolar poderiam ser destacáveis, mas exigiriam um espaço muito maior do que o deste artigo.

Para finalizar, gostaríamos de destacar apenas mais um erro metodológico que, pela sua gravidade, não pode deixar de ser mencionado. Saviani destaca como exclusivamente negativo o fato de que: “É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se converteram à pedagogia a partir das preocupações com os anormais (Ver, por exemplo, Decroly e Montessori)”. (Saviani, 1985b, p. 11)

Essa preocupação é importante porque, escreve Saviani (1985b):

A partir das experiências levadas a efeito com crianças ‘anormais’ é que se pretendem generalizar procedimentos pedagógicos para o conjunto do sis-

7 Fato já agudamente observado por psicólogos de distintas filiações teóricas. No campo marxista mesmo, veja-se, por exemplo, Vygotsky (1979, p. 129). Diz ele: “Dentro da psicologia propriamente dita, Thorndike levou a cabo uma série de investigações, esforçando-se por desacreditar a disciplina formal e por provar que a instrução não exercia nenhum efeito apreciável sobre o desenvolvimento (...) No seu afã para demonstrar o caráter errôneo da concepção de Herbart, Thorndike executou experiências com as funções mais especializadas, mais limitadas e mais elementares.” Na psicologia americana vejam-se, por exemplo, Bigge e Hunt (1974, p. 352) que escrevem: “Desde os primeiros anos do século XX até a época em que seus dogmas foram duramente atacados pelas escolas do comportamento e do conexionismo, o herbartianismo dominou as instituições educativas dos professores nos Estados Unidos. Assim, se se quer compreender o ambiente das escolas atuais é essencial que se compreendam o desenvolvimento, os princípios e as implicações da teoria da percepção”.

tema escolar. Nota-se, então, uma espécie de bio-psicologização da sociedade, da educação e da escola. (pp. 11-12)

Se Saviani, de um lado, está correto, no nosso entender, em denunciar processo de bio-psicologização (o que quer que signifique isso) da sociedade, da educação e da escola, de outro lado, são incorretas as conseqüências que ele daí extrai.

Primeiro, porque há que se reconhecer que as pesquisas científicas sobre as funções psíquicas tais como a atenção, a memória, o pensamento, a inteligência, os processos perceptivos, etc. foram bastante úteis para a organização do ensino e o reconhecimento do papel ativo do aluno na aprendizagem escolar. Esse procedimento é adotado, preciso é esclarecer, por autores de destaque no próprio campo do marxismo, bastando lembrar aqui os nomes de Lev Vygotsky (1979) e Henri Wallon (1975) cujas investigações foram invariavelmente formuladas a partir de suas preocupações com a educação escolar.

Admitido isso (o que não aparece nos textos de Saviani), podemos então indagar: que características deve portar o sujeito para possibilitar a análise das funções intelectuais?

As áreas da Pedagogia e da Psicologia sempre procuram responder a essa indagação investigando exatamente sujeitos que, portadores de determinadas deficiências, permitem estudar de maneira limite e, portanto, mais 'pura' as funções em questão. Procederam dessa maneira, vale insistir, autores das mais diferentes orientações teórico-metodológicas (Montessori, Decroly, Lévy-Bruhl, Lev Vygotsky, Alexander Luria, Alexis Leontiev, Henri Wallon, apenas para citar alguns).

Assim, o estudo das crianças surdas-mudas contribui para a compreensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Sobre isso escreve Vygotsky (1979) nos seus estudos sobre a formação de conceitos:

Na linguagem das crianças surdas-mudas podemos aprender muitas coisas acerca do pensamento por complexos, pois a estas crianças falta o principal estímulo para a formação de conceitos. Privados do intercâmbio social com os adultos e deixados a eles próprios para determinarem que objetos devem agrupar sob a égide de mesmo nome, formam seus complexos livremente e as características especiais do pensamento por complexos aparecem na sua forma pura e nítida. (p. 102)

A ponderação que queremos fazer é, então, a seguinte: Saviani estaria correto se, a par do cuidado necessário em não imbecilizar os sujeitos normais pelos estudos com sujeitos "anormais", e, no caso específico da educação escolar,



não utilizar esses estudos para promover o nivelamento por baixo dos conteúdos do ensino, sob o pretexto da psicologia do anormal,<sup>8</sup> reconhecesse a validade científica dos estudos com sujeitos deficientes.

Entretanto, não é esse o caso. Saviani erra ao supor que os estudos com sujeitos anormais implique necessariamente uma imbecilização geral da educação.

De resto, se o rebaixamento da qualidade do ensino no Brasil tiver alguma correlação com os conhecimentos psicológicos, deve-se não às influências da psicologia do excepcional ou do anormal, mas às influências das teorias psicológicas elaboradas com sujeitos normais, como as da psicologia diferencial e das teorias rogeriana e piagetiana e de todas as espécies de psicologia do *laisser-faire*.<sup>9</sup>

A título de conclusão, queremos deixar registrado que a finalidade deste artigo é apenas de apontar a necessidade de se estudarem em profundidade as relações entre a Psicologia e a Pedagogia no Brasil, de modo a contribuir para uma consistente história da educação brasileira que somente poderá ser elaborada se for superado, como já sugeriu outrora Sartre, o marxismo esquemático, em que preponderam, para enfrentar a frase inimiga, o medo, o ódio, a preguiça.

### Referências bibliográficas

- Arendt, H. (1972). *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. 2ª ed., São Paulo, Perspectiva.
- Bigge, M. L. e Hunt, M. P. (1974). *Bases psicológicas de la educación*. 3ª ed., México, Trillas.
- Chagas, V. (1978). *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º grau*. São Paulo, Saraiva.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1959). *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional.

8 Essa preocupação orientou até mesmo pedagogos considerados conservadores como Maria Montessori (consultar, por exemplo, Montessori, 1965, especialmente pp. 25-41).

9 Nesse sentido, corrobora no campo do marxismo, por exemplo, já referida análise de George Snyders (1974) acerca das pedagogias não-diretivas.

- Herbart, J. F. (s/d). *Pedagogia general*. Tradução de Lorenzo Luzuriaga. Madrid, La Lectura.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. Tradução de Aury A. Brunetti. São Paulo, Flamboyant.
- Saviani, D. (1958a). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 5ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1985b). *Escola e democracia*. 8ª ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (1989). "A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar". In: Bernardo, M.V.C. et al. (orgs.). *Pensando a educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo, Edunesp.
- Snyders, G. (1974). *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Tradução de Ruth Delgado. Lisboa, Moraes.
- Vigotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Tradução de M. Resende. Lisboa, Antídoto.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Tradução de Ana Rabaça. Lisboa, Estampa.
- Wertheimer, M. (1976). *Pequena história da psicologia*. Tradução de Lólio L. Oliveira. 2ª ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional.