

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAIRU VIEIRA CORRÊA

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL: ELEMENTOS
PARA UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS**

**CURITIBA
2025**

CAIRU VIEIRA CORRÊA

**FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE
EPISTEMOLÓGICA DOS CURRÍCULOS ACADÊMICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná,
como requisito para obtenção do título de Doutor
em Educação.

Orientador: Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

CURITIBA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C824 Corrêa, Cairu Vieira.

Formação do psicólogo no Brasil: elementos para uma análise epistemológica dos currículos acadêmicos/ Cairu Vieira Corrêa; orientador Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.

148f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2025

1. Abordagem técnico-metodológicas. 2. Currículo de psicologia. 3. Epistemologia da psicologia. 4. Formação em psicologia. 5. História da psicologia. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 150.7

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

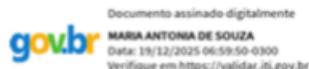
TERMO DE APROVAÇÃO

Cairu Vieira Corrêa

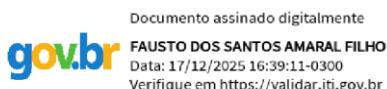
As Políticas de Formação do Psicólogo no Brasil: elementos para uma análise epistemológica dos currículos acadêmicos

Esta Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

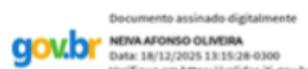
Curitiba, 08 de dezembro de 2025



Profa. Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do PPGEd Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná



Orientador: Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Profa. Dra. Neiva Afonso Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Pelotas



Prof. Dr. Carlos Aznar Blefari
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Profa. Dra. Maria Cristina Elias Esper Stival
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná



Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Instituição: Universidade Tuiuti do Paraná

AGRADECIMENTOS

Meus pais amados, Ubirajara Corrêa e Regina Cristina Vieira Corrêa, agradeço com todo o meu coração por tudo o que vocês sempre me proporcionaram, por todo amor e dedicação ofertados! Sem isso, a vida não seria possível a ponto de eu me tornar quem sou hoje. Tenham certeza de que o apoio de vocês foi decisivo para a concretização do meu sonho de me tornar doutor. Espero orgulhá-los com este trabalho.

Muito obrigado, minha esposa amada Maria Isabel Saczuk! Sempre amorosa e solícita, cujo auxílio foi incomensurável e determinante para a finalização desta tese. Sou muito grato por poder desfrutar a vida ao seu lado, meu amor!

Agradeço imensamente ao Professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, amigo, orientador e pessoa admirável. Imensamente grato pela sua grandiosa dedicação e paciência. Sempre compreensivo com a minha pessoa, favorecedor ao livre pensamento e à minha autonomia. Mas sempre solicto às minhas necessidades acadêmicas.

Eternamente grato a Dunia Uba Dequech Pereira de Oliveira. Seu auxílio foi imprescindível para que eu pudesse realizar esta tese. Sua escuta, acolhimento e orientação não poderiam ser melhores.

Agradeço a Diele Schreiber Facin, pela parceria na realização de parte desta pesquisa, cuja experiência foi enriquecedora para nós dois em nosso caminho de formação e atuação no campo psi.

Sou imensamente grato à Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) pelo acolhimento, ensino de qualidade e efetiva viabilização para a realização deste trabalho, tão representativo para mim. Juntamente, agradeço encarecidamente às Coordenações do Curso de Psicologia e do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, sempre compreensivas às minhas limitações e demandas relativas à concretização desta tese.

Obrigado aos meus amigos, que muito me incentivaram e foram compreensivos nos momentos em que não pude estar com eles. Em destaque, Guilherme Previdi Olandoski e Rafael Cecconi.

Agradeço aos meus alunos, que sempre me motivaram, seja na atuação cotidiana enquanto professor e, especificamente, na vivência do meu doutorado.

Por fim, e não menos importante, agradeço muitíssimo à banca examinadora pela sua disponibilidade em apreciar o meu trabalho.

RESUMO

O estatuto da Psicologia em relação às demais ciências constitui, nesta tese, objeto central de reflexão. Tal discussão implica, necessariamente, o exame de sua vinculação científica e de sua inserção como área de concentração acadêmica. Nesse percurso, desenvolveu-se uma análise crítica de como a Psicologia vem sendo concebida por distintos autores e de que forma tem sido ensinada ao longo da história. Nessa articulação, definiu-se como objetivo geral investigar o estatuto epistemológico da Psicologia em associação ao ensino dessa disciplina. Para alcançá-lo, o trabalho foi estruturado em três capítulos interdependentes, mas com objetivos específicos: (1) analisar o desenvolvimento histórico da Psicologia, desde os antecedentes de sua constituição até sua configuração como ciência moderna; (2) realizar uma análise epistemológica acerca do lugar que a Psicologia encontra-se alocada no Brasil e como os impasses epistemológicos desta ciência se manifestam na formação do Psicólogo; (3) examinar como a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas associadas à Psicologia se manifesta na formação profissional através de uma análise curricular. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada em revisão de literatura e análise curricular e documental. Foram examinados documentos oficiais que orientam as políticas públicas nacionais relativas à formação e à profissão de psicólogo, bem como os currículos de cursos de graduação em Psicologia de quatro universidades brasileiras. Por fim, a tese apresenta, em seus anexos, duas traduções inéditas para o português de textos fundamentais à história da Psicologia, constituindo recurso acadêmico relevante para pesquisadores e estudantes interessados em aprofundar-se nesse campo.

Palavras-chave: Abordagens teórico-metodológicas; Currículo de Psicologia; Epistemologia da Psicologia; Formação em Psicologia; História da Psicologia.

ABSTRACT

The status of Psychology in relation to other sciences constitutes the central object of reflection in this thesis. This discussion necessarily entails examining its scientific affiliation and its inclusion as an area of academic concentration. This approach developed a critical analysis of how Psychology has been conceptualized by different authors and how it has been taught throughout history. From this connection, the general objective was to investigate the epistemological status of Psychology in relation to the teaching of this discipline. To achieve this, the work was structured into three interdependent chapters, each with specific objectives: (1) to analyze the historical development of Psychology, from the antecedents of its establishment to its configuration as a modern science; (2) conduct an epistemological analysis of the place that psychology occupies in Brazil and how the epistemological impasses of this science manifest themselves in the training of psychologists; (3) to examine how the plurality of theoretical and methodological approaches associated with Psychology manifests itself in professional training through a curricular analysis. The research adopts a qualitative approach, based on a literature review and curricular and documentary analysis. Official documents guiding national public policies regarding the training and profession of psychologists were examined, as well as the curricula of undergraduate psychology programs at four Brazilian universities. Finally, the thesis presents, in its appendices, two unpublished translations into Portuguese of fundamental texts on the history of psychology, constituting a relevant academic resource for researchers and students interested in deepening their knowledge in this field.

Keywords: Theoretical-methodological approaches; Psychology curriculum; Epistemology of psychology; Psychology training; History of psychology.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PRIVADA A	94
QUADRO 2 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA - UNIVERSIDADE PRIVADA A	95
QUADRO 3 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PRIVADA B	95
QUADRO 4 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA – UNIVERSIDADE PRIVADA B	96
QUADRO 5 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA C	97
QUADRO 6 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA C	98
QUADRO 7 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA D	99
QUADRO 8 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA D	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SOBRE AS ORIGENS DO PROCESSO DE ASCENSÃO CIENTÍFICA E INSTITUCIONALIZAÇÃO ACADÊMICA DA PSICOLOGIA.....	17
2.1 ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA	18
2.2 A ETIMOLOGIA DO TERMO PSICOLOGIA	21
2.3 O ESTUDO DA <i>PSYKHÉ</i> NA GRÉCIA ANTIGA: REFLEXÕES A PARTIR DE PLATÃO E ARISTÓTELES	22
2.4 NOS CAMINHOS DO SÉCULO XVI: AS ORIGENS DO USO DO TERMO PSICOLOGIA	27
2.5 O MODELO MODERNO DE PSICOLOGIA	28
2.5.1 O processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da psicologia	30
2.5.2 Christian Wolff e a Psicologia no século XVIII.....	30
2.5.3 A Psicologia no século XIX a partir de distintos projetos psicológicos	33
2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
3 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BRASILEIRO E AS LACUNAS RELATIVAS À DEMARCAÇÃO DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ACADÊMICA E VINCULAÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA	66
3.1 O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: AS DISTINTAS CONCEPÇÕES ACERCA DO SEU LUGAR DIANTE DAS CIÊNCIAS .	67
3.2 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL.....	69
3.3 QUESTÕES CANDENTES	70
3.4 A EXPERIÊNCIA DO ALUNO DE PSICOLOGIA	72
3. 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	77

4 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: UMA ANÁLISE CURRICULAR	79
4.1 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL.....	80
4.2 O CURRÍCULO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS	84
4.3 O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA	87
4.3.1 Período pré-regulamentação: Matriz multidisciplinar - período (1932 – 1962) .	87
4.3.3 Crise do modelo e mobilização social (anos 1990)	89
4.3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais: Da inovação de 2004 à consolidação de 2023	89
4.3.5 Diretrizes de 2023: Consolidação e foco social	90
4.4 ANÁLISE CURRICULAR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE QUATRO UNIVERSIDADES	91
4.4.1 Etapas do percurso metodológico	92
4.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93
4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A - TRADUÇÃO: “CONCEITO E TAREFA DA PSICOFÍSICA” (GUSTAV THEODOR FECHNER, 1889).....	125
APÊNDICE B - TRADUÇÃO: “WILHELM WUNDT” (EDWARD BRADFORD TITCHENER, 1921).....	130

1 INTRODUÇÃO

As reflexões que norteiam este trabalho podem ser sintetizadas na seguinte questão: "Que ciência é a Psicologia?". Tal questionamento não é inédito, uma vez que a discussão sobre os fundamentos epistemológicos da Psicologia já foi abordada por diversos autores. Como exemplo, Georges Canguilhem, em 1956, explorou essa temática em uma conferência proferida no Collège Philosophique de Paris, intitulada "O que é a Psicologia?". Segundo o autor, a necessidade dessa indagação e de sua correspondente teorização decorre da dificuldade em delimitar a essência da Psicologia, em definir a identidade do psicólogo e em compreender sua prática (Canguilhem, 1973).

Compreendemos que essa questão permanece sem respostas plenamente satisfatórias, algo já apontado pelo próprio Canguilhem (1973). No entanto, reconhece-se que a complexidade do tema impede uma solução trivial e que uma abordagem reducionista ou universalista não se mostra adequada. Assim, ao longo da investigação, são promovidas reflexões que dialogam com os fundamentos da Psicologia, explorando, direta e indiretamente, as múltiplas possibilidades de análise suscitadas por esse debate.

O lugar ocupado pela Psicologia no conjunto das ciências configura-se, nesta tese, como objeto de reflexão central. Tal problematização atravessa, por consequência e necessidade, o exame das delimitações epistemológicas da disciplina, bem como de sua vinculação científica e de sua área de concentração acadêmica. De modo articulado, a trajetória reflexiva aqui proposta foi construída a partir de uma análise progressiva das formas pelas quais a Psicologia tem sido concebida por distintos autores e ensinada ao longo da história, considerando suas múltiplas inserções institucionais e abordagens teóricas. Nesse percurso, o objetivo geral desta tese consiste em realizar uma análise epistemológica dos currículos acadêmicos e de seu papel na formação do psicólogo no Brasil, interrogando as implicações dos referenciais que sustentam os projetos formativos e os modos de constituição do saber psicológico no âmbito universitário.

Desde o início, faz-se necessário advertir o leitor quanto a alguns aspectos fundamentais da presente investigação. Não se objetiva, por meio das análises aqui desenvolvidas, constituir uma historiografia sistemática ou elaborar um compêndio de História da Psicologia de caráter geral. Tampouco se almeja oferecer respostas

definitivas que possam ser convertidas em técnicas de intervenção psicológica, ou ainda, em metodologias pedagógicas aplicáveis de forma direta ao ensino da Psicologia. O que se propõe é um exercício de reflexão crítica que, reconhecendo a complexidade e a pluralidade constitutiva do campo psi, busca compreender os sentidos atribuídos à Psicologia em sua trajetória histórica, epistemológica e formativa, evitando interpretações reducionistas ou normativas. Contudo, a partir deste trabalho, pretende-se fomentar tecnicamente o estabelecimento de políticas públicas relativas à formação do psicólogo.

A abordagem adotada neste estudo transcende a historiografia tradicional, fundamentando-se em três formas de análise que, conforme Japiassu e Marcondes (2006), estruturam o "fazer" epistemológico: Análise Histórica, Filosófica e Crítica. Essas perspectivas são concebidas como complementares e, em certa medida, indissociáveis, proporcionando um exame mais abrangente da temática investigada.

Considerando essa perspectiva, a estrutura da tese foi organizada em três capítulos, cada um delineado por objetivos e procedimentos metodológicos específicos. Embora apresentem particularidades, os capítulos se articulam de maneira complementar, convergindo para a análise epistemológica da formação do psicólogo. A disciplina é examinada desde seus primórdios até sua configuração atual, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de sua trajetória e inserção acadêmico-científica.

No primeiro capítulo, intitulado: "Sobre as origens do processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da Psicologia", pretendeu-se analisar o desenvolvimento histórico da Psicologia, desde os antecedentes de sua constituição até sua configuração como ciência moderna. Nessa perspectiva, adotou-se uma análise crítica do percurso histórico e dos fundamentos epistemológicos que moldaram a constituição da Psicologia como ciência e disciplina acadêmica, desde suas raízes filosóficas na Antiguidade. Para tanto, o método utilizado consistiu em uma revisão narrativa da literatura.

Inicialmente, abordamos as distintas possibilidades de compreensão da história da Psicologia. Neste tópico, problematizou-se a comum representação de "linha do tempo" na análise histórica do desenvolvimento de um determinado saber. Dessa forma, a partir de autores como Karel Kosik, John Dewey, Michel Foucault e Luís Claudio Figueiredo, o leitor será orientado quanto ao estilo de narrativa histórica aqui adotado.

Em seguida, com o intuito de fundamentar o arcabouço epistemológico deste trabalho, discutiu-se a etimologia do termo 'Psicologia' e ressaltou-se a presença do estudo da *psykhé* entre os filósofos da Grécia antiga. Em conexão com este contexto histórico, e para delimitar a origem da Psicologia, foram abordadas as reflexões psicológicas presentes nas obras de Platão e Aristóteles.

Avançando na narrativa, já no século XVI, é apresentada uma investigação acerca das origens do termo 'Psicologia' e da popularização de seu uso, proporcionando ao leitor uma apreciação de como ela, progressivamente fundamentada no saber filosófico, tornou-se uma disciplina específica. Na sequência, tendo como referência o período da modernidade clássica, apresenta-se o modelo moderno de Psicologia, isto é, uma disciplina aliada aos princípios teórico-metodológicos da ciência moderna.

Diante disso, estabeleceu-se uma exposição acerca do processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da Psicologia, com foco no século XVIII, a partir da figura de Christian Wolff, e no século XIX, por meio das contribuições de Gustav Theodor Fechner, Wilhelm Wundt e William James. Neste tópico, juntamente com as especificidades dos projetos teórico-metodológicos de cada um dos autores, buscou-se identificar como cada qual posicionava a Psicologia diante das demais ciências. Assim, são apresentadas ao longo do texto distintas concepções acerca da área de concentração acadêmica e vinculação científica deste saber.

O segundo capítulo, por sua vez, intitula-se: "A formação do Psicólogo brasileiro e as lacunas relativas à demarcação da área de concentração acadêmica e vinculação científica da Psicologia". Teve como principal objetivo realizar uma análise epistemológica acerca do lugar em que a Psicologia encontra-se alocada no Brasil e como os impasses epistemológicos desta ciência se manifestam na formação do Psicólogo.

Para tanto, o método utilizado foi a análise documental aliada à revisão de literatura. Especificamente, recorreu-se à análise dos documentos norteadores das políticas públicas nacionais relativas aos cursos de graduação em Psicologia. Juntamente, em nossas discussões pudemos utilizar os aportes teóricos de autores como: Fausto dos Santos Amaral Filho, Naura Syria Carapeto Ferreira, Adriano Furtado Holanda e Hilton Japiassu, por exemplo.

Ao longo deste capítulo, nos debruçamos mais ainda sobre a problematização do estatuto epistemológico da Psicologia. Neste sentido, dentre os temas que são

apresentados, destacam-se a apreciação e a respectiva discussão epistemológica das distintas definições, por parte de órgãos oficiais, presentes nos documentos analisados, acerca da área de concentração acadêmica e vinculação científica da Psicologia brasileira. Exalta-se ao leitor o fato da ausência de consenso – tal como uma carência de diálogo – frente ao lugar ocupado pela Psicologia, visto que tais definições mostram-se conflitantes e revelam uma ambiguidade, historicamente constituída, no que se refere a esta temática.

A partir disso, são ressaltadas as lacunas epistemológicas e a escassez de reflexões epistêmicas, enquanto elementos que demarcam o campo psi e que se mostram engendrados na formação acadêmica nesta disciplina.

Tomando este panorama epistemológico como base, inserimos em nossa discussão a experiência do aluno de Psicologia através da discussão de estudos empíricos que nos auxiliam a elucidar a questão candente. Especificamente, trazemos à discussão o tradicional e naturalizado processo de filiação por parte dele a uma abordagem teórico-metodológica. O que, na linguagem contemporânea habitual, presente no meio acadêmico psi, é chamado de “seguir” uma abordagem. Neste sentido, problematizamos aquilo que visualizamos como sendo uma possível relação de dependência entre o processo de tornar-se psicólogo e o movimento de “seguir” uma abordagem.

O terceiro capítulo desta tese, intitulado “A formação do Psicólogo: Uma análise curricular”, é composto pela pesquisa realizada em conjunto com a autora Diele Schreiber Facin. Especificamente, é fruto do trabalho de conclusão de curso (TCC) de Facin, no qual o autor desta tese foi orientador e juntamente elaborou o texto apresentado. Posteriormente, a pesquisa foi revisada, contando com a contribuição do Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, e encontra-se publicada, em formato de artigo, no periódico *Cuadernos de Educación y Desarrollo*¹. Além disso, para a versão apresentada nesta tese, o texto foi ampliado no que diz respeito ao aporte teórico e à análise dos resultados obtidos.

Tendo em mente que distintas tradições (filosóficas e científicas) encontram-se historicamente imbricadas no terreno da Psicologia, no capítulo em questão, examinou-se como a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas associadas a esta ciência, se manifesta na formação profissional através de uma análise curricular.

¹ Facin, Corrêa e Amaral Filho, 2024.

Diante disso, o método adotado foi a análise documental, de abordagem qualitativa. Especificamente, foram analisados os currículos dos cursos de graduação em Psicologia de quatro universidades brasileiras.

Inicialmente, na introdução deste capítulo, o leitor se deparará com um panorama geral do processo histórico de sedimentação da Psicologia enquanto ciência, disciplina acadêmica e profissão, no Brasil. Igualmente, foram analisados distintos documentos norteadores das políticas públicas nacionais e das diretrizes curriculares relativas aos cursos de graduação em Psicologia e à profissão de Psicólogo.

No decorrer do texto, a partir dos currículos consultados e em conexão com o objetivo do capítulo, discutiu-se a presença de disciplinas obrigatórias explicitamente e implicitamente vinculadas às abordagens teórico-metodológicas associadas à Psicologia. Em relação às primeiras, analisou-se a carga horária a elas destinada, comparando-a com a carga horária total dos cursos. Também, examinou-se a oferta de disciplinas eletivas e a ênfase geral dos cursos analisados. Concomitantemente, como o leitor poderá constatar, os dados são discutidos sob uma perspectiva epistemológica.

A conclusão final desta tese tem como objetivo fundamental interconectar, ainda mais, os achados expostos em cada um dos capítulos, refletindo criticamente sobre os principais objetivos e achados. Neste aspecto, apresentar-se-ão, de modo ainda mais amplo, possíveis formas de se delimitar o lugar da Psicologia contemporânea diante das distintas ciências. Ademais, retomar-se-á o papel da epistemologia na formação humana do psicólogo.

Por fim, esta tese conta em seus anexos com duas traduções inéditas para o português. O primeiro texto traduzido trata-se de um capítulo do livro *Elements der Psychophysik* (Elementos de Psicofísica), escrito por Gustav Theodor Fechner e publicado originalmente em alemão, em 1860. Nossa tradução baseou-se na edição de 1889. Neste texto, Fechner apresenta ao leitor os fundamentos básicos de sua teoria, a Psicofísica.

Já o segundo texto traduzido, intitulado: *Wilhelm Wundt*, refere-se a um artigo de autoria de Edward Bradford Titchener, publicado originalmente em inglês, em 1921. Isto é, um ano após o falecimento de Wundt. Não por acaso, e de modo a celebrar a figura deste pensador, Titchener aborda a biografia, o percurso acadêmico e os pressupostos gerais do projeto psicológico de Wundt.

Ressalta-se o fato de que tanto os autores dos dois textos (Fechner e Titchener) como o autor a que um dos textos se refere (Wundt) configuram-se como figuras de significativa importância no desenvolvimento da psicologia moderna. Além disso, de acordo com um levantamento realizado pelo autor desta tese, não se encontraram obras de Fechner publicadas na língua portuguesa. Também, foi possível constatar uma carência de textos traduzidos ou originalmente escritos em português que abordam de modo mais aprofundado a biografia de Wundt. Desta forma, compreende-se que os dois textos que irão compor os apêndices desta tese representam um importante recurso acadêmico para aqueles que desejam familiarizar-se ou aprofundar-se no terreno da história da Psicologia.

2 SOBRE AS ORIGENS DO PROCESSO DE ASCENSÃO CIENTÍFICA E INSTITUCIONALIZAÇÃO ACADÊMICA DA PSICOLOGIA

Este capítulo tem como objetivo analisar o desenvolvimento histórico da Psicologia, desde os antecedentes de sua constituição até sua configuração como ciência moderna. Nessa perspectiva, adotou-se uma análise crítica do percurso histórico e dos fundamentos epistemológicos que moldaram a constituição da Psicologia como ciência e disciplina acadêmica, desde suas raízes filosóficas na Antiguidade. Para isso, foi realizada uma revisão narrativa da literatura, com o intuito de problematizar os modos de representação da história da Psicologia e seus desdobramentos no campo da formação acadêmica do psicólogo.

Ao traçar a evolução das concepções sobre o fenômeno psíquico e os debates em torno de sua natureza científica, busca-se contextualizar as bases históricas e epistemológicas que sustentam o modelo de ciência psicológica adotado e, consequentemente, sua influência na formação do profissional desta área e na configuração curricular dos cursos de Psicologia.

Nesse sentido, a análise se fundamenta nas contribuições de figuras que se revelaram centrais para essa transição paradigmática. A seleção de autores como Christian Wolff, Gustav Theodor Fechner, Wilhelm Wundt e William James não é aleatória, mas estratégica para elucidar os movimentos intelectuais e as rupturas metodológicas que demarcaram a autonomia do saber psicológico. Wolff, com sua distinção entre Psicologia Empírica e Racional, antecipou a possibilidade de uma Psicologia com base experimental. Fechner, por sua vez, pavimentou o caminho com a psicofísica, introduzindo a mensuração e o rigor matemático no estudo dos fenômenos psíquicos. Wundt, com seu projeto de uma Psicologia Fisiológica e a fundação de um centro internacional de formação de psicólogos, fomentou a consolidação da Psicologia experimental, enquanto James, com sua abordagem funcionalista e a busca por uma Psicologia como ciência natural, moldou o desenvolvimento do campo nos Estados Unidos. Juntos, esses pensadores representam alguns dos pilares sobre os quais a Psicologia moderna foi edificada, cada um contribuindo com perspectivas distintas, eventualmente complementares, por vezes em diálogo crítico, indispensáveis para compreender a institucionalização acadêmica e os debates epistemológicos que ainda hoje caracterizam esta área do conhecimento.

2.1 ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

No exercício da docência na disciplina de Epistemologia da Psicologia, ministrada no primeiro período do curso de graduação em Psicologia, é recorrente a solicitação por parte dos estudantes de auxílio na elaboração de uma “linha do tempo da Psicologia”. Contudo, tal empreendimento implicaria inevitavelmente uma simplificação do complexo processo histórico de constituição da Psicologia como campo do saber. Além de que, tratar-se-ia de um conjunto de escolhas interpretativas, a partir de determinados autores, enfoques temáticos e áreas de atuação que seriam eventualmente destacados.

Diante disso, impõe-se a seguinte indagação: é possível elaborar uma linha do tempo que seja, ao mesmo tempo, fiel ao desenvolvimento histórico da Psicologia e coerente com os fundamentos epistemológicos do próprio processo histórico? Como assinala Kosik (2002):

Nenhuma época histórica é, em absoluto, apenas uma passagem para um outro estágio, assim como nenhuma época se eleva acima da história. A tridimensionalidade do tempo se desenvolve em todas as épocas: se agarra ao passado com os seus pressupostos, tende para o futuro com as suas consequências e está radicada no presente pela sua estrutura (Kosik, 2002, p. 238).

A história constitui um processo de continuidade no qual os acontecimentos e os diferentes momentos da trajetória humana, longe de revelarem rupturas absolutas, evidenciam conexões e determinações mútuas (Kosik, 2002). As ações humanas, nesse sentido, não se apresentam como eventos isolados ou desprovidos de pressupostos, mas como expressões de condições históricas concretas, atravessadas por sentidos, intencionalidades e contradições. Assim, conforme assinala Kosik (2002), torna-se fundamental reconhecer o caráter dialético e a pluridimensionalidade da história, compreendida não como uma sequência linear de fatos, mas como um tecido complexo de relações e mediações que configuram o movimento da realidade social.

Como bem assinala John Dewey (2007, p. 230):

Nunca houve um filósofo que tenha merecido tal título simplesmente pela razão de haver glorificado as tendências e características de seu ambiente social; assim como nunca houve um filósofo que não tenha sido influenciado por certos aspectos da vida de seu tempo, idealizando-os .

Foucault (2008) também comprehende os desafios e armadilhas presentes nas possibilidades de compreensão do fenômeno histórico. Em sua proposta de uma análise arqueológica, distintamente da formulação de uma “linha do tempo”, o autor utiliza como representação a figura de uma árvore, especificamente, “uma árvore de *derivação enunciativa*” (Foucault, 2008, p. 166). Nesta analogia, as raízes da árvore simbolizam os distintos enunciados de base que articularam a formação de um determinado saber. O que difere da análise histórica estabelecida a partir de um marco inicial vinculado, por exemplo, a um autor célebre ou a uma descoberta científica.

Os ramos e o florescimento da árvore podem ser tomados como metáforas do processo de articulação e disseminação dos enunciados produzidos ao longo da história da Psicologia. Representam, também, as descobertas, as transformações nos métodos, técnicas e conceitos, assim como as distintas demandas que progressivamente emergem no interior desse campo. Ao se considerar a noção de ramificação, adota-se uma perspectiva que se distancia da concepção de um fio condutor único ou de uma sucessão cronológica linear, estruturada a partir de um marco fundacional. A imagem da ramificação, nesse sentido, remete a uma historicidade composta por bifurcações, ressignificações e simultaneidades, que, simbolicamente, nos servem para dar forma à complexidade do desenvolvimento epistemológico da Psicologia. Em síntese, a relação entre as raízes da árvore, seus ramos e o florescimento pode representar, por analogia, o processo de desenvolvimento histórico de um saber. Contudo, Foucault (2008) adverte que:

Essa derivação a partir dos enunciados reitores não pode ser confundida com uma dedução que se efetuaria a partir de axiomas; não deve, tampouco, ser assimilada à germinação de uma idéia geral, ou de um núcleo filosófico cujas significações se desenvolveriam, pouco a pouco, em experiências ou conceitualizações precisas; finalmente, não deve ser compreendida como uma gênese psicológica a partir de uma descoberta que, pouco a pouco, desenvolveria suas consequências e ampliaria suas possibilidades (Foucault, 2008, p. 166).

Neste sentido, mesmo estabelecendo possíveis ordenamentos dos discursos historicamente produzidos, a análise arqueológica, conforme a proposta pelo autor, não se estrutura procurando “em uma ‘descoberta’ inicial, ou na originalidade de uma formulação, o princípio de onde podemos tudo deduzir e derivar [...]” (Foucault, 2008, p. 167). Até porque, considera-se a especificidade de cada momento histórico e o discurso historicamente produzido. Desta forma, ao evitar fixar-se nas sucessões cronológicas, a arqueologia de Foucault (2008) não visa encontrar “em um princípio

geral, a lei das regularidades enunciativas ou das invenções individuais" (Foucault, 2008, p. 167) que, porventura, serviriam de um esquema dedutivo acerca da história de determinada concepção teórica, disciplina ou ciência.

As reflexões sobre o que se espera de uma historiografia e os limites inerentes às estratégias de compreensão da história de um determinado saber não impedem a construção de uma narrativa histórica. Ao contrário, tais ponderações contribuem para evitar reducionismos e orientam a delimitação metodológica empregada na recuperação dos determinantes históricos de uma área do conhecimento. No presente caso, trata-se da Psicologia, cuja trajetória demanda atenção tanto aos seus fundamentos epistemológicos quanto às condições socioculturais que possibilitaram sua constituição e consolidação como campo científico.

Ao levar em consideração o percurso histórico deste saber, é possível considerar o campo psi a partir de uma ampla tessitura. Pois, como afirma Figueiredo (2005, p. 9):

A história da Psicologia, a rigor, não existe, ao menos no singular. Existem, sim, inúmeras maneiras de conceber o campo do "psicológico" e outras tantas maneiras de se inserir nesse campo, intervindo nele, praticando "Psicologia".

Pode-se abordar a história da Psicologia a partir dos diferentes momentos e configurações dos estudos sobre o fenômeno psíquico, que se revela multifacetado. Isso permite compreender a Psicologia como um campo de "histórias das Psicologias" (Figueiredo, 2005, p. 9). Essa concepção revela a disciplina como diversificada e sugere a possibilidade de construir distintas narrativas sobre suas origens.

Uma dessas narrativas poderia ser a história interna da Psicologia, construída a partir da análise dos conceitos, teorias e técnicas diretamente vinculados ao seu campo específico. Não menos importante, há também a história externa da Psicologia, que explora a interação entre as produções dessa ciência e outras disciplinas, áreas do conhecimento, períodos históricos e as demandas socioculturais a eles associadas (Figueiredo, 2005).

Conforme o modelo de ciência psicológica adotado, traça-se o rumo da formação acadêmica do psicólogo. Esse modelo não apenas define as linhas de pesquisa e os campos de atuação profissional, mas também influencia profundamente a concepção pedagógica e epistemológica da formação desse profissional. A maneira como a Psicologia é entendida e abordada em termos de conhecimento molda as metodologias de ensino e os currículos dos cursos, estabelecendo, assim, a relação

entre a educação e a epistemologia dentro desta área do saber. A forma como os conteúdos psicológicos são transmitidos aos estudantes está intrinsecamente ligada à concepção de ciência adotada pela Psicologia, o que, por sua vez, reflete as correntes epistemológicas que dominam o campo.

Nesse contexto, o próprio conceito de "Psicologia" evolui de acordo com as transformações nas teorias psicológicas e nos paradigmas epistemológicos prevalentes, o que implica que não há um único ponto de origem para a disciplina, mas uma série de processos interligados que contribuem para sua formação e definição. Para começar, pode-se buscar a etimologia da palavra "Psicologia". Como destaca Araujo (2021, p. 1222), "antes que seja possível narrar a história da Psicologia, é necessário formar uma ideia, ainda que vaga, sobre o que o termo 'Psicologia' designa." Dessa maneira, a sua evolução enquanto campo de conhecimento está intrinsecamente relacionada à interseção entre a construção do saber e os modelos educacionais que, por sua vez, são impactados pelas concepções epistemológicas dominantes.

Como parte do corpus de análise deste capítulo, incluiu-se a tradução livre de um texto fundamental: um artigo biográfico escrito por Edward Bradford Titchener (1867–1927), publicado no *The American Journal of Psychology* um ano após a morte de Wilhelm Wundt. Titchener foi aluno direto de Wundt, e desempenhou um papel central na divulgação do pensamento do mestre ao traduzir suas obras do alemão para o inglês, tarefa que contribuiu significativamente para a recepção da Psicologia wundtiana no mundo anglófono. Cabe destacar que, no cenário acadêmico nacional, observa-se uma significativa carência de traduções dos textos originais de Wundt, o que dificulta o acesso direto a suas formulações teóricas e reforça a importância de iniciativas que busquem ampliar a circulação de suas ideias.

2.2 A ETIMOLOGIA DO TERMO PSICOLOGIA

Etimologicamente, a palavra "Psicologia" deriva de duas palavras de origem grega: *psykhé*, cujos significados estão associados à alma, princípio vital, sopro; e *logos*, cujos sentidos envolvem razão, discurso racional, estudo e teoria (Japiassu; Marcondes, 2006; Abbagnano, 2007). Ao abordar o uso e as definições dessas

palavras, é possível perceber um fenômeno polissêmico, ou seja, múltiplos significados podem ser atribuídos tanto à *psykhé* quanto ao *logos*. Ainda assim, ao unir esses dois termos, o significado habitualmente atribuído à palavra “Psicologia” é o de “estudo da alma” (Bock; Furtado; Teixeira, 2001; Serbena; Rafaeli, 2003).

Mesmo sem a utilização explícita do termo “Psicologia”, o estudo da alma (*psykhé*) já se efetivava entre os filósofos gregos. Desta forma, as especificidades do estudo da alma entre os gregos tornam-se uma tarefa fundamental para a compreensão do processo de estruturação da Psicologia enquanto ciência e disciplina acadêmica. E diante desta tarefa, filósofos como Platão e Aristóteles podem ser elencados como marcos nesse desenvolvimento.

2.3 O ESTUDO DA PSYKHÉ NA GRÉCIA ANTIGA: REFLEXÕES A PARTIR DE PLATÃO E ARISTÓTELES

Em Platão (1991), a alma é concebida como um elemento constitutivo essencial do ser humano, que se compõe de corpo e alma. Mais do que um mero princípio dualista, a alma é entendida como potência vital, sendo a instância responsável por animar o corpo e conferir-lhe vida. Em obra posterior, Platão (2017) aprofunda essa concepção ao apresentar a doutrina da tripartição da alma, também referida como os elementos da alma humana. Trata-se de uma estrutura funcional que se manifesta nos comportamentos habituais dos indivíduos e desempenha papéis específicos na dinâmica psíquica e moral do ser humano. Tal estrutura é composta por três partes: o concupiscível, o irascível e o racional.

Neste funcionamento habitual, Platão (2017) localiza o modo típico com que o indivíduo busca prazer e os seus objetos de desejo habituais, ao afirmar que: “Se há três partes, parece-me que haverá também três espécies de prazer, cada um específico de cada uma delas. E do mesmo modo com os desejos e os poderes” (Platão, 2017, p. 425).

Considerando isto, em relação às especificidades da parte concupiscível da alma, Platão (2017) designa a ela elementos como: “desejos relativos à comida, à bebida, [...]” (Platão, 2017, p. 426) e ao prazer sexual. Também, a aquisição financeira e de bens materiais se configura como desejo típico desta parte da alma. Visto que ela é descrita pelo filósofo como: “amiga do dinheiro, porque é sobretudo com dinheiro que se satisfazem os desejos dessa espécie” (Platão, 2017, p. 426).

Já, na parte irascível encontra-se a busca do prazer principalmente direcionada a “dominar, vencer, ter fama” (Platão, 2017, p. 426). Relacionado a isto, a competitividade e o prestígio social residem enquanto elementos que se destacam nesta parte da alma. Pois, ela é descrita como “amiga da vitória e das honrarias” (Platão, 2017, p. 426). Dentre as emoções correlacionadas a esta parte da alma, observa-se, por exemplo, a inveja, a ambição e a ira (Platão, 2017, p. 437).

Por último, a parte racional da alma é descrita por Platão (2017) como aquela pela qual os seres humanos aprendem, ou, como denomina o filósofo, é a parte “amiga de aprender e de saber” (Platão, 2017, p. 427). Ela associa-se às noções de consciência e de pensamento (capacidade de raciocinar). A relação intrínseca entre o ato de pensar e esta parte da alma pode ser ilustrada quando se identifica que o próprio pensamento é retratado por Platão como um “estado da alma” (Platão, 1991, p. 144), como “o diálogo da alma consigo mesma” (*idem*, p. 320).

Além das funções relativas a cada parte da alma serem manifestadas nos comportamentos habituais dos seres humanos, de acordo com a concepção platônica, um determinado indivíduo poderia apresentar um predomínio de uma das partes de sua alma revelado em seu funcionamento típico. O que é ilustrado no seguinte trecho: “É por isso que dizemos que são também três as principais espécies de homens, o filósofo, o ambicioso, o interesseiro” (Platão, 2017, p. 427). O primeiro é guiado em seus atos, primordialmente, pela parte racional da sua alma; o segundo, pela irascível; e o terceiro, pela concupiscível.

Considerando a citação anterior, observa-se que a correlação entre as três partes da alma e as tendências comportamentais manifesta-se também nas relações interpessoais e, de maneira mais ampla, no funcionamento da sociedade², incluindo as dinâmicas de poder que nela se estabelecem. Ademais, o predomínio de uma das partes da alma está relacionado às posições sociais ocupadas pelos indivíduos, indicando, assim, a existência de uma hierarquia que transcende a organização social e se estende à própria estrutura da alma. Nesse sentido, conforme a formulação proposta por Platão (2017), cabe à parte racional exercer a função de guia sobre as demais, assegurando a harmonia interna do sujeito e, por extensão, a justa ordenação da pólis.

² “[...] há na cidade e na alma de cada indivíduo as mesmas partes, e em número igual” (Platão, 2017, p. 200).

Tratando-se da parte racional da alma, de modo complementar, nela também residiria a busca pelo “conhecimento da verdade” (Platão, 2017, p. 427). Ao discutir especificamente a busca pelo conhecimento verdadeiro, o filósofo salienta a primazia da alma perante o corpo. Visto que o corpo ofuscaria as possibilidades da alma bem raciocinar. Não é à toa que seria tarefa do filósofo alimentar primordialmente a sua alma, na busca pelo conhecimento das coisas em si mesmas. Nas palavras do filósofo: “Quando é, pois, que a alma atinge a verdade? Temos dum lado que, quando ela deseja investigar com a ajuda do corpo qualquer questão que seja, o corpo, é claro, a engana radicalmente” (Platão, 1991, p. 119). E complementa ao afirmar: “[...] se alguma vez quisermos conhecer puramente os seres em si, ser-nos-á necessário separar-nos dele e encarar por intermédio da alma em si mesma os entes em si mesmos” (Platão, 1991, p. 119).

Adicionalmente, para além do recurso à reflexão lógica, por vezes permeada por elementos que podem ser associados, ainda que indiretamente, a traços característicos do pensamento científico moderno, a concepção platônica de alma apresenta uma dimensão marcadamente metafísica, fortemente vinculada ao domínio da religiosidade. Para Platão, a alma é imortal³ e suscetível à reencarnação⁴, conservando sua existência de forma independente em relação ao corpo. Mesmo após a morte, ela preserva sua natureza racional, ou seja, a capacidade de pensar e discernir. Como afirma o próprio autor: “[...] a alma se assemelha ao que é divino, imortal, dotado da capacidade de pensar, ao que tem uma forma única, ao que é indissolúvel e possui sempre do mesmo modo identidade [...]” (Platão, 1991, p. 144-145).

Dentre os elementos psicológicos abordados pelo filósofo, é possível citar a conduta humana e os hábitos de vida; os vícios; as relações parentais; a vivência do amor, da sexualidade, do prazer e do sofrimento; as reflexões acerca da relação entre corpo e alma; a racionalidade típica do ser humano; a relação do humano com a morte e com o divino; o suicídio; etc. (Platão 1991).

Em Aristóteles, encontra-se uma descrição inicial de alma que a associa à noção de princípio vital. Por exemplo, quando afirma que: “A alma é a causa e o princípio do corpo que vive” (Aristóteles, 2010, p. 72). Ou quando salienta que seria

³ “Por conseguinte, ainda por esta razão é verossímil que a alma seja imortal” (Platão, 1991, p. 131).

⁴ “Ora, assim sendo, haveria aí, parece, uma prova suficiente de que as almas dos mortos estão necessariamente em alguma parte, e que é de lá que voltam para a vida” (Platão, 1991, p. 129).

ela a “forma” ou “o primeiro acto de um corpo natural que possui vida em potência” (Aristóteles, 2010, p. 63).

Tal compreensão assemelha-se à de Platão, quando este pensa a alma aliada à ideia de potência vital. No entanto, a compreensão aristotélica relaciona a alma diretamente ao corpo. O que revela uma concepção naturalista de alma, visto a interdependência entre corpo e alma, ou entre a sua existência e a realidade sensível do ser vivo.⁵

Em Aristóteles, a relação entre corpo e alma é concebida de forma indissociável, constituindo uma unidade substancial. Segundo o filósofo, as afecções da alma manifestam-se sempre em concomitância com alterações no corpo, o que evidencia a estreita articulação entre ambas as dimensões do ser humano. Como ele afirma: “Parece, do mesmo modo, que todas as afecções da alma se dão com um corpo, a ira, a gentileza, o medo, a piedade, a ousadia e ainda a alegria, amar e odiar, pois em simultâneo com aquelas o corpo sofre alguma afecção” (Aristóteles, 2010, p. 35). De forma mais ampla, o autor sustenta que a alma não é uma substância separável do corpo, mas sim o princípio que lhe dá forma e atualiza suas potencialidades, sendo, portanto, a expressão da realização plena de suas funções vitais.

Para além de uma definição geral de alma, a definição aristotélica é estruturada a partir de uma descrição das distintas faculdades da alma, também descritas como partes, ou tipos de alma. Sendo elas: Nutritiva, Perceptiva e Discursiva. Juntamente, na formulação aristotélica, a presença destas faculdades variaria conforme a espécie dos seres vivos. O que, respectivamente, envolve a concepção de que cada espécie possuiria distintas faculdades da alma.

Nota-se, desta maneira, que ele não se restringe à alma humana, mas sua investigação engloba as especificidades funcionais, e manifestações da alma, de todos os seres vivos. Com isso, visando à compreensão dos tipos de alma relativos a cada espécie de ser vivo, de modo sistemático, Aristóteles (2010) estabelece divisões entre as espécies, sendo elas primordialmente: as plantas; os animais não humanos; e os seres humanos.

Nesta perspectiva, Aristóteles (2010) descreve inicialmente a faculdade nutritiva, presente em todos os seres vivos. Especificamente, conforme o filósofo

⁵ “A alma é, em primeiríssimo lugar, aquilo pelo qual vivemos, percepionamos e discorremos [...]” (Aristóteles, 2010, p. 68).

sistematiza, nas plantas, nos animais não humanos e nos seres humanos. Por sua vez, nesta faculdade são elencadas as seguintes funções: a “reprodução e a assimilação dos alimentos” (Aristóteles, 2010, p. 72); crescimento e envelhecimento. Representa, desta forma, as funções vitais básicas; os elementos funcionais mais primitivos entre os seres vivos.

Já a faculdade perceptiva encontrar-se-ia nos animais não humanos e nos seres humanos, e envolveria elementos como: percepção sensorial relativa aos sentidos, como o tato; sensações de dor e de prazer; impulso e capacidade de locomoção; repouso e apetites.

Por fim, a faculdade discursiva seria exclusiva dos seres humanos e nela, Aristóteles (2010) elenca funções como: pensamento discursivo; o que envolve a linguagem típica do ser humano; entendimento teorético e raciocínio; capacidade de formar opiniões; imaginação e volição.

A compreensão da alma no pensamento aristotélico oferece subsídios importantes para a análise das raízes epistemológicas da Psicologia enquanto campo científico. Diferentemente de Platão (1991), cuja concepção de alma apresenta forte vínculo com uma visão religiosa e metafísica da existência, Aristóteles propõe uma abordagem sistemática, pautada em métodos racionais e observacionais, que antecipa em muitos aspectos o estilo investigativo das ciências naturais. Tal orientação metodológica não apenas marca uma ruptura com modelos explicativos anteriores, mas também revela uma perspectiva que será retomada, séculos mais tarde, no processo de constituição da Psicologia como ciência empírica.

A investigação aristotélica sobre a alma parte de uma perspectiva biológica e funcional, abordando-a como princípio organizador dos seres vivos. Como aponta Araujo (2021, p. 7), “em termos contemporâneos, pode-se dizer que a investigação da alma em Aristóteles é tanto Psicologia quanto fisiologia, anatomia, botânica e zoologia”. Nesse sentido, a chamada “Psicologia aristotélica” pode ser compreendida como uma ciência geral da vida, voltada à análise das funções vitais e psíquicas de todos os organismos, incluindo percepção, memória, imaginação, sensação, volição, sentimentos e capacidade racional de atribuir sentido. Vidal (2005, p. 52) corrobora essa visão ao afirmar que tal abordagem “servia como introdução à investigação naturalista das plantas, dos animais e dos humanos”.

A despeito da ausência do termo “Psicologia” na Antiguidade Clássica, é possível reconhecer que diversas reflexões sobre a *psykhé* em Platão e Aristóteles

antecipam debates centrais da Psicologia contemporânea. Ainda que o vocábulo “Psicologia” seja uma construção posterior, muitos dos fenômenos psíquicos investigados pelos filósofos gregos já compunham um campo de saber em formação. Araujo (2021) destaca que a investigação dos fenômenos contemplados pela Psicologia Científica, antecede a consolidação da Psicologia como disciplina autônoma.⁶

Neste contexto, torna-se evidente que, conforme o modelo de ciência psicológica que se adota, delineia-se também o percurso da formação acadêmica do psicólogo. A história que se conta sobre as origens e fundamentos da Psicologia (incluindo sua filiação à filosofia natural aristotélica ou às concepções metafísicas de Platão) repercute diretamente nos modos como essa ciência se institucionaliza e configura as diretrizes da formação profissional. Ao retomar esses marcos teóricos inaugurais, é possível compreender que o desenvolvimento da ciência não ocorre de forma linear, mas é atravessado por movimentos epistemológicos e diferentes projetos de ciência que moldam, até os dias atuais, o ensino e a prática psicológica.

2.4 NOS CAMINHOS DO SÉCULO XVI: AS ORIGENS DO USO DO TERMO PSICOLOGIA

Em relação, especificamente, ao uso do termo “Psicologia”, distintos estudos identificaram que ele teria se popularizado, tão somente, a partir do século XVI (Brožek, 1999; Krstic, 2001; Araújo, 2021). Justamente, entre o final da Idade Média e o início do Renascimento. A literatura consultada indicou distintos autores – e as suas respectivas obras – que teriam utilizado este termo.

Por volta de 1520, o poeta e humanista croata Marko Marulic (1450-1524) utilizou o termo Psicologia no título do seu tratado: “*Psichiologia de ratione animae humanae*” (Brožek, 1999; Krstic, 2001; Araújo, 2021). Entretanto, esta obra ainda não foi encontrada em forma de manuscrito ou impressa. Diferentemente, foi identificada, tão somente, na lista de obras de Marulic, contida em sua biografia. Por sua vez, ao

⁶ “[...] a ausência do nome (Psicologia) não implica a ausência da coisa (a psykhé e o seu estudo)” (Araujo, 2021, p. 1226).

que tudo indica, escrita pelo também poeta e amigo de Marulic, Franjo Božičević Natalis, ainda no início do século XVI (Krstic, 2001).⁷

No mesmo século, de acordo com Araújo (2021), o filósofo alemão Johann Thomas Freigius (1543-1583) utilizou o termo Psicologia em sua obra “*Quaestiones logicae et ethicae*”, publicada em 1574. Tal como posteriormente resgatou as discussões psicológicas em outras duas obras: “*Ciceronianus*” (1575) e “*Quaestiones physicae*” (1579).

Outro nome frequentemente associado às origens do termo Psicologia é o do filósofo germânico Rudolf Goclenius (1547-1628). Goclenius é autor de um tratado publicado em 1590, cujo título é “*Psychologia: Hoc est, de hominis perfectione, animo et in primis ortu hujus*”, obra esta que se encontra preservada até os dias atuais (Krstic, 2001; Araújo, 2021). Diferentemente do caso de Marulic, portanto, trata-se de um exemplar efetivamente acessível, o que confere maior solidez histórica ao marco representado por sua publicação no contexto do surgimento da Psicologia como campo conceitual autônomo.

Sem adentrar, neste momento, no debate acerca da autoria ou da data exata do primeiro uso do termo Psicologia em uma obra escrita, é possível identificar uma correlação entre os sentidos atribuídos a esse vocábulo e os elementos culturais, filosóficos e científicos próprios do contexto histórico em que ele começa a se disseminar (primórdios do Renascimento). Mesmo assim, tanto Freigius quanto Goclenius compartilham de uma concepção de alma e de uma ciência da alma cujas bases remetem-se à teoria aristotélica (Araujo, 2021). Como observa Araújo (2021, p. 1233), em ambos os autores “trata-se então da mesma noção de alma tripartite (vegetativa, sensitiva e racional) e suas faculdades”. O que pode ser compreendido como um resgate do racionalismo grego conectado, primordialmente, com a concepção aristotélica de alma.

2.5 O MODELO MODERNO DE PSICOLOGIA

Embora se possa falar em uma psicologia filosófica, seja na realidade grega ou renascentista, enquanto ciência, ela surge como produto da modernidade. Não é à toa

⁷ “A obra ‘Psichiologia’ é conhecida até agora apenas da lista de Bozicevic, mas a possibilidade de ser encontrada em manuscrito ou mesmo em forma impressa não pode ser excluída” (Krstic, 2001, p. 5, tradução nossa).

que distintos textos contemporâneos de história da Psicologia utilizam, já em seu título ou ao longo do texto, a expressão “Psicologia moderna” (Bock; Furtado; Teixeira, 2001; Goodwin, 2010; Shultz; Shultz, 2014). Esta expressão não é nova, visto que ela já é adotada com uma certa frequência em textos publicados no século XIX e, no século XX, é utilizada mais amplamente, inclusive no cenário nacional.

Mas o que de fato quer dizer “Psicologia moderna”? Ela é empregada no sentido de modernidade, fazendo referência ao período histórico da modernidade clássica. Mais ainda, aos pressupostos da modernidade, sobretudo da ciência moderna. Desta forma, uma “Psicologia moderna” pode ser compreendida como uma Psicologia científica.

Ainda que o termo já estivesse em circulação desde o século XVI, é a partir do século XVIII que emergem outras expressões associadas à consolidação do que se pode chamar de "Psicologia moderna". Entre essas denominações, encontram-se: Psicologia nova (nova Psicologia); Psicologia empírica; Psicologia experimental; Psicologia fisiológica e Psicologia científica. Embora tais expressões não sejam sinônimas, como será possível observar nas análises subsequentes, elas compartilham um elemento comum: a vinculação progressiva da Psicologia aos métodos e princípios do saber científico.

Nesse contexto, essas diferentes formulações sinalizam a emergência de um novo paradigma no interior do campo psicológico, o da constituição da Psicologia como ciência autônoma, orientada pela lógica empírico-experimental e afastada, ao menos em parte, de sua tradicional dependência da filosofia metafísica. Tal movimento insere a Psicologia em um horizonte epistemológico próprio das ciências naturais, como a física, a biologia e a fisiologia, conforme o modelo hegemonic de produção de conhecimento que se consolidou com a modernidade clássica. Em termos mais amplos, a emergência dessa “Psicologia moderna” deve ser compreendida não apenas como um fenômeno teórico, mas também como um marco histórico que repercutirá decisivamente no processo de sua institucionalização enquanto disciplina acadêmica.

Compreender a estruturação do modelo moderno de Psicologia também se conecta aos projetos que envolveram as possibilidades de seu ensino enquanto disciplina acadêmica. Visto que, a partir da modernidade a universidade progressivamente tornou-se o local de destaque de produção do conhecimento científico. Diante disto, torna-se necessária uma apreciação das distintas propostas

que fomentaram o processo de sua ascensão científica e institucionalização acadêmica.

2.5.1 O processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da psicologia

Com base na transição paradigmática que inaugura a Psicologia moderna, torna-se pertinente a adoção dos autores Christian Wolff e Gustav Theodor Fechner, uma vez que ambos representam momentos decisivos na consolidação da ciência como um saber sistemático e, posteriormente, científico. Christian Wolff (1679–1754) insere-se no contexto do Iluminismo europeu e figura como um dos primeiros autores a tratar a psicologia como uma disciplina autônoma dentro do sistema filosófico. Por sua vez, Gustav Theodor Fechner (1801–1887) ocupa um lugar igualmente decisivo, mesmo que indiretamente, no desenvolvimento da Psicologia, especialmente por sua contribuição à Psicofísica, campo que funde pressupostos da física e da fisiologia com a investigação dos fenômenos mentais.

2.5.2 Christian Wolff e a Psicologia no século XVIII

Christian Wolff, filósofo, matemático e professor universitário alemão (Japiassu; Marcondes 2006), tem sido notavelmente negligenciado pelos psicólogos contemporâneos. Conforme aponta Araújo (2012, p. 1014), Wolff:

[...] não tem recebido a devida atenção por parte dos Psicólogos contemporâneos. Se considerarmos, por exemplo, alguns dos livros mais utilizados no ensino de história da Psicologia ao longo das últimas décadas, torna-se flagrante a pouca importância a ele atribuída. Ou seu nome não chega a ser sequer mencionado (e.g., Goodwin, 2005; Robinson, 1995; Schultz; Schultz, 2006) ou então aparece apenas de forma superficial, como um mero coadjuvante entre miríades de autores mais importantes (e.g., Boring, 1950; Hehlmann, 1967; Leahey, 1980; Mueller, 1978; Murphy, 1949; Viney; Brett King, 2003; Wehner, 1990).

Mesmo assim, uma análise mais cautelosa permite a observação da importância de Wolff no desenvolvimento da Psicologia moderna, visto ser um autor que já no século XVIII indicou a possibilidade de sua estruturação enquanto ciência. Seu pensamento contribuiu para a “constituição daquilo que veio a se chamar de ‘Psicologia científica’” (Araújo 2012, p. 1014). Dentre a sua obra, destacam-se *“Psychologia empirica* (1732) e *Psychologia rationalis* (1734), nas quais já anuncia a

possibilidade da Psicologia tornar-se uma ciência” (Japiassu; Marcondes, 2006, p. 255).

Conforme concebida por Wolff, a Psicologia é definida a partir de uma subdivisão: Psicologia Empírica e Psicologia Racional⁸. Esta subdivisão mostra-se amparada na distinção entre os métodos pertinentes a cada uma destas Psicologias; e na proximidade entre cada uma delas e distintas disciplinas pré-existentes.

A Psicologia Racional é definida por Wolff como aquela em que “se transmite o que se conhece a priori da alma” (Wolff, 2018, p. 12). E se explica “a natureza e essência da mente humana [...]” (Wolff, 2018, p.7). Refere-se ao ramo da psicologia que se vincularia, mais propriamente dito, ao campo da metafísica (Abbagnano, 2007).

Já em relação à Psicologia Empírica, Wolff (2018, p.17) afirma: “Defino, pois, a Psicologia empírica como a ciência que deve estabelecer princípios por experiência, dos quais se dá a razão daquilo que se faz na alma humana”. Ou seja, seria uma ciência apropriada do método empírico formal de pesquisa, que, de acordo com o autor, contribuiria para a explicação de: “cada uma das faculdades da alma humana que utilizamos para conhecer as coisas, para executá-las e para a determinação das ações livres” (Wolff, 2018, p. 4).

Diferentemente da Psicologia Racional, que estaria vinculada à Metafísica, a Psicologia Empírica, no modelo de Wolff (2018), pertenceria à filosofia experimental e corresponderia à física experimental⁹. Esta vinculação é descrita por Wolff da seguinte forma: “[...] de fato, também nos valemos de experimentos como verificações dos preceitos físicos, quer a partir de outros experimentos, quer a partir daquilo que foi deduzido ou até descoberto de outros experimentos” (Wolff, 2018, p. 12).

Wolff (2018) enfatiza o valor prático desta disciplina, conforme proposta por ele, por exemplo, quando menciona que a Psicologia Empírica poderia ser utilizada e transmitiria princípios a distintas disciplinas, como “direito natural”, “teologia natural”, “filosofia prática” e “lógica” (Wolff, 2018, p. 13-15). Tais contribuições da Psicologia Empírica abarcariam tanto as produções em nível teórico-conceitual, quanto o âmbito dos costumes esperados à cada indivíduo e manifestados na vivência social. O que, por sua vez, envolve o campo da ética.

⁸ “E, além disso, é de bom alvitre separar a Psicologia empírica do racional, para que os fundamentos inabaláveis permaneçam erguidos” (Wolff, 2018, p. 5-6).

⁹ “É patente, ademais, que a Psicologia empírica corresponde à física experimental e pertence, pois, à filosofia experimental” (Wolff, 2018, p. 17).

No entanto, mesmo com a distinção estabelecida entre a Psicologia Racional e a Psicologia Empírica, Wolff (2018) comprehende que elas seriam complementares uma à outra. Especificamente, as explicações *a priori* fornecidas pela Psicologia Racional serviriam de modo complementar à Psicologia Empírica, o que é ilustrado no seguinte trecho:

Nesse ponto, o psicólogo imita o astrônomo, que descobre a teoria de observações, e comprova de novo, por observações, a teoria que descobre, e graças à teoria é levado a observações que de outro modo se apresentaram pouquíssimo à sua cogitação (Wolff, 2018, p. 12-13).

Ademais, ao considerar a possibilidade de articulação entre diferentes abordagens do conhecimento psicológico, Wolff defende a complementaridade entre Psicologia Racional e Psicologia Empírica. Nesse sentido, afirma: “Age, pois, muito bem aquele que constantemente vincula o estudo da Psicologia racional à Psicologia empírica, conquanto tenhamos julgado sensato separar uma da outra” (Wolff, 2018, p. 13). De modo mais amplo, observa-se que sua proposta de uma Psicologia empírica está fortemente ancorada no contexto histórico em que se insere, marcado pelos ideais do Iluminismo. Tais princípios incluem a valorização da observação e da experiência na construção do saber, a ênfase na racionalidade, bem como o reconhecimento do papel da técnica e da objetividade como fundamentos da investigação científica (Japiassu; Marcondes, 2006; Serbena; Raffaelli, 2003).

Ilustra-se tal vinculação, também, pela notória valorização do autor pela utilização do método experimental de pesquisa e pela correlação deste com a ideia de progresso do conhecimento científico¹⁰. No entanto, mesmo advogando por um modelo de Psicologia Científica (Empírica) e de certo modo buscando distanciá-la da Metafísica, Wolff (2018) não estabelece efetivamente uma cisão entre a Psicologia Empírica, a Filosofia¹¹ ou a Teologia¹².

A partir das descrições de Wolff (2018) sobre a Psicologia Empírica e a Psicologia Racional, evidencia-se sua concepção acerca do objeto de estudo na área:

¹⁰ “Mas é manifesto que se pode paulatinamente conhecer com certeza mais coisas da alma humana do que vulgarmente se estima, caso a Psicologia empírica seja cultivada como se deve” (Wolff, 2018, p. 11).

¹¹ “Pois esta é a razão porque fizemos da Psicologia empírica uma parte da filosofia, na qual se estabelecem por experiência princípios dos quais se possa dar a razão daquilo que pode ser feito pela alma humana” (Wolff, 2018, p. 17).

¹² “Assim, já que na Psicologia empírica se transmite noções distintas daquilo que a mente pode ter consciência em si, ela auxilia o cultor da teologia natural na formação de noções acerca dos atributos divinos, e está a serviço da teologia natural” (Wolff, 2018, p. 14).

a alma humana. Observa-se que o autor, mesmo que de forma parcial, apoia-se na definição aristotélica de alma, enfatizando as suas faculdades. Ademais, ele aborda sucintamente a ideia de imortalidade da alma, já presente em Platão (1991), ao afirmar: “Será manifesto o engano do preconceito comum, de que a imortalidade da alma é um obstáculo a que conhecemos algo de positivo sobre ela” (Wolff, 2018, p. 17).

Em síntese, na Psicologia Empírica, conforme formulada por Wolff (2018), os fenômenos da alma seriam estudados e explicados a partir da prática experimental indutiva, típica das ciências da natureza, objetivando o estabelecimento de noções psicológicas universais (Wolff, 2018). Neste ramo da Psicologia, Wolff estabelece as bases para aquilo que se tornaria a psicometria (Japiassu; Marcondes 2006; Araujo, 2020), uma prática que progressivamente se difundiu internacionalmente e, atualmente, encontra-se amplamente popularizada na sociedade e de ampla importância ao levar em consideração o fazer pertinente ao profissional da psicologia. Ademais, o termo Psicologia Empírica, “[...] é o primeiro nome da futura Psicologia experimental” (Japiassu; Marcondes, 2006, p. 255).

A partir de sua obra, é possível traçar correlações entre suas ideias e os contornos que a Psicologia do século XIX gradualmente foi adquirindo. Nesse processo, ele atuou como precursor de diversas escolas psicológicas que emergiram posteriormente, sendo uma influência significativa para o desenvolvimento do campo. A importância de Wolff para a formação do psicólogo se reflete não apenas em sua contribuição teórica, mas também no modo como suas reflexões ajudaram a estabelecer as bases para uma abordagem mais sistemática e científica da Psicologia. Ao integrar a Psicologia Racional e Empírica, ele antecipou a necessidade de uma formação que equilibrasse tanto os fundamentos filosóficos quanto a aplicação prática e experimental, aspectos essenciais para a formação de Psicólogos no contexto contemporâneo.

2.5.3 A Psicologia no século XIX a partir de distintos projetos psicológicos

Conforme a discussão a priori, “Tanto a ideia de uma Psicologia experimental quanto a realização de experimentos psicológicos já estão presentes no século 18” (Araujo, 2020, p. 24). No entanto, no século XIX, especificamente em sua segunda metade, “a psicologia experimental adquire um novo estatuto, marcando fortemente a

identidade da nova psicologia” (Araujo, 2020, p. 24). Tal como, de modo diretamente vinculado ao seu processo de ascensão científica, a Psicologia começa a ser ensinada em âmbito universitário. Este movimento é estabelecido inicialmente nas universidades germânicas (Araujo, 2020), destacando-se a Universidade de Leipzig. O destaque historicamente difundido à esta instituição de ensino pode ser justificado pelo fato de que ela, ao que tudo indica, foi a “sede do primeiro curso reconhecido” (Ferreira, 2005, p. 42) de Psicologia. Distintos professores de Leipzig estiveram diretamente associados ao desenvolvimento da Psicologia científica, como Gustav Theodor Fechner, Ernst Heinrich Weber e Wilhelm Maximilian Wundt.

Gustav Theodor Fechner (1801-1887), professor na Universidade de Leipzig, iniciou sua formação acadêmica em Medicina, embora nunca tenha exercido a profissão médica. Ao longo de sua carreira, seus interesses teóricos se voltaram principalmente para as áreas de matemática, física, fisiologia e filosofia (Goodwin, 2010). Entre suas diversas publicações, destaca-se a obra “Elementos de Psicofísica”, de 1860, que lhe conferiu reconhecimento internacional. Embora esta seja a obra mais conhecida por um público mais amplo, Fechner continuou a aprimorar sua teoria ao longo do tempo, revisando e expandindo seus pressupostos sobre psicofísica. Isso pode ser observado em duas de suas obras posteriores: “Matéria de Psicofísica” (1877) e “Revisão dos Pontos Principais da Psicofísica” (1882) (Araujo, 2020).

Mesmo não se intitulando psicólogo¹³, foi um autor que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da Psicologia experimental (Araujo, 2020). Tal feito conecta-se às suas contribuições para o desenvolvimento de uma teoria chamada psicofísica. Teoria que habita um lugar de destaque no campo da Psicologia Experimental do século XIX e pode ser compreendida como aquela que, de modo mais formalizado e amplamente disseminado, “constituiu a primeira corrente empírica, experimental ou científica da Psicologia” (Abbagnano, 2007, p. 809).

Ao discorrer sobre o surgimento da psicofísica, Goodwin (2010) explica que a partir da década de cinquenta do século XIX, Fechner aprofundou-se na discussão teórica acerca da relação entre corpo e mente. E, ao abordar esta temática, visou transcender a concepção materialista, a qual, naquela época era a “vertente preferida pela maioria dos fisiólogos mais jovens” (Goodwin 2010, p. 119). Diante desta temática é que surgem os seus investimentos acerca da estruturação da psicofísica,

¹³ Fechner considerava-se um filósofo, mas, ao analisarmos a sua obra, podemos considerá-lo como um dos primeiros psicólogos experimentais (Goodwin, 2010).

corrente do pensamento que se atenta às possibilidades de explicação das relações entre o corpo e a alma¹⁴. O que, por sua vez, relaciona-se com o modo que o autor visualiza a existência de uma “estreita relação entre os eventos psíquicos e os físicos [...]” (Abbagnano 2007, p. 809).

Neste sentido, em “Elementos de Psicofísica”, Fechner falará em uma “relação funcional” (1889, p. XIII¹⁵) entre os processos psíquicos e corpóreos. Pois, na sua concepção, o mundo mental e o mundo físico apresentariam uma relação de dependência. O que é ilustrado quando o autor afirma que:

Em geral, chamamos ao psíquico uma função do físico, dependente dele e vice-versa, na medida em que existe uma relação tão constante ou legal entre os dois que a existência e as mudanças de um podem ser inferidas a partir das do outro (Fechner, 1889, p. 8).

No entanto, mesmo advogando por uma relação funcional, é possível identificar que o autor atribui, até certo ponto, uma hierarquia dos processos corpóreos em relação aos psíquicos. O que fica mais evidente, por exemplo, quando ele afirma que: “Na medida em que o psíquico é considerado como uma função direta do físico, o físico pode ser chamado de portador, o substrato do psíquico” (Fechner, 1889, p. 10). Mesmo assim, a compreensão de Fechner acerca da relação funcional entre corpo e mente é refletida em seu método experimental, que correlaciona o aspecto físico (estímulo) ao psíquico (sensação e percepção) (Ferreira, 2003).

Para correlacionar corpo e alma (mente), a Psicofísica, conforme formulada por Fechner, é definida como “uma doutrina exata das relações funcionais ou de dependência entre corpo e alma, mais geralmente entre o mundo físico e mental, físico e psíquico” (Fechner, 1889, p. 8). O foco da psicofísica é direcionado ao mundo fenomênico, ou seja, “ao que aparece diretamente através da percepção interior ou exterior” (Fechner, 1889, p. 8). Dessa forma, destaca-se, nas formulações teóricas do autor, a ênfase nas percepções sensoriais¹⁶, que se tornam também um objeto central do método experimental psicofísico.

¹⁴ “[...] a psicofísica tenta determinar com a maior precisão possível as relações funcionais factuais entre as áreas de aparência do corpo e da alma” (Fechner, 1889, p. 9).

¹⁵ Daqui em diante, todas as citações da referida obra foram traduzidas pelo autor desta tese.

¹⁶ Mesmo reconhecendo a singularidade dos fenômenos sensoriais e perceptuais, a sua relação intrínseca autoriza-nos a utilizarmos o termo “percepções sensoriais”, conforme utilizado pelo próprio Fechner (1889, p. 9).

Ao considerar a definição de Fechner sobre a psicofísica e a distinção entre percepção interior e exterior, o autor também propõe uma divisão entre psicofísica externa e interna. Segundo Fechner, a psicofísica pode ser entendida de duas maneiras: a externa, que está relacionada ao mundo exterior corporal, e a interna, que se refere ao mundo interior corporal, ambas em conexão com o aspecto espiritual. Essa distinção entre psicofísica externa e interna fundamenta-se na visão do autor sobre as "atividades pelas quais a existência em geral vem a aparecer" (Fechner, 1889, p. 8), o que engloba a manifestação dos fenômenos psicofísicos. Para Fechner, tais fenômenos envolvem tanto a percepção exterior (psicofísica externa) quanto a percepção interior (psicofísica interna). Em sua concepção, enquanto a percepção exterior está vinculada ao "domínio do físico, corpóreo, material", as percepções interiores se voltam para o "domínio do espiritual, do psíquico, da alma" (Fechner, 1889, p. 8).

Junto a isto, enquanto na psicofísica externa a preocupação direcionava-se às "relações legais entre estímulo e sensação externos" (Fechner, 1889, p. 11), a psicofísica interna abordava em seus temas de estudo o funcionamento do sistema nervoso (Fechner, 1889). No entanto, Fechner (1889) percebe que, em sua época, o progresso das investigações correlacionadas ao campo da psicofísica interna ainda se mostrava limitado. De modo correlacionado, a prática experimental seria restrita ao campo da psicofísica externa:

As experiências fundamentais para toda a psicofísica só podem ser procuradas no campo da psicofísica externa, na medida em que apenas esta é acessível à experiência direta, e o ponto de partida deve, portanto, ser tirado da psicofísica externa [...] (Fechner, 1889, p. 11).

Mesmo assim, a psicofísica externa teria o seu desenvolvimento facilitado pela psicofísica interna. Visto que a primeira não poderia "desenvolver-se sem uma constante consideração do interior, tendo em conta que o mundo exterior do corpo só está funcionalmente ligado à alma através da ação intermediária do mundo interior do corpo" (Fechner, 1889, p. 11).

Para além da divisão acerca dos dois ramos da psicofísica, observa-se que, ao defini-la, Fechner (1889, p.11) também identifica as relações de proximidade entre a psicofísica e outras disciplinas: "Relacionada com a Psicologia e a física pelo seu próprio nome, a psicofísica é, por um lado, baseada na Psicologia e, por outro, promete fornecer-lhe fundamentos matemáticos".

Semelhante a Christian Wolff (2018), ao abordar a sua Psicologia empírica, Fechner (1889) estabelece uma analogia entre o “fazer” pertencente à psicofísica e aquele relativo à física. Tal analogia compartilhada pelos autores refere-se ao fato de que a produção de conhecimento, conforme estruturada nos seus modelos teóricos, seria conduzida por meio da prática experimental, aliada à mensuração (cálculo).

Além de estabelecer relações entre a psicofísica, a Psicologia e a Física, Fechner (1889) também acrescenta outras disciplinas, como: Química, Fisiologia e Anatomia. No entanto, mesmo correlacionada, ao longo da sua estruturação com todas estas disciplinas, Fechner (1889) salienta que a psicofísica progressivamente se tornaria uma disciplina independente, com o seu próprio método¹⁷. Ademais, de acordo com o autor, por meio do método proposto pela psicofísica, o estudo dos fenômenos psíquicos não estaria mais restrito ao campo da Filosofia. O que, progressivamente, tornou-se um paradigma no campo da Psicologia moderna.

Nota-se que, mesmo mostrando-se coerente com os imperativos de sua época e com as próprias demandas do método empírico formal, Fechner (1889) aproxima a psicofísica, primordialmente, às disciplinas típicas das ciências da natureza. Tal como, mesmo sendo presente na proposta da psicofísica, uma apreciação de fenômenos psíquicos, ela parte de um solo epistêmico primordialmente vinculado ao saber naturalista. O que também pode relacionar-se, mesmo que minimamente, com exigências contemporâneas acerca do lugar ocupado pela Psicologia em meio às demais ciências.

No método psicofísico, conforme formulado por Fechner (1899), além da característica empiricista, pode-se perceber que as formulações matemáticas se destacam concomitantemente, de modo que o cálculo dos processos psicofísicos é adotado enquanto procedimento padrão. Ou seja, Fechner (1889) advoga pela prática experimental correlacionada à mensuração dos fenômenos psíquicos aliados aos fenômenos físicos. Pois, para ele,, a investigação dos fenômenos psíquicos e físicos seria suscetível de matematização.

Inclusive, identifica-se uma predileção do autor pela contemplação dos dados quantitativos. Algo que pode ser evidenciado quando, ao descrever os “fundamentos gerais da psicofísica”, Fechner salienta que: “as relações qualitativas são, em primeiro lugar, tornadas dependentes das quantitativas [...]” (Fechner, 1889, p. 10). Ou até

¹⁷ Movimento semelhante, ocorreu progressivamente com a Psicologia, ao constituir-se como uma ciência autônoma. Mas que, também fora influenciada pela própria teoria psicofísica.

mesmo, ao afirmar: “Agora que a medida em relação às dimensões físicas já foi dada, a primeira e principal tarefa deste escrito será determinar a medida em relação às dimensões psíquicas, onde ainda faltava [...]” (Fechner, 1889, p. XVII).

Neste sentido, o autor enfatiza a necessidade de estruturação de conhecimentos precisos, fundamentados, por sua vez, no rigor matemático. Não é à toa que Fechner falará em uma “teoria da mensuração psicofísica” (Fechner, 1889, p. VII), como recorrentemente utiliza a expressão “medida psíquica” (Fechner, 1889). O que também demonstra a busca pela produção de conhecimento conforme os ditames do modelo científico naturalista e, dentro disso, dos princípios da física newtoniana.

De modo correlacionado, a teoria psicofísica teria entre os seus objetivos estabelecer generalizações, mas focando na produção de conhecimentos exatos, advindos de mensurações, acerca do funcionamento psíquico. Nas palavras de Fechner: “De acordo com isso, nossa medida psíquica é, de fato, apenas por um lado a generalização e, por outro, a afirmação clara do que já existia, em seu significado como medida mental” (Fechner 1889, p. X).

As investigações empíricas vinculadas à psicofísica externa concentravam-se na relação entre os estímulos físicos, as sensações, entendidas como “atividades corporais interiores” (Fechner, 1889, p. 12) e as percepções resultantes. Em outras palavras, tratava-se do estudo das “percepções sensoriais”, conforme denominado pelo próprio Fechner (1889, p. 9). Tais percepções, segundo o autor, dependiam diretamente da atividade cerebral. Ao abordar o funcionamento do cérebro, Fechner (1889, p. 9) explica que:

Toda a nossa atividade mental depende diretamente de uma atividade no nosso cérebro, conduz essa atividade diretamente com ela, ou atrai essa atividade diretamente após ela, da qual, no entanto, os efeitos são depois transmitidos ao mundo exterior através da mediação dos nossos órgãos nervosos e motores.

Considerando a concepção de Fechner (1889) acerca do papel do cérebro diante dos processos psicológicos, é possível verificar que a sua teoria, já em sua época, direcionava-se a temáticas contemporâneas conectadas ao campo das neurociências. Sendo, inclusive, possível afirmar que “Fechner antecipou um dos principais objetivos das neurociências em nossos dias, o qual busca estabelecer correlações entre eventos neurais (objetivos) e perceptuais (subjetivos)” (Costa, 2011, p. 15).

Os procedimentos empíricos realizados na psicofísica de Fechner envolviam a estimulação física do corpo e a medição das suas repercuções nos processos psíquicos (Araujo, 2020). Em síntese, uma mensuração da experiência imediata (Ferreira, 2003). Dentre os estímulos físicos, podemos citar, os estímulos visuais, sonoros e táteis, por exemplo (Araujo, 2020; Goodwin, 2010). Já os processos psicológicos investigados relacionavam-se aos próprios processos sensoriais e perceptuais, visto que “a sensação seria a base de nossas representações” (Ferreira, 2003, p. 91). Ou envolviam até mesmo os sentimentos de prazer e desprazer (Araujo, 2020), conforme experienciados pelos sujeitos submetidos aos experimentos.

Vale ressaltar as influências teóricas na teoria de Fechner, algo afirmado pelo próprio autor, logo no prefácio de “Elementos de Psicofísica”,: “Longe de mim dizer que o que é apresentado nesta escritura é algo inteiramente novo, e seria uma má recomendação se fosse” (Fechner, 1889, p. IX). Completa a sua afirmação ao dizer:

A lei da experiência, que constitui a base principal da medição psíquica, foi há muito estabelecida por vários investigadores em diferentes campos e foi expressa e provada experimentalmente em termos relativamente gerais, especialmente por E. H. Weber, a quem eu gostaria de chamar o pai da psicofísica.

Além de ter sido influenciado teoricamente, em matéria de psicofísica, por Ernst Heinrich Weber (1795–1878), como ele mesmo afirma, acrescenta-se o detalhe de que Fechner foi seu aluno , estudando fisiologia com ele (Goodwin, 2010).

Outro aspecto de necessária observação refere-se ao fato de que além do aporte teórico-metodológico vinculado ao fazer típico das ciências da natureza – cujos procedimentos empírico-formais e as formulações matemáticas se destacam –, a teoria de Fechner também inclui discussões metafísicas vinculadas a outras áreas do conhecimento e outros temas de pesquisa. Por exemplo, a Filosofia e a experiência religiosa (Ferreira, 2003; Araujo 2020). Relacionado a isto, Araujo (2020, p. 34) afirma:

Em Fechner, a psicofísica é parte de um verdadeiro programa filosófico. Lembremos que, logo após a publicação de *Elementos de Psicofísica*, ele lançou *Sobre a Questão da Alma* (Fechner, 1861), discutindo vários aspectos filosóficos da relação entre mente e corpo. Isso para não falar no seu escrito profundamente religioso – *Os Três Motivos e Fundamentos da Fé* (Fechner, 1863) – e na segunda edição do *Pequeno Livro Sobre a Vida Depois da Morte*.

Na mesma direção, ao descrever o sistema teórico de Fechner, Miotto (2018, p. 141) afirma: “A matematização é um *momento* desse sistema (e não seu princípio

diretor) [...]. O que, desta forma, impede a compreensão da teoria de Fechner a partir do naturalismo científico (Miotto, 2018).

As contribuições de Fechner para o desenvolvimento da Psicologia, tanto como ciência quanto como disciplina acadêmica, vão além dos procedimentos experimentais e das mensurações formuladas pelo autor. Reduzir sua importância apenas a esses aspectos seria simplificar de maneira inadequada o nascimento da Psicologia como ciência. Isso porque, além de suas inovações metodológicas, é possível identificar em sua teoria a abordagem de questões filosóficas com implicações epistemológicas que, ainda que de forma indireta, também impactaram a sua constituição (Ferreira, 2003). Como exemplo, no que diz respeito especificamente à teoria psicofísica, Fechner fomentou uma configuração do saber psicológico para além das reflexões metafísicas¹⁸. O que, caracterizava-se como uma exigência significativa de sua época para a visualização das possibilidades de se fornecer um estatuto científico à Psicologia.

Nota-se que a metodologia experimental e as formulações matemáticas de Fechner estiveram historicamente associadas ao processo de ascensão científica da Psicologia (Ferreira 2003). Junto a isso, ao analisar as suas contribuições para o desenvolvimento da Psicologia científica do século XIX, é possível afirmar que “Fechner abriu caminho para que outro fisiólogo alemão, Wilhelm Wundt, proclamassem alguns anos depois uma ‘nova Psicologia’” (Goodwin, 2010, p. 121).

Para além da figura de Fechner, o século XIX foi marcado por diversos projetos voltados à consolidação da Psicologia como ciência e disciplina acadêmica. Nesse cenário, destaca-se a contribuição de Wilhelm Maximilian Wundt (1832–1920), amplamente reconhecido como uma das figuras centrais, senão a principal, da segunda metade do século XIX no processo de institucionalização acadêmica da Psicologia científica. Foi a partir de sua atuação que a ideia de uma Psicologia orientada por métodos científicos ganhou maior visibilidade e legitimidade (Araujo, 2007).

De natureza germânica, Wundt formou-se em medicina, possuindo, durante os seus anos de formação, uma predileção pela área de anatomia patológica (Titchener, 1921). No entanto, ele exerceu a medicina por um curto período e

¹⁸ Fechner salienta que, as discussões e investigações fomentadas pela psicofísica não teriam como intuito “voltar de forma alguma à essência do corpo, da alma por detrás do mundo da aparência no sentido da metafísica” (Fechner, 1889, p. 8).

direcionou a sua atuação para a área acadêmica (Ferreira, 2005). O que é ilustrado, inicialmente, ao observar que “Wundt realizou os doutoramentos de medicina, filosofia e direito”¹⁹ (Titchener 1921, p. 162, tradução nossa).²⁰

Posteriormente, enquanto professor universitário, sua atuação acadêmica transcorreu por distintas instituições de ensino. Inicialmente em Heidelberg, por dezessete anos, lecionando a disciplina de Fisiologia; e Zurique, por um ano, sendo professor de Filosofia indutiva. Por fim, Wundt foi contratado pela Universidade de Leipzig, primeiramente enquanto professor de Filosofia, mas chegou, até mesmo, a ser reitor desta instituição de ensino. Além de ter ficado por quarenta e cinco anos nesta Universidade, ou seja, um maior período em comparação às Universidades de Heidelberg e Zurique, foi nela que Wundt efetivamente adquiriu um reconhecimento internacional (Titchener, 1921), que pode ser compreendido a partir dos seus feitos diretamente vinculados à área da Psicologia.

Para além de sua formação acadêmica, Wundt foi e ainda é habitualmente considerado um psicólogo. As razões para esta consideração podem ser ilustradas pelas palavras de Titchener (1921), que identifica na maneira habitual de Wundt “abordar os problemas científicos” uma postura típica do psicólogo científico. Além disso, a consideração de Wundt como psicólogo também se relaciona às influências que ele desempenhou mundialmente nos estudos psicológicos, o que, para além de outros determinantes, vincula-se à produção teórica deste autor.

Ao longo de sua carreira, a produção teórica²¹ de Wundt foi vasta, composta por centenas de textos, na forma de artigos e livros (Titchener; Gleisser, 1908). De acordo com um levantamento realizado por Boring (1929), entre os anos de 1853 e 1920, Wundt escreveu em torno de 53.735 páginas. Há de se constatar que a produção teórica de Wundt envolveu, até mesmo, a fundação de um dos primeiros periódicos direcionados à área da Psicologia. Criado em 1883, recebeu inicialmente o nome de *Philosophische Studien* (Estudos filosóficos), sendo renomeado, em 1906, para *Psychologische Studien* (Estudos psicológicos) (Araujo, 2005; Ferreira, 2005).

¹⁹ Existe a possibilidade de que os títulos de doutor em filosofia e direito tenham sido conferidos à Wundt na configuração *honoris causa* (Titchener, 1921).

²⁰ Daqui em diante, todas as citações da referida obra foram traduzidas pelo autor desta tese. O texto em questão, escrito por Edward Bradford Titchener (1867-1927), consiste em um artigo biográfico, publicado no *The American Journal of Psychology* um ano após a morte de Wundt. Tichener, além de ter sido aluno de Wundt, foi o primeiro a traduzir as suas obras do alemão para o inglês.

²¹ Infelizmente, chama-nos a atenção que, no cenário nacional, nos deparamos com uma imensa carência de traduções dos seus textos.

Ainda em relação à produção teórica de Wundt, nota-se uma amplitude de temas investigados pelo autor, uma vez que suas pesquisas abarcaram distintos tópicos do “domínio científico e filosófico” (Titchener, 1921, p. 177). Ou seja, mesmo sua produção teórica envolvendo a Psicologia de modo abrangente, ela não se reduziu a esta área do conhecimento. Suas obras também incluem outras áreas, como a Filosofia, o que se relaciona com a perspectiva de Araujo (2005), quando adverte que: “Wundt é, antes de tudo, um filósofo que formulou um sistema de filosofia, incluindo uma lógica, uma teoria do conhecimento, uma ética e uma metafísica” (Araujo, 2005, p. 94). Para além do campo filosófico, a produção teórica de Wundt abrange diversas outras disciplinas, como a Medicina, Fisiologia, Psicofísica, Antropologia e História. Em muitos momentos, o autor mescla saberes oriundos dessas áreas, articulando-os de maneira singular para construir suas próprias perspectivas teóricas.

Dentre as principais influências de Wundt destacam-se Immanuel Kant (1724-1804) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Somam-se a isto as possíveis influências de: John Stuart Mill (1806-1873), Eduard Zeller (1814-1908), Ernst Heinrich Weber (1795-1878), Gustav Theodor Fechner (1801-1887), Hermann von Helmholtz (1821-1894), Moritz Lazarus (1824-1903), Heymann Steinthal (1823-1899) e Theodor Waitz (1821-1864). De modo geral, todos estes autores podem ser indicados como possíveis influências²², seja em suas formulações filosóficas; no seu interesse pela temática da percepção sensorial; na elaboração de seu modelo de Psicologia experimental (Psicologia Fisiológica) e na ênfase no constante aperfeiçoamento de seu respectivo método; ou na concepção wundtiana de uma Psicologia dos Povos (*Völkerpsychologie*) (Titchener, 1921; Araujo, 2007).

Ao se analisarem as temáticas presentes na produção teórica de Wundt, destaca-se seu vigoroso interesse pela Psicologia experimental. Este interesse foi apresentado, por exemplo, em sua obra mais conhecida internacionalmente e que mais diretamente favoreceu o prestígio acadêmico recebido por este autor: *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (Fundamentos de Psicologia Fisiológica), publicada em 1874 (Titchener, 1921; Ferreira, 2005). Ao longo da vida de Wundt, esta obra

²² Deve-se considerar que tais influências não representam uma plena aderência, por parte de Wundt, aos princípios teóricos destes autores. Visto que, a teoria wundtiana também nos apresenta significativas divergências às concepções teóricas dos autores mencionados (Titchener, 1921; Araujo, 2007).

contou com seis edições revisadas e ampliadas, influenciando “por muito tempo a formação e a direção do trabalho de toda uma geração de novos psicólogos” (Ferreira, 2005, p. 92).

É inegável que Wundt exerceu uma influência decisiva no desenvolvimento da Psicologia como ciência e na estruturação de sua formação universitária, consolidando-se como uma figura central no processo de ascensão científica da ciência. Não por acaso, seu nome raramente é omitido nos manuais de história da Psicologia. No entanto, não são incomuns as narrativas questionáveis a respeito de seus feitos, que, embora amplamente difundidas nesses manuais, acabam sendo também reproduzidas ao longo da formação dos estudantes .

Frequentemente Wundt é intitulado o “Pai fundador” da Psicologia científica (Garcez, 1979; Shultz; Shultz, 2014), ou especificamente da Psicologia experimental (Rodrigues, 1980; Hotershall, 2019). Contudo, ao se considerar o que já foi exposto, tais afirmações só se sustentariam com a total exclusão de nomes como o de Christian Wolff, que já no século XVIII indicou a possibilidade de estruturação de uma Psicologia enquanto ciência empírica. Dessa forma, do ponto de vista histórico, seria um reducionismo considerar, tão somente, um “Pai fundador” da Psicologia científica, sendo ele, por exemplo, Wundt.

Mesmo assim, habitualmente, as narrativas que atribuem tais títulos a Wundt (de Pai fundador da Psicologia científica ou de fundador da Psicologia experimental) são acompanhadas, como justificativa, por uma afirmação complementar: que Wundt teria criado o primeiro laboratório de Psicologia experimental da história, na Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879 (Rodrigues, 1980; Castro 1999; Shultz; Shultz, 2014; Hotershall, 2019). Da mesma forma, verifica-se que esta afirmação, acerca do laboratório criado por Wundt, também é passível de ponderação.

A recorrente atribuição a Wundt do título de “Pai fundador” da Psicologia – seja a Psicologia científica de modo geral, seja especificamente a Psicologia experimental – possivelmente parte de narrativas psicológicas estabelecidas há longa data, que progressivamente foram naturalizadas no campo psi. Visto que já na década de vinte do século XX, Titchener (1921) afirma: “[...] estou preparado para dizer que Wundt é o fundador, não apenas da Psicologia experimental, mas da Psicologia” (Titchner, 1921, p. 177). Compreende-se que o posicionamento de Titchener se constitui como um possível determinante a ser considerado, visto que ele foi o primeiro a traduzir obras de Wundt para o inglês, configurando-se como um notório disseminador da

teoria wundtiana²³. Tal como, ao que tudo indica, um representante da ideia de que Wundt poderia ser considerado o “Pai fundador²⁴” da Psicologia. Diante disso, impõe-se o esforço para ampliar as possibilidades compreensivas, para além das replicações discursivas habitualmente apresentadas, acerca do que esse autor simbolizou na história da Psicologia moderna. O que envolve, por exemplo, suas formulações teóricas e distintas realizações envolvendo o campo psi.

Tratando-se da delimitação do campo psicológico, Wundt apresenta uma concepção própria acerca desta disciplina, o que, invariavelmente, mostra-se aliado ao seu projeto de ciência psicológica. De modo geral, a Psicologia é descrita por Wundt como uma “ciência empírica” (2013, p. 373) da mente²⁵, direcionada aos “conteúdos imediatos da experiência” (Wundt, 2013, p. 375). Nesta descrição do que seria a Psicologia, do ponto de vista wundtiano, a expressão “conteúdos imediatos da experiência” relaciona-se ao conceito de experiência imediata.

Esta, por sua vez, de acordo com Wundt (2013), mostra-se atrelada à própria noção de “experiência psicológica”, pois, como o autor afirma: “A experiência psicológica não é uma esfera especial da experiência, separada das outras, mas é a experiência imediata em sua totalidade” (Wundt, 2013, p. 377). Adicionalmente, este conceito refere-se à experiência concreta vivenciada pelo sujeito, na qual se manifesta a relação entre sujeito e objeto; entre o mundo interno e o mundo externo ao sujeito e, portanto, entre conteúdos subjetivos e objetivos (Wundt, 2013; Araújo²⁶, 2005). Em relação aos possíveis elementos das experiências imediatas, eles podem ser “as sensações ligadas ao conteúdo objetivo (som, luz, etc.) e os sentimentos simples relacionados ao conteúdo subjetivo (prazer, desprazer, etc.)” (Araujo, 2005, p. 98).

Considerando isso, na proposta de Wundt (2013), o conceito de experiência imediata encontra-se imbricado na forma de investigação pertinente à ciência psicológica, pois a Psicologia investigaria “todo o conteúdo da experiência em suas

²³ Enquanto ressalva, deve-se considerar que Titchener: “Embora tenha sido aluno e colaborador de Wundt no Laboratório de Leipzig, ele construiu sua própria concepção de Psicologia, que em muitos aspectos se distanciou do pensamento wundtiano” (Araujo, 2005, p. 102).

²⁴ Igualmente, devemos considerar o posicionamento do próprio Wundt a respeito da fundação da Psicologia científica. O que será evidenciado ao longo do texto.

²⁵ Wundt (2013) possuía divergências em relação à concepção teórica que, do ponto de vista metafísico, definia a Psicologia como uma ciência da mente. Mesmo assim, optou-se pela menção à “mente” ao considerarmos que, ao descrever a Psicologia o autor afirma, por exemplo, que “ela é de pronto a ciência mais abrangente e geral da mente [...]” (Wundt, 2013, p. 377).

²⁶ Como assim, Wundt nos indica quando, ao explicitar sua proposta de ciência psicológica, afirma: “[...] enquanto se preocupa com a experiência imediata, a Psicologia parte do princípio de que todos os conteúdos psíquicos contêm fatores objetivos e subjetivos” (Wundt, 2013, p. 377).

relações com o sujeito e em relação aos atributos que este conteúdo deriva diretamente do sujeito" (Wundt, 2013, p. 372). Não obstante, a noção de experiência imediata também se mostra imbricada no objeto de estudo da Psicologia, conforme o modelo wundtiano.

Algo que fica explicitado quando se considera que, ao discorrer sobre o objeto de estudo desta disciplina, Wundt (2013) o define como: "[...] a realidade imediata da experiência" (Wundt, 2013, p. 372). O autor acrescenta que "[...] o objeto da Psicologia é toda a multiplicidade dos conteúdos qualitativos²⁷ da nossa experiência, que nos são proporcionados diretamente [...]" (Wundt, 2015, p. 22). Juntamente, ele menciona que o objeto da Psicologia também abrange as inter-relações da experiência consciente do indivíduo em sua unidade psicofísica²⁸.

No tocante à concepção de Psicologia de Wundt, para além de sua definição geral desta ciência e de seu objeto de estudo, depara-se com uma doutrina à qual a proposta de ciência psicológica do autor se vincula: o Voluntarismo²⁹ (Wundt, 2013). Ao passo que ele falará em uma Psicologia Voluntarística (ou voluntarismo psicológico), sendo ela uma "corrente estritamente empírica da Psicologia" (Wundt, 2013, p. 378), cujos fundamentos são explicitados da seguinte forma:

De acordo com esta doutrina, o conteúdo da experiência psicológica não consiste em uma soma de objetos, mas em tudo aquilo que compõe o processo da experiência em geral, isto é, em todas as experiências do sujeito em seu caráter imediato, inalteradas pela abstração ou reflexão. A isto se segue a necessidade de que os conteúdos da experiência psicológica sejam aqui considerados como uma interconexão de processos (Wundt, 2013, p. 377).

²⁷ Considerando a perspectiva wundtiana, conteúdos qualitativos referem-se, por exemplo, à soma dos distintos elementos que compõem e resguardam a especificidade de um determinado processo psíquico, a citar, a sensação. Por sua vez, experienciada por um sujeito concreto. O aspecto qualitativo também se encontra diretamente vinculado à concepção de Psicologia do autor, o que é ilustrado quando este menciona que: "Nós julgamos o psíquico de acordo as suas dimensões de valor e o físico de acordo com seus valores dimensionais, o que quer dizer que a dimensão física em si, na verdade, não permite nenhuma medida de valor, já que o próprio conceito de valor tem sua origem somente no aspecto psíquico" (Wundt, 2015, p. 21).

²⁸ A compreensão deste trecho é favorecida ao considerarmos a visão de ser humano do autor. Algo que ele nos indica a partir da seguinte afirmação: "[...] o ser humano não pode ser contemplado nem como um ser puramente físico nem tampouco como um ser puramente psíquico, mas sim como um indivíduo psicofísico, como o encontramos na realidade" (Wundt, 2015, p. 21).

²⁹ Ao diferenciar a sua proposta, ou seja, a de uma "Psicologia da experiência imediata" (Wundt, 2013, p. 376), dos demais modelos de Psicologia formulados até sua época, o autor nos explicita que: "A Psicologia da experiência imediata, por outro lado, tende em direção ao voluntarismo" (Wundt, 2013, p. 376).

Observa-se a partir disto que o funcionamento psíquico na perspectiva do Voluntarismo wundtiano, diferentemente de ser representado de forma cínida, é pensado de modo a considerar os múltiplos elementos que compõem a experiência do sujeito. Em consonância com este pensamento, visualiza-se novamente uma menção do autor à noção de experiência imediata. Considerando-se os pressupostos teóricos da Psicologia Voluntarística, nota-se que nela “a ênfase principal recai no modo pelo qual a experiência imediata surge no sujeito [...]” (Wundt, 2013, p. 376). Uma vez que, nesta corrente psicológica, concebe-se que as possibilidades de compreensão dos fenômenos psíquicos encontram-se conectadas ao “reconhecimento da realidade imediata da experiência psicológica [...]” (Wundt, 2013, p. 377).

Não obstante, Wundt (2013) explica que a razão desta corrente psicológica ser chamada de “Voluntarística” envolve a importância direcionada “aos processos volitivos em comparação com outros processos subjetivos” (Wundt, 2013, p. 376). Somado a isso, é importante considerar que:

Para uma compreensão contemporânea da Psicologia de Wundt, é útil ter em mente que o que ele quis dizer com *voluntarismo* não foi algo que se referisse ao ato de vontade no sentido restrito, mas algo que tinha muito em comum com o que mais tarde seria referido como *abordagens dinâmicas* da Psicologia. Em outras palavras, a Psicologia de Wundt era aquela que enfatizava a primazia dos processos afetivo-motivacionais e os considerava como o fundamento indispensável para a explicação de eventos psicológicos (Danziger, 2001, p. 103, grifos do autor, tradução nossa).

No que se refere às especificidades da volição, tal como delimitadas no pensamento wundtiano, elas são compreendidas como “um componente da experiência psicológica tão essencial quanto as sensações e as ideias” (Wundt, 2013, p. 377), diante do qual as emoções e os sentimentos estariam intimamente vinculados (Wundt, 2013). Deste modo, o Voluntarismo psicológico: “sustenta que todos os outros processos psíquicos devem ser pensados de forma análoga às volições, isto é, como uma série de mudanças contínuas no tempo, e não uma soma de objetos permanentes” (Wundt, 2013, p. 377).

No entanto, Wundt (1907) ressalta a diferença entre a noção de vontade³⁰ do Voluntarismo metafísico e aquela que seria típica do Voluntarismo advogado por ele,

³⁰ Deve-se considerar que, para Wundt, os termos volição e vontade não se constituem como sinônimos. Sobre isto, consultar Danziger (2001, p. 103).

a qual partiria de uma perspectiva empírico-psicológica. Ou seja, o autor adverte que sua perspectiva não possuiria “nenhuma relação com qualquer doutrina metafísica da vontade [...]” (Wundt, 2013, p. 378). Mais ainda, ele enfatiza que o Voluntarismo psicológico, enquanto uma corrente oposta às doutrinas metafísicas, caracterizar-se-ia “por excluir da Psicologia todas as hipóteses metafísicas” (Wundt, 2013, p. 378).

Somando-se às advertências de Wundt acerca das perspectivas psicológicas metafísicas, a forma pela qual o autor delimita o campo psi é favorecida em sua elucidação quando se depara com uma análise epistemológica estabelecida por ele. Especificamente, quando o autor discute as diferenças entre o modo de produção do conhecimento característico das ciências da natureza e aquele correspondente à Psicologia. Neste aspecto, o autor difere os processos naturais dos psíquicos, uma vez que, em sua concepção:

Os processos naturais são totalmente determinados pela inter-relação das relações temporais e espaciais, nas quais os elementos dos eventos estão uns com os outros. Os processos psíquicos, ao contrário, podem até, em consequência da aderência aos fenômenos naturais, similarmente não serem capazes de renunciar a estas determinações externas, mas a sua essência mais inerente se baseia nas relações internas e qualitativas dos elementos associados, que formam uma totalidade (Wundt, 2015, p. 16).

Com esta distinção, Wundt (2015) também indica uma peculiaridade do modo de produção de conhecimento pertinente à Psicologia. Tal peculiaridade envolve, por consequência, as diferenças entre as leis da vida psíquica³¹ e as leis naturais (ou leis físicas, como também intituladas pelo autor). Sobre isso, o autor argumenta que as primeiras não estariam subordinadas às segundas, uma vez que, por essência, a natureza dos fenômenos da vida física e da vida psíquica seria díspar.

Porém, para além destas distinções, na perspectiva wundtiana a Psicologia é compreendida como uma ciência “coordenada com as ciências naturais e suplementar a elas” (Wundt, 2013, p. 372). Tal concepção é ilustrada no seguinte trecho:

Portanto, os fenômenos físicos examinados pelas ciências naturais juntamente com suas leis não se opõem, de forma alguma, aos conteúdos qualitativos da vida, que são contemplados pela Psicologia. Ao contrário, eles se complementam, já que devemos aglutinar ambos, se quisermos compreender a vida de cada ser psicofísico, que nos é apresentado em sua unidade (Wundt, 2015, p. 22).

³¹ O problema de investigação mais abrangente da ciência psicológica é elencado por Wundt (2013) como a determinação das leis que regem os fenômenos psíquicos.

No entanto, mesmo com a complementariedade indicada por Wundt (2015) entre a Psicologia e as ciências naturais, tratando-se das vinculações desta disciplina com as distintas áreas do conhecimento, a perspectiva do autor indica-nos que a Psicologia possuiria maior proximidade com as ciências humanas. Mais ainda, ela forneceria "[...] as bases para o método utilizado por todas as ciências da mente" (Wundt 2013, p. 372). Tal como argumenta que: "O próprio nome 'ciências humanas' é de direito apenas na medida em que estas áreas se baseiem em fatos da Psicologia, que é a ciência humana (*Geisteswissenschaft*) no sentido mais geral da palavra" (Wundt, 2015, p. 27). Complementarmente, afirma:

A Psicologia não deve apenas se esforçar para ser um alicerce útil para as ciências humanas, mas deve se ver, ao mesmo tempo, dependente das ciências da história, se quiser obter uma compreensão dos processos mentais mais evoluídos³² (Wundt, 2015, p. 27).

Diante destas reflexões, a relação da Psicologia com as outras áreas do conhecimento pode ser resumida da seguinte forma: "Assim, a Psicologia é, em relação às ciências naturais, suplementar, em relação às ciências mentais, a base fundamental, e, em relação à filosofia, ela é a ciência empírica propedêutica" (Wundt, 2013, p. 378).

No que se refere ao método de produção de conhecimento elencado à Psicologia, a perspectiva wundtiana não se desvia dos imperativos de sua época³³. Visto que, enquanto ciência, ela deveria utilizar os métodos que "as ciências empíricas em geral empregam para a determinação, análise e síntese causal dos fatos" (Wundt, 2013, p. 378). Ou seja, os métodos típicos das ciências naturais, elencados por ele como o experimento e a observação. No entanto, Wundt (2013) acrescenta que, diferentemente das ciências naturais, as investigações em Psicologia incluiriam a experiência subjetiva do sujeito perceptor. De modo geral, seriam utilizados os mesmos métodos das ciências naturais, mas com modificação no "modo pelo qual estes métodos são aplicados" (Wundt, 2013, p. 378).

³² Relacionam-se ao que Wundt (2013) também designa como "processos psíquicos superiores" (Wundt, 2013, p. 380). Dentre eles, o autor cita "a linguagem, as ideias mitológicas e os costumes" (Wundt, 2013, p. 380).

³³ Talvez não tão distantes dos imperativos contemporâneos no que tange ao modo de produção de conhecimento científico e à própria noção hegemônica de ciência.

Considerando que as investigações dos distintos processos psíquicos demandariam distintos procedimentos metodológicos, na proposta de Wundt (2013), a Psicologia é subdividida em dois ramos³⁴: A Psicologia Experimental – também nomeada pelo autor de Psicologia Fisiológica ou Individual – e a Psicologia dos Povos (*Völkerpsychologie*). Nas palavras de Wundt (2013):

A Psicologia, portanto, assim como a ciência natural, tem dois métodos: o método experimental, que serve para a análise dos processos psíquicos mais simples, e a observação dos produtos mentais gerais, que serve à investigação dos processos psíquicos superiores (Wundt, 2013, p. 380).

Em relação ao primeiro ramo de sua Psicologia, Wundt (2013) explica que também denominá-la de “Psicologia Fisiológica” refere-se ao fato de reconhecer as influências dos procedimentos advindos da Fisiologia experimental na elaboração dos experimentos psicológicos. Ao denominá-la, igualmente, de “Psicologia Individual”, o autor justifica que isto decorre do método típico de investigação laboratorial. No qual, de acordo com Danziger (2001), o examinando deveria fornecer respostas aos estímulos emitidos pelo examinador. Dentre os processos investigados, eram contempladas, por exemplo, reações musculares, sensoriais, perceptuais e atentivas.

Correlacionado ao modelo wundtiano de Psicologia Experimental, depara-se com um feito que demarca, até os tempos atuais, a representatividade de Wundt no campo psi: o laboratório fundado por ele na Universidade de Leipzig. Em relação às especificidades da fundação e à importância deste laboratório, pode-se ressaltar que: “Como data para esta fundação, é frequentemente citado o ano de 1879, quando ele inaugurou o Laboratório de Psicologia Experimental na Universidade de Leipzig, supostamente o primeiro em seu gênero” (Araujo, 2009, p. 9).

Contudo, mesmo sendo uma afirmação naturalizada no campo psi, Araujo (2009) informa que anteriormente ao Laboratório de Leipzig, Wundt já havia fundado outro laboratório e, respectivamente, realizado experimentos psicológicos na Universidade de Heidelberg. Ou seja, como mencionado anteriormente, considerar que Wundt fundou a Psicologia experimental, ou que seu laboratório em Leipzig foi o primeiro da história, seria no mínimo objeto de ponderação.

³⁴ Para além desta divisão efetuada por Wundt (2013), deve-se considerar que, ao abordar os distintos departamentos da Psicologia geral, ele também menciona a Psicologia infantil e a Psicologia animal. Esta última também é conhecida sob o título de Psicologia Comparada.

Mesmo assim, isto não anula o fato de que o laboratório de Leipzig pode ser compreendido como um feito cujas repercussões institucionais e internacionais contribuíram diretamente para o processo de institucionalização acadêmica da Psicologia. Em termos institucionais, pode-se citar que, em decorrência de seu sucesso, o respectivo laboratório transformou-se em um Instituto de Psicologia, sendo oficialmente reconhecido em sua autonomia pela Universidade de Leipzig. Concomitantemente, favoreceu a autonomia adquirida pela própria Psicologia diante das outras ciências (Araujo, 2009).

Do ponto de vista internacional, pode-se mencionar que “Durante todo o último quarto do século XIX, o Laboratório de Leipzig atraiu estudantes de várias partes do mundo (Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, entre outros) [...]” (Araujo 2005, p. 101). Diante disso, progressivamente ele tornou-se um “centro internacional de formação de Psicólogos” (Araujo, 2009, p. 9). Ou seja, o laboratório fundado por Wundt, juntamente com seu modelo experimental, serviu de referência para “toda uma geração de Psicólogos, que posteriormente regressaram a seus locais de origem e fundaram novos laboratórios nos moldes wundtiano” (Araujo, 2005, p. 101).

Seguindo a estruturação do programa psicológico de Wundt, seus estudos experimentais são conduzidos de modo complementar às suas formulações teóricas, servindo-lhe na testagem de suas hipóteses (Danzinger, 2001). Contudo, Wundt (2013) constata que nem todos os fenômenos da vida psíquica poderiam ser examinados em laboratório. De modo que, o estudo de determinados processos exigiu-lhe “uma nova abordagem, a da *Völkerpsychologie*, ou o estudo psicológico de produtos culturais” (Danzinger, 2001, p. 117, tradução nossa) por meio de técnicas não laboratoriais. Surge assim a Psicologia dos Povos (*Völkerpsychologie*) que, diferentemente da Psicologia Experimental (Fisiológica), incluía em seu escopo investigações direcionadas aos “produtos mentais que foram desenvolvidos no curso da história, como a linguagem, as ideias mitológicas e os costumes” (Wundt, 2013, p. 380).

Para além das divergências entre os temas abordados nos dois ramos da Psicologia de Wundt, o próprio autor indica que as disciplinas às quais eles mais se aproximavam também divergiam. Se, por um lado, a Psicologia Experimental, ou fisiológica, como o próprio nome indica, aproximar-se-ia de disciplinas como a Fisiologia, a Psicologia dos Povos é descrita pelo autor como possuindo uma proximidade, dentre outras disciplinas, com a História (Wundt, 2015). Ao considerar a

subdivisão estabelecida por Wundt, e as respectivas diferenças entre a Psicologia Experimental e dos Povos, Araujo (2005) advoga que:

É importante termos sempre em mente que essa subdivisão da Psicologia é uma necessidade apenas metodológica, que em princípio não compromete a unidade do seu objeto de estudo (os processos psíquicos revelados na experiência) (Araujo, 2005, p. 98).

Não se desconsidera a possibilidade de se identificar uma unidade no modelo wundtiano de Psicologia. Contudo, a partir da elucidação dos fundamentos destes dois ramos da Psicologia wundtiana, pode-se tecer uma análise da área de concentração científica desta ciência, conforme proposta por este autor. Neste sentido, mesmo com o fato de Wundt (2015) por vezes salientar a proximidade entre a Psicologia, quando considerada em sua totalidade, e as ciências humanas, é possível identificar elementos que transcendem isto. Partindo de uma perspectiva contemporânea, quando se analisam os fundamentos da Psicologia Fisiológica e da Psicologia dos Povos, a primeira inclina-se mais ao campo das Ciências da Natureza, enquanto a segunda ao campo das Humanas. Ou seja, no projeto de ciência psicológica de Wundt reside, até certo ponto, uma ambiguidade relativa ao estatuto epistemológico da Psicologia.

Claro que tal possibilidade comprehensiva não anula, de modo algum, a representatividade do trabalho de Wundt no desenvolvimento da Psicologia moderna. Uma vez que, cabe reconhecer que ele investiu no desenvolvimento da Psicologia para além das formulações metafísicas. No entanto, visando um rigor na análise histórica, deve-se também pontuar que esta proposta, se considerada de modo deslocado das demais formulações teórico-metodológicas, não foi exclusiva de Wundt. Pois, mesmo respeitando as especificidades do pensamento de cada autor, como já observado, encontram-se propostas semelhantes, pelo menos no quesito de afastamento das formulações metafísicas, seja em Wolff (Psicologia Empírica) ou em Fechner (Psicofísica). Desta forma, a suspensão das formulações metafísicas também se inscreve como um paradigma relativo às possibilidades de produção de conhecimento científico.

No caso de Wundt, em comparação com os autores citados, depara-se com investimentos de sua parte mais direcionados, especificamente, ao campo da

Psicologia. Sobretudo, em estruturar uma “nova” Psicologia³⁵, isto é, uma Psicologia científica, cujos métodos de investigação e institucionalização acadêmica desta disciplina encontram-se mais viabilizados a partir da obra e demais ações deste autor.

Contudo, para além da figura de Wilhelm Wundt, cujo trabalho foi gestado em território germânico, em território norte-americano também se encontra um autor com notória importância para o percurso histórico da Psicologia Moderna: William James (1842-1910).

James foi um teórico do final do século XIX e início do século XX, que pode ser compreendido como uma figura decisiva para o desenvolvimento da Psicologia moderna norte-americana, sendo habitualmente intitulado como líder da primeira geração de psicólogos estadunidenses (Goodwin, 2010). Sua representatividade, dentre outros elementos, foi historicamente constituída em decorrência da sua elaboração de um projeto próprio de Psicologia que, de modo semelhante ao de Wundt, também ressoou no processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da Psicologia. Por sua vez, disseminado inicialmente em território norte-americano, mas com um progressivo impacto internacional. Ao considerar o trabalho de James de modo global, Dewey (1910) considera-o tanto um artista quanto um psicólogo e filósofo. Nas palavras de Dewey (1910, p. 507, tradução nossa³⁶): “Ele não foi um filósofo que, com esforço, adquiriu um dom literário; foi um artista que deu expressão filosófica ao sentido de singularidade do artista e ao seu amor pelo indivíduo”.

De fato, James possuía aspirações artísticas em sua juventude (Goodwin, 2010). No entanto, também nutria interesse por Fisiologia e, de modo correlacionado, formou-se em medicina em 1870 na Harvard Medical School. Para além disso, as investigações do autor também transcorreram de modo mais acentuado, inicialmente, pelo campo da Psicologia e, em seguida, pela Filosofia (Dewey, 1910; Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 1982).

Quanto às influências intelectuais que moldaram as ideias de James, é crucial considerar que distintos autores e doutrinas da teoria geral do conhecimento desempenharam um papel significativo em sua jornada intelectual (Leary, 1990).

³⁵ Neste sentido, torna-se importante considerar que o próprio Wundt “sempre reivindicou para si o ato de fundação de uma nova Psicologia [...]” (Araujo, 2005, p. 102).

³⁶ Daqui em diante, todas as citações da referida obra foram traduzidas pelo autor desta tese.

Inicialmente, pode-se citar o evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882), uma abordagem particularmente inovadora para a época, que orientava a visão da Psicologia defendida por James. Nesse contexto, o psicólogo adotava o darwinismo de forma singular, explorando tanto fenômenos psicológicos quanto socioculturais. Ambos os enfoques eram impulsionados por preocupações centradas na rejeição de teorias deterministas tanto acerca dos fenômenos fisiológicos, quanto de fenômenos sociais (Kinouchi, 2006).

Juntamente, deve-se considerar que a formação intelectual e as respectivas formulações teóricas de James perpassaram pelo estudo de distintas correntes filosóficas. Dentre elas, inicialmente pode-se citar o Racionalismo de Immanuel Kant (1724-1804) e a Fenomenologia de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Enquanto influências mais incisivas, tem-se o Empirismo a partir de autores como: John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) e John Stuart Mill (1806-1873), por exemplo. Tal como o Pragmatismo de Charles Sanders Peirce (1839-1914) (Leary, 1990; Dewey, 2007).

O estudo e o respectivo pensamento formulado por James acerca da Psicologia foram acompanhados por sua atração e obras de distintos autores, em sua época recentemente publicadas. Dentre os autores, podem-se citar: Herbert Spencer (1820-1903), Rudolf Hermann Lotze (1817-1881), Alexander Bain (1818-1903), Wilhelm Wundt (1832-1920) e Hippolyte Taine (1828-1893) (Leary, 1990). Juntamente, Leary (1990) salienta que, desde o início, o pensamento e a leitura de James foram baseados na literatura acerca do espiritismo e em investigações clínicas envolvendo o hipnotismo.

Como visto, a trajetória intelectual de James foi marcada por uma diversidade de influências. No entanto, deve-se considerar que, para além dessas influências consistirem em efetivas identificações por parte do autor – como assim ocorreu diante do Evolucionismo de Darwin, do Empirismo inglês e do Pragmatismo de Peirce – elas se constituíram na esfera do estudo. Ou seja, do contato de James com os distintos pressupostos teórico-metodológicos dos autores referidos e, a partir disso, ter formulado suas apreciações críticas e suas próprias formulações teóricas.

Retomando uma análise do percurso biográfico deste autor, é interessante notar que, tão somente, após dois anos de sua graduação como médico, foi professor na universidade que o formara, na disciplina de Fisiologia, entre os anos de 1872 e 1880. Posteriormente, entre 1880 e 1907, lecionou as disciplinas de Filosofia e

Psicologia nesta mesma Universidade (Dewey, 1910). De modo mais específico, ele foi responsável por introduzir a Psicologia na Universidade de Harvard (Goodwin, 2010), constituindo-se como “um dos primeiros Professores a lecionar Psicologia como uma disciplina científica, nos EUA [...]” (Ferreira, 2010, p. 192).

Correlacionado a isso, embora a prática experimental não tenha sido o ramo de maior predileção no trajeto histórico deste autor, ainda em Harvard, no ano de 1875, James estabeleceu informalmente um laboratório dedicado à aplicação da Fisiologia à Psicologia. Nesse ambiente, conduzia demonstrações pedagógicas para seus alunos. Este feito revela que, no final do século XIX, a Psicologia Experimental já dava seus primeiros passos na América, com uma diferença mínima quanto ao desenvolvimento na Europa (Kinouchi, 2006). Em relação, especificamente, à figura de James, inegavelmente, considera-se seu efetivo papel no processo de institucionalização acadêmica da Psicologia norte-americana.

No que tange à produção teórica deste autor, não se pode deixar de citar a obra *The Principles of Psychology* (Os Princípios de Psicologia), publicada em 1890. Tal obra, para além de ter exercido uma notória influência entre os psicólogos norte-americanos daquela época, progressivamente influenciou o pensamento psicológico internacional até meados do século XX. Ou seja, trata-se de um livro extremamente importante na história da Psicologia. Neste livro, para além de uma descrição da “Nova Psicologia”, James efetua uma análise crítica desta. Incluindo, até mesmo, uma análise crítica acerca do sistema teórico de Wundt (Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 1982; Goodwin, 2010).

Tomando esta obra como referência, logo no início, James apresenta sua concepção de Psicologia, definindo que: “é a ciência da vida mental, tanto de seus fenômenos quanto de suas condições” (James, 2016, p. 363). Seguindo esta definição, dentre os fenômenos mentais que se constituiriam como objeto de estudo no campo psicológico, ter-se-iam, por exemplo, os “sentimentos, desejos, cognições, raciocínios, decisões e assim por diante [...]” (James, 2016, p. 363-364). Já, no que se refere às condições da vida mental, o autor explica que as “experiências corporais, e mais especificamente experiências cerebrais, devem estar entre aquelas condições da vida mental que a Psicologia precisa levar em consideração” (James 2016, p. 366). Enquanto “experiências”, toma-se a noção de fenômenos corporais/cerebrais e até mesmo de funcionamento corporal/cerebral.

Considerando a definição jamesiana de Psicologia, o estudo dos fenômenos mentais deveria estar associado à contemplação dos fenômenos corpóreos, tendo como base análises fundamentadas na Biologia, Fisiologia e na Anatomia, em especial o funcionamento cerebral, o que envolveria até mesmo o estudo dos hemisférios cerebrais e suas relações com a consciência (James, 2016). É interessante notar a importância que James atribui ao funcionamento cerebral, pois, ao discorrer sobre a relação entre mente e cérebro, ele salienta que os “estados mentais estão imediatamente correlacionados com estados cerebrais [...]” (James, 2009, p. 322). Entretanto, diferentemente de estabelecer uma perspectiva reducionista, o autor acrescenta que os estados mentais “também estão correlacionados com muitos outros eventos físicos, por exemplo, com as correntes nervosas periféricas e com o estímulo físico que as ocasionou” (James, 2009, p. 322).

Ainda em conexão com a definição de Psicologia para James, e para além do exposto em *The Principles of Psychology*, posteriormente, na obra *Psychology: Briefe Course* (Psicologia: Curso breve), publicada em 1892, encontra-se uma definição complementar. Utilizando como referência a perspectiva do psicólogo e filósofo norte-americano George Trumbull Ladd (1842-1921), James define a Psicologia como uma ciência direcionada à “*descrição e explicação dos estados de consciência como tais*” (James, 1892, p. 1, grifos do autor, tradução nossa³⁷). Explica que, enquanto estados de consciência, refere-se às “sensações, os desejos, as emoções, as cognições, os raciocínios, as decisões, as volícies e outros aspectos semelhantes” (James, 1892, p. 1). Juntamente, salienta que, no campo psicológico, a referida explicação dos estados de consciência deveria “incluir o estudo das suas causas, condições e consequências imediatas [...]” (James, 1892, p. 1).

Considerando tanto o trecho do parágrafo anterior quanto o primeiro trecho apresentado, no qual James define a Psicologia, identifica-se que aquilo³⁸ que em *The Principles of Psychology* é indicado como fenômenos mentais (ou fenômenos da vida mental), posteriormente, em *Psychology: Briefe Course*, é chamado de “estados de consciência”. Diante disso, cabe uma apreciação da temática da consciência na obra jamesiana. Uma vez que nela, a consciência ocupa um lugar de destaque.

³⁷ Daqui em diante, todas as citações da referida obra foram traduzidas pelo autor desta tese.

³⁸ Refiro-me, especificamente, aos desejos, cognições, raciocínios, decisões.

Inicialmente, deve-se reconhecer que o autor utiliza de maneira estritamente próxima os termos pensamento e consciência³⁹, o que pode ser identificado quando ele afirma: “Uso a palavra pensamento para toda forma de consciência indiscriminadamente” (James, 1974a, p. 49). Posto isto, um dos elementos que mais se destacam na definição jamesiana da consciência é a sua noção de fluxo, sendo apresentada no trecho a seguir:

A consciência, portanto, não aparece a si mesma talhada em pedaços. Palavras tais como "cadeia" ou "sucessão" não a descrevem adequadamente como ela se apresenta na primeira instância. A consciência não é algo juntado; ela flui. Um "rio" ou um "fluxo" são as metáforas pelas quais ela é mais naturalmente descrita. *Ao falar dela, daqui por diante, chamemo-la o fluxo do pensamento, da consciência ou da vida subjetiva* (James, 1974a, p. 60, grifos do autor).

Considerando o exposto, diferentemente de representar a consciência enquanto um elemento, que, na vida vivida, se daria de maneira fragmentada, James (1974a) comprehende-a enquanto uma unidade que, por essência, fluiria. Ademais, acrescenta-se o fato de o autor atribuir à consciência, ou, de modo equivalente, à este “fluxo do pensamento, da consciência ou da vida subjetiva” (James, 1974a, p. 60, grifos do autor), distintas características fundamentais, elencadas por ele da seguinte maneira: 1- Todo pensamento está vinculado a um sujeito pensante, de modo que todo estado mental é indissociável de uma consciência pessoal, ou seja, uma experiência em primeira pessoa; 2 - O pensamento se faz em constante mudança. Ao passo de não ser possível a existência de dois estados da consciência essencialmente idênticos. Tais estados sempre se associam a situações e experiências específicas e momentâneas; 3 - Os pensamentos são sentidos pelo sujeito da consciência como um fluxo contínuo. De modo que a consciência tende a interconectar os pensamentos (tal como a mudança de um momento para outro na consciência), fugindo do alcance do sujeito qualquer percepção de ausência deles; 4 - O pensamento sempre é direcionado para objetos⁴⁰ distintos do sujeito pensante, possuindo por essência uma

³⁹ Ao apontarmos para uma proximidade entre os termos pensamento e consciência – o que é constatado, neste parágrafo, a partir da citação a seguir –, não estamos atestando que, tendo-se como referência a totalidade da teoria jamesiana, tais termos são tomados irrestritamente como sinônimos. Esta advertência deve-se ao fato de que no próprio *The Principles of Psychology*, se Em determinados trechos, James utiliza esses termos como equivalentes; em outros, estabelece, mesmo que implicitamente, uma distinção entre eles. Para maiores esclarecimentos, consultar Honorato (2017, p. 6).

função cognitiva, destinada ao conhecimento; 5 - Diante dos objetos da experiência, o pensamento se faz seletivo, atendo-se, tão somente, a partes de tais objetos. Desta forma, é inevitável que certas partes dos objetos pensados deixem de ser percebidas pelo sujeito.

Tendo em vista que o projeto psicológico de James, para além de constituir-se por temas específicos de estudo (como a consciência), parte de uma concepção específica de ciência, faz-se necessária uma análise dos fundamentos epistemológicos estabelecidos em sua teoria. Neste sentido, um primeiro elemento a ser reconhecido refere-se ao fato de James (2009) não conceber, em sua época, que a Psicologia já alcançara o *status* de ciência, como é ilustrado no seguinte trecho: “Na verdade, dificilmente a Psicologia é hoje mais do que fora a física antes de Galileu, ou do que fora a química antes de Lavoisier” (James, 2009, p. 318).

De modo complementar, o autor também explicita: “Não precisamos pretender que já tenhamos uma ciência; mas podemos aplaudir aqueles que estão trabalhando por seu futuro e remover entraves metafísicos de seu caminho. Em síntese, podemos ter aspirações” (James, 2009, p. 323). Com o exposto, pode-se visualizar que, além de ainda não considerar a Psicologia uma ciência, o autor opõe-se – semelhantemente à perspectiva de Wundt (1907), à presença, no bojo desta disciplina, de questões metafísicas. Deste modo, ele advoga por um “completo e explícito *abandono* de questões tais como a alma, o ego transcendental, a fusão das ideias ou das partículas de estofo mental etc. [...]” (James, 2009, p. 320, grifos do autor).

Acerca da área de vinculação científica da Psicologia, a concepção de James pode ser inicialmente acessada ao se considerar que, em sua obra *Psychology: Briefer Course*, logo no início, ele informa o leitor o seguinte: “Neste livro, a Psicologia é tratada como uma ciência natural” (James, 1892, p. 1). Seguindo este raciocínio, os fundamentos epistemológicos do projeto psicológico do autor são mais bem delimitados quando ele afirma que, ao tratá-la como uma ciência natural, ele igualmente desejava: “ajudá-la a tornar-se uma” (James, 2009, p. 318). Mais ainda,

⁴⁰ Interessante notar a possibilidade de se estabelecer uma relação entre este pressuposto e aquilo que posteriormente Edmund Husserl argumentará em sua Fenomenologia. Especificamente, quando ele apresenta o conceito de intencionalidade. Por sua vez, enquanto uma característica da consciência, dentre outros elementos, pressupõe que “[...] a consciência só existe como consciência de algo” (Zilles, 2002, p. 22).

ele visualizava ser possível à Psicologia, em um período histórico próximo ao seu, “vir a ser digna do nome de ciência natural” (James, 2009, p. 318).

Diante disso, James propõe a estruturação de uma Psicologia fundamentada metodologicamente no modelo naturalista de produção de conhecimento. Sendo ela configurada, de acordo com o seu projeto, “como um ramo da biologia” (James, 2009, p. 320). Elemento este ilustrado quando o autor enaltece o estudo dos fenômenos psíquicos em correlação com o funcionamento cerebral. Ou seja, dentre seus objetivos, depara-se com a busca pela “Instauração da Psicologia como uma ciência natural das correlações entre eventos mentais e cerebrais [...]” (James, 2009, p. 322).

Além de ter focalizado em suas obras temas específicos do campo psi, não se pode deixar de salientar a representatividade deste teórico na Filosofia. Tendo isto por base, pode-se afirmar que James efetivamente contribuiu para o desenvolvimento do pensamento filosófico americano (Dewey, 1910). O que se relaciona ao fato de James, a partir do século XX, ter se dedicado de modo mais acentuado a produções teóricas direcionadas ao campo filosófico (Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 1982). Sobre algumas das características que compunham a postura filosófica de James, Dewey (1910) afirma que ele: “Via as coisas sob os vários aspectos que elas tinham por natureza e contentava-se em relatá-las tal como as via” (Dewey, 1910, p. 560). Ou seja, um olhar abrangente acerca da realidade, nutrindo uma atenção aos fatos da experiência concreta. Em conexão com esta breve descrição (como assim poder-se-á constatar no decorrer dos próximos parágrafos), e em relação à produção filosófica de James, reconhece-se a associação deste autor ao Pragmatismo. Fato bem ilustrado em uma de suas obras de cunho filosófico, intitulada *Pragmatism: A new name for some old ways of thinking* (Pragmatismo: Um novo nome para algumas velhas formas de pensar), publicada originalmente em 1907⁴¹.

Tomando este texto como referência e, no intuito de se compreender esta doutrina da teoria geral do conhecimento, inicialmente, deve-se considerar que, etimologicamente, o termo Pragmatismo “deriva da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras ‘prática’ e ‘prático’” (James, 1974b, p. 10, grifos do autor). Juntamente, no que tange às origens do seu uso, James

⁴¹ Nesta tese, recorremos à versão traduzida para o português, de 1974, publicada pela coleção Os Pensadores. Desta forma, as citações que serão apresentadas na sequência advêm da obra em questão.

informa que este termo: “Foi introduzido pela primeira vez em filosofia por Charles Peirce, em 1878” (James, 1974b, p. 10).

John Dewey, teórico que também contribuiu para o desenvolvimento do Pragmatismo e cuja teoria conecta-se à perspectiva pragmatista, ao abordar as origens desta doutrina, relata que: “O trabalho começado por Peirce foi continuado por William James. Em certo sentido, James estreitou a aplicação do método pragmático de Peirce, mas ao mesmo tempo ele o estendeu” (Dewey, 2007, p. 230). Tendo isso em mente, considera-se que James foi uma figura decisiva nas origens do Pragmatismo, contribuindo tanto para o desenvolvimento do seu método quanto para a sua estruturação enquanto um movimento filosófico específico (Dewey, 2007).

Visando uma aproximação aos fundamentos teórico-metodológicos desta doutrina, pode-se considerar aquilo que caracteriza a atitude pragmática em essência. Sobre isso, James (1974b) enfatiza que o pragmatista: “Volta-se para o concreto e o adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuços do temperamento racionalista” (James, 1974b, p. 12). Percebe-se que, enquanto uma doutrina cujos pressupostos distinguem-se do racionalismo e, ao mesmo tempo, não se configuram como uma extensão do empirismo, o Pragmatismo estabelece os seus próprios critérios ao discutir as possibilidades de produção de conhecimento e de se “chegar à verdade”.

Correlacionado a isto, parte-se do pressuposto de que a atribuição de significado aos conceitos teóricos depende da possibilidade de eles serem aplicados à existência concreta e, juntamente, às mudanças que eles podem desempenhar nela. Também, a temática da ação (ou a conduta humana, como assim também se pode chamar) ocupa um lugar de prestígio no bojo desta teoria (Dewey, 2007). Configurando-se, por sua vez, como um elemento diante do qual se encontrará recorrentemente na teoria jamesiana (James, 1899; James, 1974b; James, 2009).

Este elemento manifestar-se-á não tão somente nas reflexões filosóficas de James. Haja vista que o próprio projeto psicológico jamesiano é perpassado pela ótica pragmatista. Algo que, dentre outros elementos, fica evidenciado quando o autor indica as possibilidades de aplicação dos conhecimentos advindos da ciência psicológica. Ou seja, para uma Psicologia que, para além de orientada para a produção de conhecimento teórico, fosse direcionada à ação. Por exemplo, quando ele afirma que:

Todas as ciências naturais visam predição e controle práticos e, em nenhuma outra, isso é mais o caso do que na Psicologia atual. Vivemos cercados por um enorme número de pessoas definitivamente interessadas no controle dos estados mentais e incessantemente ansiosas por um tipo de ciência psicológica que as *ensine a agir*" (James, 2009, p. 319, grifos nossos).

Contudo, ainda sem se afastar da perspectiva pragmatista de James, deve-se considerar que as produções teórico-metodológicas do autor não se reduziram aos campos da Filosofia e da Psicologia. Diferentemente, em associação às discussões filosóficas/psicológicas, depara-se com a inclusão do campo da Educação e, de modo mais específico, da Pedagogia.

Primeiramente, cita-se que James (2010) indica a existência de uma proximidade entre os campos da Psicologia e da Pedagogia. Chega a mencionar que os psicólogos de sua época (e a própria Psicologia) em muito haviam se beneficiado daquilo que ele relata como sendo uma “efervescência nos círculos pedagógicos” (James, 2010, p. 193). Haja vista que tal efervescência envolvia, de acordo com o autor: “O desejo, por parte dos professores nas escolas, de um treinamento profissional mais completo, e sua aspiração em direção a um espírito ‘profissional’ em seu trabalho [...]” (James, 2010, p. 193). Ou seja, uma maior capacitação diante da qual os conhecimentos psicológicos eram admitidos como efetivos aliados.

No entanto, mesmo a Psicologia sendo favorecedora da prática pedagógica, James (2010) adverte que a posse de conhecimentos psicológicos não se constituiria como uma efetiva garantia para ser um bom professor. Até mesmo porque, de acordo com a perspectiva do autor: “A psicologia é uma ciência e ensinar é uma arte; e jamais as ciências engendram as artes diretamente” (James, 2010, p. 194).

Ao tratar analogamente o ensino como uma arte, ele denota estar atento ao fato da necessidade do professor necessitar, em sua concepção, de exercitar a invenção, a originalidade e a capacidade de despertar o interesse do aluno diante do conteúdo. Sobretudo, mediante a forma pela qual ministra suas aulas e apresenta o conteúdo. Acerca disso, uma explicação mais ampla é apresentada quando o autor expõe que:

O mesmo ocorre com a arte de ensinar: você deve simplesmente fazer seu aluno cair num tal estado de interesse no que você vai ensinar que qualquer outro objeto de atenção seja banido de sua mente; então revelar o assunto de uma forma tão impressionante que ele seja capaz de lembrar-se daquilo pelo resto de sua vida; e, finalmente, provocar uma devoradora curiosidade em saber quais os próximos passos na matéria (James, 2010, p. 194-195).

Para tanto, de acordo com James (2010), no que tange à figura do professor, este deveria possuir “tato e habilidade para saber que coisas exatamente dizer e fazer quando o aluno se encontra” (James, 2010, p. 194) à sua frente. Salienta-se, conjuntamente, a importância das “trocas entre alunos e professores” (James, 2010, p. 193) e do “seu estímulo mútuo” (James, 2010, p. 193), possuindo uma aversão à disciplina excessiva nas práticas pedagógicas (Dewey, 1910). Ou seja, advoga-se por uma prática pedagógica amparada, dentre outros elementos, na qualidade da relação que é estabelecida entre os dois agentes. Cabendo ao professor considerar a pessoa do aluno e sua experiência concreta (James, 2010).

Como já se pode notar, James (2010) possui uma proposta educacional própria. Nela, também se encontra o enaltecimento da função prática da educação, elemento ilustrado, por exemplo, quando ele enfatiza que: “Em suma, a educação não pode ser mais bem descrita do que a *organização dos hábitos de conduta e das tendências de comportamento adquiridos*” (James 1899, p. 29, grifos do autor, tradução nossa⁴²).

Em conexão com o exposto, identifica-se uma proposta de aprendizado ativo ou método ativo de ensino. Pois, como James salienta, seu modelo de ensino parte do seguinte pressuposto: “*Não há recepção sem reação, não há impressão sem expressão correlativa*, – esta é a grande máxima que o Professor nunca deve esquecer” (James, 1899, p. 33, grifos do autor). Esta perspectiva pode ser ainda mais compreendida quando o autor apresenta a seguinte explicação:

Uma impressão que simplesmente chega aos olhos ou aos ouvidos do aluno e que não modifica em nada a sua vida ativa é uma impressão desperdiçada. É fisiologicamente incompleta. Não deixa atrás de si nenhum fruto em termos de capacidade adquirida. Mesmo como mera impressão, não produz o seu efeito adequado sobre a memória; pois, para permanecer plenamente entre as aquisições desta última faculdade, deve ser forjada no ciclo completo das nossas operações. As suas *consequências motoras* são o que a determina. Um efeito que lhe é devido, sob a forma de uma atividade, deve regressar à mente sob a forma da *sensação de ter agido*, e ligar-se à impressão (James, 1899, p. 33, grifos do autor).

Tomando por base tudo o que foi exposto sobre o autor em questão, consideremos que a teoria Psicológica, Educacional e Filosófica de James, sustentada pela sua ótica pragmatista, influenciou a *práxis* de toda uma geração de

⁴² Daqui em diante, todas as citações da referida obra foram traduzidas pelo autor desta tese.

Psicólogos e Pedagogos, cujas disciplinas progressivamente tornavam-se socialmente reconhecidas como científicas.

Como salientam Japiassu e Marcondes (2006), William James foi professor de teóricos com significativa representatividade não só da psicologia, mas também da pedagogia norte-americana da primeira metade do século XX. Mais ainda, suas produções teóricas influenciaram, direta e indiretamente, o desenvolvimento de propostas pedagógicas específicas. Relacionado a isso, uma análise epistemológica nos revela a influência das formulações teórico-metodológicas de James nas origens do escolanovismo. O que, infelizmente, configura-se como um dado pouquíssimo difundido no meio acadêmico.

Por fim, o reconhecimento atribuído a James no campo científico pode ser ilustrado quando John Dewey, teórico que também goza de prestígio nas áreas da Educação, Filosofia e Psicologia, atesta a sua admiração por ele. Nas palavras de Dewey (1910, p. 506):

De comum acordo, ele era de longe o maior dos psicólogos americanos – era o caso de James em primeiro lugar e não em segundo. Se não fosse a admiração irracional pelos homens e pelas coisas alemãs, não haveria dúvidas, penso eu, de que ele foi o maior Psicólogo do seu tempo em qualquer país – talvez de qualquer tempo. A divisão da filosofia em escolas afeta o julgamento dos filósofos, mas os das escolas mais opostas reconhecerão cordialmente que o Sr. James tem sido um dos poucos fatores vitais e frutíferos do pensamento contemporâneo.

Diante do exposto, conforme desenvolvido ao longo do texto, reconhece-se a importância de James para o desenvolvimento de distintas áreas do conhecimento, com destaque para a Psicologia. Contudo, em vez de endossar a perspectiva de Dewey, considera-se necessário, ao menos, ponderar a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de atribuir a um autor específico o título de "o maior dos psicólogos" da história. Assim, parte-se do pressuposto de que é preciso cautela diante da afirmação de Dewey. Não obstante, a perspectiva do autor indica que a intensa valorização da figura de James constitui um fenômeno histórico, cuja gênese antecede, em muito, o período atual.

2.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o que foi exposto, iniciou-se este capítulo com o foco voltado à ideia de uma suposta “linha do tempo” da Psicologia e seu respectivo

significado. No entanto, constatou-se que tal representação linear tem como resultado vários entraves, dentre eles: abordagens distintas entre os autores, não consideração da Psicologia em sua totalidade e fragmentação dos aspectos constituintes desta ciência.

Nesse sentido, tomando como base alguns autores relacionados nesta obra, comprehende-se que Kosik utiliza a ideia de que cada época histórica é uma continuidade que engloba passado, presente e futuro. De acordo com John Dewey, os filósofos são moldados pelo ambiente social em que vivem. Além disso, Foucault, ao se referir à complexidade do conhecimento, contraria a ideia de uma linha de tempo, representando-o metaoricamente, sob o ponto de vista do seu desenvolvimento, como uma árvore. Dentro deste enfoque, apresentou-se o fato de a história da Psicologia ser multifacetada e, em decorrência disso, torna-se indispensável estabelecer uma perspectiva que considere o conjunto de múltiplas possibilidades de narrativas históricas, sendo elas influenciadas por uma diversidade de disciplinas e contextos históricos.

Como discutido, o termo Psicologia (do grego: *psykhé* e *logos*) etimologicamente refere-se ao “estudo da alma” e a popularização do seu uso, ao que tudo indica, ocorreu tão somente a partir do século XVI. Visto que neste século existem obras de autores como Marko Marulic, Johann Thomas Freigius e Rudolf Goclenius, que fazem referência ao termo em questão. Ainda que Platão e Aristóteles não fizessem alusão a este termo, os seus estudos a respeito da *psykhé* se mostraram essenciais para as posteriores investigações dos fenômenos psíquicos e, de certo modo, serviram de referência, como no caso de Aristóteles no século XVI, para a delimitação da Psicologia como uma área de estudo.

Na contextualização acerca da Psicologia moderna, foi possível discorrer sobre as distintas expressões que historicamente acompanharam a ideia de uma Psicologia científica. Isto é, Psicologia nova (nova Psicologia), Psicologia empírica, Psicologia experimental e Psicologia fisiológica. Por sua vez, todas as expressões presentes na linguagem utilizada pelos autores abordados neste capítulo e cujas teorias se mostraram relevantes para a contextualização do percurso histórico desta disciplina nos séculos XVIII e XIX.

Enquanto ciência e disciplina acadêmica, a Psicologia surge não tão somente como um feito de um determinado ator isolado. Mas sim, seu surgimento ocorre em decorrência dos distintos projetos psicológicos elaborados por múltiplos pensadores.

Como se visualizou ao longo do capítulo, Wolff, Fechner, Wundt e James, cada qual com suas especificidades teóricas, foram algumas das figuras que gozam de prestígio internacional e legítimo pelas suas contribuições à história da Psicologia moderna.

No que tange às especificidades teóricas presentes em cada um dos projetos psicológicos dos autores supracitados, identificam-se alguns elementos que se destacam. Inicialmente, pode-se citar a conexão com o campo da Filosofia, seja presente na formação acadêmica, na trajetória profissional ou em determinados tópicos assentados nas suas teorias. Mesmo assim, notaram-se investimentos, por parte de alguns deles, no afastamento das discussões metafísicas da disciplina psicológica. O que fica explícito, por exemplo, nos projetos psicológicos de Wundt e James. No entanto, para além deles, deve-se considerar que o investimento para tal afastamento inscreveu-se como um paradigma daquela época, estando associado ao processo de ascensão científica da Psicologia.

Seja em Fechner, como o próprio nome de sua teoria apresenta-se, tal como em Wundt e em James, depara-se com uma contemplação da realidade psicofísica do sujeito da experiência. De modo que as investigações destes autores e suas respectivas teorias partem do pressuposto de uma mútua influência entre os fenômenos psíquicos e os físicos. Associado a isso, também se observa a contemplação das relações que se estabelecem entre o sujeito e o ambiente físico diante do qual ele está inserido.

Também, o recurso ao método empírico formal mostrou-se presente em todos os projetos psicológicos abordados. O que, para além das perspectivas dos quatro autores discutidos neste capítulo, também pode ser compreendido como um fenômeno característico do processo de ascensão científica da Psicologia. Não obstante, a prática laboratorial tornou-se tão disseminada na realidade universitária internacional, de modo a progressivamente endossar, aos olhos da sociedade, o caráter científico desta disciplina. No entanto, enquanto um elemento que também acompanhou a Psicologia desde seus primórdios, como visualizado ao longo do capítulo, depara-se com uma pluralidade de concepções acerca da sua área de concentração acadêmica e vinculação científica. Ora ela se aproximando (ou explicitamente alocada) ao campo das ciências humanas, ora às ciências da natureza. Juntamente, dentro dos projetos psicológicos de um mesmo autor, como no caso de Wolff e, até certo ponto, de Wundt, identifica-se um caráter híbrido da Psicologia. Visto

que em ambos, ela mostra-se transitando entre as ciências humanas e as ciências da natureza.

3 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO BRASILEIRO E AS LACUNAS RELATIVAS À DEMARCAÇÃO DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO ACADÊMICA E VINCULAÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA

A elucidação do objeto e campo de estudo de uma determinada ciência, dentre outros possíveis elementos, nos é viabilizada a partir da delimitação da sua área de concentração acadêmica e vinculação científica. No entanto, quando nos deparamos com o caso da Psicologia, defrontamo-nos com uma ambiguidade envolvendo a presença de duas grandes áreas: Ciências da Saúde e Ciências Humanas e Sociais.

Considerando isso, neste capítulo tivemos como objetivo realizar uma análise epistemológica acerca do lugar em que a Psicologia encontra-se alocada no Brasil e como os impasses epistemológicos desta ciência se manifestam na formação do psicólogo. Dessa forma, ao longo do texto em questão, problematizamos o estatuto epistemológico da Psicologia enquanto ciência e disciplina acadêmica.

Reconhecendo a historicidade desse saber, também consideramos em nossa análise o processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da Psicologia, uma vez que, como veremos, sua influência é manifestada até hoje no ensino de Psicologia e no modo como ela é representada em nossa sociedade.

No intuito de viabilizar os nossos objetivos, realizamos uma análise de documentos que norteiam a formação acadêmica do psicólogo. Juntamente, incluímos uma análise crítica acerca do papel das abordagens teórico-metodológicas desta ciência durante o curso de Psicologia e trouxemos estudos empíricos realizados com alunos de Psicologia para melhor compreender os elementos correlacionados às lacunas epistemológicas que habitam na atual configuração deste saber.

Considerando o exposto acima, partimos da ideia de que a compreensão de um determinado saber científico pode ser favorecida através da elucidação das características da formação acadêmica daqueles que tomarão parte no referido saber, de modo a refletir sobre os elementos que estruturam o seu currículo. Na perspectiva de Pacheco *et al.* (2010), as concepções teóricas e os direcionamentos metodológicos presentes nos códigos curriculares vinculam-se a tradições culturais que, quando pesquisadas, facilitam o entendimento do “[...] modo como a realidade é analisada e compreendida” (Pacheco *et al.*, 2010, p. 191). Dessa forma, ao investigarmos aquilo que se espera de uma formação acadêmica, também estamos investigando os

paradigmas do conhecimento em sua delimitação histórica, possibilitando-nos transcender as ingenuidades contidas nas imposições discursivas das ideologias dominantes.

3.1 O ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DA PSICOLOGIA BRASILEIRA: AS DISTINTAS CONCEPÇÕES ACERCA DO SEU LUGAR DIANTE DAS CIÊNCIAS

Almejando uma progressiva compreensão acerca do estatuto epistemológico da Psicologia, recorremos justamente à reflexão acerca do seu ensino. Neste caminho, defrontamo-nos com distintas concepções do saber psicológico e de propostas relativas à formação acadêmica do psicólogo, demarcadas ao longo da história da Psicologia brasileira.

Por exemplo, em 2018, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), apresentou o relatório final da revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (CFP, 2018).

Logo no início do texto, considerando a análise do processo de institucionalização acadêmica da Psicologia, discute-se a ambiguidade da sua vinculação científica – Ciências Humanas ou da Natureza. Na concepção do CFP (2018), desde o projeto inicial de uma Psicologia científica e disciplina acadêmica, ocorrido de modo mais acentuado no final do século XIX, decorrente da hegemonia do saber naturalizado, a possibilidade e valorização do estudo dos fenômenos psíquicos de maneira institucionalizada só se fizeram possíveis com a submissão da Psicologia aos: “[...] princípios das ciências naturais – neutralidade, objetividade, sujeição a aportes quantitativos” (CFP, 2018, p. 37), o que pode ser facilmente averiguado se atentarmos para a sua história, tendo em vista os pioneiros que a fundaram, como, por exemplo, Gustav Fechner (1801-1887), Wilhelm Wundt (1832-1920), William James (1842-1910). Desta forma, tendo em vista a sua própria historicidade, “[...] a universidade moderna alocou a Psicologia como originária de uma Ciência Natural que mais se aproximava da Área de Saúde” (CFP, 2018, p. 37).

Ainda referindo-se ao processo de estruturação da Psicologia como uma disciplina acadêmica, o CFP afirma que:

É importante observar que nessa proposta reafirma-se o caráter multidisciplinar da Psicologia, sua vinculação tanto com as ciências biológicas

quanto com as ciências humanas, e também sua inserção nos três campos que se tornariam clássicos na formação e atuação em Psicologia: clínica, escolar, trabalho (CFP, 2018, p. 22).

Mesmo com a tradicional hibridez científica, localizada desde o início da Psicologia moderna, de acordo com o CFP, ao abordar o contexto atual brasileiro, permanece na academia e na sociedade a pergunta: “A qual área pertence a Psicologia: Saúde ou Ciências Humanas e Sociais?” (CFP, 2018, p. 36). Verificamos que essa ainda é uma lacuna epistemológica do campo psi, ou seja, uma pergunta relativa ao nosso objeto e campo de estudo sem uma efetiva resposta. A ausência de consenso se manifesta no fato de que, por exemplo, “[...] alguns cursos de Psicologia são alocados em Escolas ou Departamentos de Ciências Humanas e outros na área de Saúde” (CFP, 2018, p. 36). Entretanto, cabe ressaltar o posicionamento do CFP, ao concluir a sua discussão da seguinte maneira:

[...] o que se pode afirmar é que, considerando o hibridismo e pluralidade da Psicologia, bem como as condições concretas e históricas de inserção do curso de Psicologia em cada uma das instituições de ensino superior, a localização em uma grande área ou outra – saúde ou ciências humanas – deixa de ser um ponto de questionamento, já que ambas estarão, necessariamente, imbricadas e reciprocamente orientadas (CFP, 2018, p. 40).

Contudo, parece não ser bem assim, pois, no próprio site do CFP, ao acessarmos a área intitulada “Fale conosco”, posteriormente, ao preenchermos o campo “Sobre qual destes temas é sua dúvida, crítica ou sugestão?” e, por fim, selecionarmos a opção “Formação”, encontramos respostas do Conselho às “Dúvidas frequentes sobre o tema: Formação”. Interessante notar que a primeira pergunta é justamente: “Psicologia é um curso de humanas ou de saúde?” (CFP, 2020). Este questionamento, que nos revela um tópico emergente na sociedade com relação à Psicologia, é respondido pelo CFP da seguinte forma:

O CFP não possui uma regulamentação específica sobre isso, por entender que a Psicologia é uma ciência abrangente que pode se enquadrar em várias áreas de conhecimento. Entendemos que a definição de uma área para o curso de Psicologia em uma instituição de ensino superior se faz levando em consideração o contexto histórico ao qual a instituição pertence e os objetivos do curso (CFP, 2020).

Mesmo com a ausência de uma maior problematização por parte do CFP em relação à área de concentração acadêmica da Psicologia, encontramos perspectivas

divergentes sobre o assunto. Por exemplo, ao analisarmos a classificação atual do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), relativa às áreas do conhecimento, encontramos a Psicologia no campo das Ciências Humanas (CNPq, 2021). Mas, para o Ministério da Saúde, desde o ano de 1997, a partir da Resolução CNS nº 218, a Psicologia é reconhecida como uma categoria profissional da área da saúde (Brasil, 1997).

Ademais, encontramos uma compreensão distinta acerca da área de concentração da Psicologia no “Manual para Classificação dos Cursos de Graduação e Sequenciais - Cine Brasil” (Brasil, 2019), publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por sua vez, tal proposta de revisão e atualização promoveu forte oposição por parte do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Psicologia, pois nela encontramos a Psicologia não mais considerada como área da saúde, como assim fora pelo Ministério da Saúde em 1997. Mas, sim, realocada na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação, subárea de Ciências Sociais e Comportamentais, sendo a primeira, compreendida como:

[...] formações relacionadas às ciências sociais no contexto dos seres humanos e da forma como se comportam em grupos e em relação à sociedade. Incluem estudos relativos ao jornalismo enquanto expressão discursiva das ações humanas e os estudos das ciências da informação especificados na arquivologia, na documentação, na biblioteconomia e na gestão da informação, bem como formações interdisciplinares que apresentem como conteúdo principal ciências sociais, jornalismo e informação (Brasil, 2019, p. 35).

No referido documento, a Psicologia, enquanto ciência e profissão, é descrita como abrangendo:

[...] o estudo da mente, do comportamento e das relações humanas como consequência de diferenças individuais, das experiências e do ambiente. Inclui estudos voltados para a Psicologia social, clínica, do desenvolvimento, da saúde, do trabalho e organizacional, da educação, jurídica, bem como a psicanálise e a neuropsicologia (Brasil, 2019, p. 36).

3.2 FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

Visando à compreensão dos fundamentos da formação em Psicologia no Brasil, de modo a considerarmos o contexto educacional nacional em sua delimitação histórica, recorremos à apreciação das normatizações do ensino superior

estabelecidas na Lei nº 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei estabelece “em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes” relativas ao ensino superior, delimitando “[...] normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”, com o intuito de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação [...]” (Brasil, 1996). Além disso, institui parâmetros para “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (Brasil, 1996).

Chama-nos a atenção que, no que tange especificamente à educação superior, a referida lei, nos três primeiros incisos do artigo 43º, determina como finalidade da formação acadêmica: “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.”; “II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento [...]”; “III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura [...].” Nota-se, com o exposto, uma ênfase na apropriação, por parte do aluno, do conhecimento científico, algo aliado à configuração da Universidade moderna, por sua vez estruturada pela episteme iluminista. Também, tal ênfase demonstra um vínculo com as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso relativas à área da educação. Como salientado por Cunha (2003), no governo FHC, responsável pela elaboração da LDB (1996), percebia-se nas propostas apresentadas uma associação entre a qualidade do ensino e o desenvolvimento da educação e o progresso da ciência e da tecnologia.

Em consonância com a LDB, mas focando especificamente na formação do psicólogo, no artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, entre os princípios e compromissos a serem assegurados, encontramos primeiramente a necessidade de: “Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, como fundamento para a atuação profissional” (Brasil, 2023, p.1). Já no artigo 8º, é determinado que a formação em Psicologia possibilite ao formando: “construir modelos de explicação de fenômenos humanos empregando noções ou conceitos científicos” (Brasil, 2023, p. 3).

3.3 QUESTÕES CANDENTES

Todavia, diante de tudo o que foi exposto, questionamos: Que ciência é esta que se espera do estudante de Psicologia se apropriar? Ademais, o que se aprende quando se estuda Psicologia?

A necessidade dessas reflexões inscreve-se na influência que tais determinações exercem no processo de formação do psicólogo contemporâneo. Principalmente, no período em que nós vivemos, no qual, mesmo constatando um cenário crítico do ponto de vista humano, “[...] estamos aderidos ao mundo presente, a uma fé tão cega na Razão que dela só somos capazes de enxergar as luzes” (Amaral Filho, 2018, p.13). Sabemos, contudo, os riscos relacionados ao nosso contexto social atual, marcado pelo ápice dos princípios da modernidade instrumental, no qual impera, de maneira dogmática, pelo menos na cotidianidade do mundo produtivo, a exaltação do cientificismo quantitativo e das tecnologias, pois vivenciamos um apego demasiado “à ‘perfeição limpa’ das matemáticas ou ao rigor lúdico da informática [...]” (Ferreira, 2004, p. 1228). Algo que nos conduz ao esquecimento do ser humano em prol da sua coisificação, resultando “de forma cada vez mais ampliada na miserabilidade humana, que se faz cada vez maior no mundo” (Ferreira, 2004, p. 1228-1229).

É diante desse contexto que buscamos pensar a formação profissional e, sobretudo, humana, para além do seu caráter pragmático e tecnicista. Ao constatar-se que a Psicologia, até o momento atual, não evidencia clareza frente à sua vinculação científica, ora aproximando-se das Ciências da Saúde, ora das Ciências Humanas, demonstra-se a necessidade de reflexões que contemplam não meramente as suas técnicas e o seu espaço adquirido na academia e no mercado de trabalho. Diferentemente, seria prudente assumir a sua fragilidade na concepção e apropriação do seu objeto de estudo.

Entretanto, infelizmente, como já salientado por Holanda (2019), deparamo-nos com uma escassez de literatura brasileira sobre a Epistemologia da Psicologia. E, no que tange à formação acadêmica, de acordo com o autor, “[...] é comum observarmos a alienação – ou o esquecimento – da discussão com respeito à Epistemologia da Psicologia” (Holanda, 2019, p. 9). Até mesmo porque, “uma observação rápida nos currículos de Psicologia em nosso país aponta com clareza que há um significativo distanciamento do tema da Epistemologia ao longo da formação” (Holanda, 2019, p. 11). Esta falta de reflexão epistemológica, ao contrário de favorecer uma solução ponderada para os debates atuais acerca das vinculações da Psicologia com distintas

áreas do conhecimento científico, dá margem para disputas acaloradas, porém pouco aprofundadas em conteúdo e direcionadas às finalidades do capital.

Sendo assim, com o intuito de ampliar as possibilidades de uma reflexão epistemológica acerca do campo psi, podemos, então, acrescentar os seguintes questionamentos: Afinal de contas, o que é Psicologia? O que faz um psicólogo? Quais são os seus temas de estudo?

Intriga-nos que comumente tais questionamentos, mesmo relacionados a temas extremamente amplos, são respondidos a partir de um relativismo reducionista, amparado na filiação do profissional a uma determinada abordagem teórica. Em outras palavras, tais perguntas seguramente seriam respondidas por muitos da seguinte forma: “Depende da abordagem teórica que determinado psicólogo segue.”

Ou seja, a falta de discussões que contemplam a epistemologia da Psicologia, incluindo reflexões sobre o seu objeto, método(s) e vinculação científica, dá margem a uma pluralidade de concepções acerca dela. Com isso, deparamo-nos com a ausência de uma compreensão ampliada acerca deste saber. Sendo que, na maioria dos casos, para se falar da Psicologia, utiliza-se de fragmentos do seu campo teórico, isto é, “Psicologias” advindas das abordagens metodológicas e do trabalho teórico dos seus respectivos autores.

E o aluno, como fica diante desta relativização que, para além de um reconhecimento de uma flexibilidade necessária, diz de uma ausência de reflexão epistemológica? Em meio à pluralidade de concepções psicológicas, ao longo da sua formação, o aluno é conduzido a escolher e seguir uma abordagem teórica, algo que, em muitos casos, lhe desperta angústia, pois nota-se uma valorização demasiada a tal processo de filiação, sendo inclusive anunciado ao aluno que a sua “escolha” de uma abordagem é um ingrediente fundamental para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

3.4 A EXPERIÊNCIA DO ALUNO DE PSICOLOGIA

Para aprofundar a compreensão dos efeitos da pluralidade teórico-metodológica na formação do psicólogo, torna-se relevante considerar não apenas a discussão conceitual, mas também as experiências concretas vividas pelos estudantes durante o percurso formativo. Assim, esta seção apoia-se em pesquisas empíricas que investigaram a percepção e as vivências de alunos de cursos de

Psicologia em diferentes contextos universitários. Esses estudos oferecem um retrato significativo das tensões presentes na formação, evidenciando como os discentes se relacionam com as abordagens teóricas, com os professores e com o próprio sentido da Psicologia enquanto ciência e profissão.

A partir de dados apresentados por Campos *et al.* (1996), Ferrarini e Camargo (2012, 2014) e Silva *et al.* (2018), é possível delinear um panorama empírico das inseguranças, ambivalências e estratégias de adaptação que caracterizam o processo de escolha teórica e de constituição da identidade profissional dos futuros psicólogos.

A escolha de um referencial teórico figura entre os principais desafios enfrentados pelos estudantes de Psicologia, dada a marcante fragmentação teórico-conceitual da área (Campos *et al.*, 1996). Para os graduandos, a noção de abordagem teórica ultrapassa a esfera do conhecimento técnico, assumindo o estatuto de uma visão de mundo e de ser humano, fundamentada em bases filosóficas que orientam o modo de observar e interagir com a realidade (Silva *et al.*, 2018). Assim, a teoria não se limita a um conjunto de conceitos, mas constitui um instrumento que orienta a prática profissional e a reflexão sobre ela, assumindo caráter teórico-metodológico e ético.

No exercício profissional, a abordagem torna-se também uma zona de reconhecimento e pertencimento, permitindo ao psicólogo situar-se em um campo de práticas e discursos que conferem legitimidade à sua atuação (Silva *et al.*, 2018). Dessa forma, o referencial teórico participa da definição do que se entende por Psicologia e, consequentemente, da própria identidade profissional (Ferrarini; Camargo, 2012).

Considerando a experiência do aluno de Psicologia, Ferrarini e Camargo (2012) investigaram “O sentido da Psicologia e a formação do Psicólogo”, na perspectiva de graduandos. Diante disso, o estudo contemplou aspectos como a definição, objetos e objetivos da Psicologia. As falas dos estudantes revelam sentimentos recorrentes de incapacidade, fragilidade e desorientação, por não saberem onde encontrar respostas. Essa vivência é acompanhada por angústia e desespero diante da exigência de optar por uma abordagem teórica, sendo comum a percepção da Psicologia como uma verdadeira “bagunça” conceitual e metodológica (Ferrarini; Camargo, 2012).

Diante desse cenário de instabilidade, o estudante tende a buscar rapidamente uma definição teórica que lhe garanta segurança, preenchendo o vazio deixado pela

falta de mediação reflexiva durante o processo formativo. Essa urgência em se filiar a uma linha de pensamento é compreendida por Ferrarini e Camargo (2014) como uma tentativa de estabilizar simbolicamente um terreno vivido como caótico. Ainda que docentes recomendem prudência e tempo para amadurecimento, muitos alunos expressam a necessidade de escolher uma abordagem precocemente, acreditando que essa decisão define o que é ser psicólogo (Ferrarini; Camargo, 2012; Silva *et al.*, 2018).

Campos *et al.* (1996) destacam que essa tendência conduz a uma adesão acrítica, em que o aluno simplesmente reproduz a direção teórica predominante em seu curso. A formação, nesse caso, deixa de ser espaço de construção de pensamento e se converte em um exercício de doutrinação, distanciando-se de um verdadeiro saber científico. Tal processo gera, ainda, dogmatismo e fechamento, pois o estudante, ao se apegar a uma teoria de forma rígida, corre o risco de transformá-la em verdade absoluta, encerrando-se em um sistema explicativo único e excludente (Ferrarini; Camargo, 2012; Vaz *et al.*, 2025).

Quando a teoria é apresentada de modo fragmentado, desarticulado e carente de base epistemológica, ela perde sua função crítica e investigativa, reduzindo-se a um conjunto de técnicas. Para Ferrarini e Camargo (2012), a teoria passa a ser entendida não como instrumento de investigação, mas como um discurso a ser repetido — o que compromete sua finalidade de aproximar o aluno do objeto científico.

Nessa perspectiva, o estudante, ao enfrentar situações práticas, tende a recorrer não à teoria, mas ao “bom senso”, às próprias experiências pessoais ou aos referenciais advindos de seu processo terapêutico (Ferrarini; Camargo, 2012, 2014). Esse deslocamento indica uma perda do caráter científico do conhecimento psicológico. Além disso, a ênfase excessiva na técnica evidencia uma instrumentalização da teoria, em que o pensamento teórico é utilizado apenas para justificar práticas (Silva *et al.*, 2018; Vaz *et al.*, 2025). A teoria, assim, deixa de ser fundamento para a criação de novos sentidos e se torna mero suporte para validação empírica do já conhecido.

A ausência de reflexão epistemológica repercute diretamente na constituição da identidade profissional. O resultado é um sentimento de incompletude, associado à lacuna entre teoria e prática (Ferrarini; Camargo, 2014). O estudante, muitas vezes, percebe-se despreparado para a atuação, incapaz de articular conceitualmente o que vivencia nas experiências de estágio e intervenção.

Essa dificuldade em unir pensamento e ação compromete a construção de um sentimento de pertença à profissão e dificulta o trabalho cooperativo entre colegas (Ferrarini; Camargo, 2014). Os alunos dos últimos períodos, ao se confrontarem com a realidade da prática, reconhecem a importância de uma formação teórica e filosófica consistente — mas, paradoxalmente, demandam procedimentos objetivos e sistemáticos que compensem o vazio reflexivo (Ferrarini; Camargo, 2012). Tal contradição revela uma possível carência na formação no que tange à transformação do conhecimento teórico em orientação efetiva para a prática profissional.

Em síntese, a relativização não refletida da teoria na formação psicológica tende a levar o estudante a situar-se em um verdadeiro “não-lugar” científico (Ferrarini; Camargo, 2012). Em busca de estabilidade e sentido, ele se apega a um referencial teórico como tentativa de construir uma identidade, ainda que de modo apressado e acrítico (Campos *et al.*, 1996). O resultado é uma formação fragilizada, em que a teoria perde sua potência emancipadora e a profissão, seu horizonte de reflexão crítica.

A partir disso, reconhecemos uma possível relação dependente entre a constituição de uma identidade profissional do psicólogo e a vinculação e/ou submissão a uma determinada corrente do pensamento psicológico. O que não significa uma apropriação crítica, por parte do aluno, acerca do seu campo de estudo, com possibilidade de refletir os fenômenos da vida psíquica de forma aprofundada, tampouco aquisição da sua autonomia de pensamento.

Podemos inclusive questionar qual é o poder de escolha do aluno, ou seja, será que a identificação com uma determinada abordagem diz de um ato espontâneo conectado com a busca pelo conhecimento? Ou, além de anunciar uma possível exigência acadêmica, evidencia a busca de um “porto seguro” (Japiassu, 1983, p. 13) almejado diante das instabilidades epistemológicas do campo psi? Porto seguro, na concepção de Hilton Japiassu (1983), enquanto submissão às ideias advindas de um determinado autor e/ou abordagem teórica. Representando a ilusão de ter a posse da verdade e de sentir-se seguro perante a “falácia das evidências e das teorias certas” (Japiassu, 1983, p. 16).

Mais ainda, será que a filiação a uma determinada abordagem, enquanto possível fundamento da constituição profissional do aluno, não se torna um movimento acrítico e autoritário de enquadrar-se em um “método”, revelando uma perspectiva tecnicista na formação em Psicologia?

Aliado a isso, não é raro identificarmos perspectivas ideológicas, até mesmo dogmáticas, de professores, profissionais e alunos de graduação em Psicologia, ao defenderem a eficácia de suas técnicas e a “genialidade” dos seus respectivos autores/tutores. Japiassu já nos indica a possibilidade de que um indivíduo, “não estando convicto de suas próprias posições, faça apelo à proteção de um autor célebre [...]” (Japiassu, 1983, p. 16). Em outras palavras, pode-se traduzir esse fenômeno como a utilização de uma determinada teoria, ou verdades estabelecidas por um autor, como uma “muleta intelectual” (Japiassu, 1983, p. 16), o que, infelizmente, pensando na experiência do aluno, representa “uma terrível deformação intelectual” (Japiassu, 1983, p. 16). Entretanto, Japiassu também assinala que: “[...] nada melhor para ‘formar’, enquadrar ou conformar os educandos do que injetar-lhes doses mais ou menos maciças de receitas culinárias científicas” (Japiassu, 1983, p. 65-66).

Contudo, como respostas que não comportam a especificidade do campo psi de forma abrangente – mesmo que enfaticamente disseminadas e acreditadas, principalmente no que tange à eficácia das técnicas – facilitam a formação dos futuros psicólogos?

Claro que a crítica acerca da vinculação/submissão dos alunos às doutrinas teóricas não deve ser interpretada como uma defesa de um anarquismo metodológico sustentado por um relativismo individualista. Tal movimento só representaria a replicação ingênua de um determinismo com outra roupagem. Pois, mesmo que pautado na defesa de um “não modelo”, por seu caráter individualista, não deixaria de ser uma direção a ser seguida.

Todavia, podemos ponderar a função da tradição, dos conceitos, das técnicas e dos seus respectivos autores. Em vez da recorrente expressão “seguir” um autor ou abordagem, não nos seria possível “pensar” com os mesmos? Em outras palavras, para além da perspectiva – muitas vezes perversa, por revelar, apenas e tão somente, uma disputa de poder – de que o aluno em formação estabelece a sua vivência no campo psi como uma extensão dos seus tutores ungidos ao longo do curso, poderíamos favorecer a formação de um aluno não meramente como replicador, mas sim enquanto agente crítico. Ao discutir o papel do professor, Japiassu salienta que: “Se temos que ensinar algo a nossos alunos, que lhes ensinemos a pensar, que lhes ensinemos a aprender, a se construírem e a se reconstruírem, a fazerem perguntas e a questionarem o já sabido” (Japiassu, 1983, p. 17).

Contudo, para não nos limitarmos a uma linearidade do pensamento, reduzida a um narcisismo psicologista, incluímos uma reflexão sobre a essência do conhecimento que recebe o *status* de científico. Primeiramente, lembremos que a racionalidade moderna, desdoblada historicamente como razão instrumental, dirigindo-se à limitação da experiência humana aos formatos da técnica, é norteada pela ânsia do controle da natureza e permeada por discursos objetivistas acerca da realidade. Até mesmo porque, com o advento da ciência moderna:

A dessacralização da natureza e o desenvolvimento da natureza como conglomerado de forças mecânicas, como objeto de exploração e domínio, acompanham pari passu a dessacralização do homem, no qual se descobre um ser que é possível modelar e formar, ou então – traduzindo em linguagem correspondente – que se pode manipular (Kosik, 2002, p. 220).

Na defesa por uma formação acadêmica amparada pelos princípios da neutralidade e objetividade científicas, defrontamo-nos com a armadilha de reificar o aluno, na ilusão de que ele possa seguir as mesmas leis da mecânica e bem “funcionar” a partir do manual redigido pela abordagem teórica à qual ele se vincula. Pois, seguindo a perspectiva cientificista acerca do ser humano, “pela sua natureza ele é sempre moldável e pode, portanto, ser transformado em objeto de uma manipulação calculada e baseada na ciência” (Kosik, 2002, p. 221).

3. 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Pois bem, diante do que foi exposto, julgamos que, visando transcender o modelo educacional estabelecido, podemos desenvolver uma formação acadêmica do psicólogo que não se reduza apenas ao pragmatismo tecnicista, ao enquadramento/formatação do aluno às tendências das abordagens teóricas e do mercado, sem que nos seja dada a oportunidade de refletirmos, inclusive, a respeito do lugar que a Psicologia ocupa no campo científico. Afinal, questionar o estatuto epistemológico da Psicologia é, concomitantemente, questionar o seu *status* ético. Pois, certamente, as diversas abordagens psicológicas indicam que, dentro da nossa área, também existem diversas concepções do que seja o ser humano, cada qual comprometida com concepções sociais variadas.

Por isso mesmo, antes de ser indiferente à formação do psicólogo, a pergunta pela pertença da Psicologia a um determinado paradigma científico ou a outro, antes de buscar uma espécie de unificação cognoscitiva, visto que o seu objeto – se é que podemos chamá-lo assim – é ele próprio complexo e multifacetado, pode nos ajudar, sobretudo, a esclarecermos para nós mesmos, que tipo de sociedade desejamos.

Talvez assim, assumindo os desafios e fragilidades vivenciados, possamos nutrir uma formação educacional que favoreça a “[...] emancipação social [...] compreendida na perspectiva democrática e de qualidade” (Ferreira; Grahl, 2012, p. 5), comprometida com a formação humana do aluno. Afinal, com tantas problematizações dirigidas à educação no nosso cenário nacional, esperamos, com os questionamentos apresentados neste capítulo, que possamos nos manter ativamente pensando na formação que mais nos convém, com a qual vale a pena nos comprometermos.

Por meio da pesquisa realizada, pudemos visualizar perspectivas divergentes, por parte dos órgãos que regulam a profissão do psicólogo e a formação em Psicologia, acerca da área de concentração acadêmica e vinculação científica desta disciplina, o que, notoriamente, nos demanda uma maior problematização acerca deste assunto. Uma vez que, ao tratar-se de um tópico diretamente vinculado ao estatuto epistemológico desta ciência, inscreve-se igualmente como uma discussão que envolve os campos conceitual, metodológico e ético.

Pode-se afirmar que a Psicologia brasileira enfrenta um duplo desafio: por um lado, a falta de consenso sobre sua vinculação científica e epistemológica; por outro, a fragilidade da reflexão crítica sobre os fundamentos das abordagens que compõem os currículos de graduação. Essas questões não permanecem apenas no plano abstrato, mas se materializam de forma concreta na organização curricular de seus cursos . É nesse ponto que a discussão se desloca do plano epistemológico e institucional para a análise empírica dos currículos, buscando compreender de que modo se distribuem as abordagens teórico-metodológicas e como se configuram as hegemonias e lacunas. Esse movimento nos conduz ao próximo capítulo que detalha a análise das disciplinas ofertadas em quatro cursos de Psicologia, articulando as reflexões epistemológicas até aqui desenvolvidas.

4 A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: UMA ANÁLISE CURRICULAR

O debate epistemológico desenvolvido no capítulo anterior encontra, no âmbito da análise curricular, um espaço privilegiado de manifestação. É no currículo que se materializam escolhas teóricas, institucionais e pedagógicas, revelando como a pluralidade ou a hegemonia de determinadas perspectivas se traduz na formação concreta do psicólogo.

Considerando que diferentes tradições filosóficas e científicas se encontram historicamente imbricadas no campo da Psicologia, este capítulo examinou como a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas associadas à Psicologia se manifesta na formação profissional através de uma análise curricular. Para tanto, adotou-se como método a análise curricular e documental, com base no exame de

quatro cursos de graduação em Psicologia oferecidos por distintas universidades brasileiras.

A fim de situar a discussão, a introdução deste capítulo apresenta um panorama histórico do processo de constituição da Psicologia enquanto ciência, disciplina acadêmica e profissão no Brasil. Nesse percurso, dialogamos com autores como William Barbosa Gomes, Marina Massimi, Ana Maria Jacó Vilela, Fernanda Martins Pereira e André Pereira Neto, que oferecem importantes contribuições à compreensão da sedimentação desse campo. De modo complementar, foram também examinados documentos normativos e orientadores das políticas públicas nacionais referentes à formação em Psicologia e ao exercício profissional do Psicólogo.

Em seguida, aprofundamos a reflexão sobre o conceito de currículo, discutindo sua relevância e as justificativas para tomá-lo como objeto de estudo. Essa reflexão abre espaço para o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Psicologia, destacando, em particular, a defesa de uma formação generalista que nelas se explicita.

Posteriormente, serão apresentados os resultados da análise curricular, articulados ao debate mais amplo sobre as lacunas epistemológicas da Psicologia. A investigação considerou, em especial, a presença de disciplinas obrigatórias explicitamente ou implicitamente vinculadas a diferentes abordagens teórico-metodológicas associadas à Psicologia, observando a carga horária a elas destinada em relação ao total do curso. Além disso, examinou-se a oferta de disciplinas eletivas e a ênfase formativa predominante nas universidades analisadas.

Por fim, o capítulo se encerra com considerações que buscam não apenas sintetizar os achados, mas também oferecer possíveis caminhos para a compreensão de como os currículos expressam tensões, limites e possibilidades da formação do psicólogo no Brasil contemporâneo.

4.1 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL

A história da formação do psicólogo no Brasil constitui um observatório privilegiado para a análise das bases epistemológicas da Psicologia enquanto disciplina científica e prática social. De um lado, a Psicologia sempre se nutriu de diversos campos — Filosofia, Teologia, Medicina, Direito, Pedagogia, etc. —, e de outro, o currículo e os modos de ensinar revelam, em cada época, as matrizes

conceituais e ontológicas que regulam o campo. Investigar historicamente sua formação não se restringe, portanto, a um exercício cronológico; implica, antes, um movimento hermenêutico que permite compreender as “matrizes que servem como metateorias reguladoras” do conhecimento psicológico (Gomes, 1996, p. 155).

A busca pela identidade da Psicologia brasileira sustenta grande parte da produção historiográfica do campo, tornando a reconstrução histórica um instrumento metodológico central de compreensão epistemológica. Essa reconstrução não se limita à Psicologia como ciência constituída, mas abarca um domínio mais amplo de “ideias psicológicas”, no sentido atribuído pela história cultural, isto é, o conjunto de elaborações conceituais e práticas de intervenção sobre o homem e a sociedade, formuladas antes do advento da Psicologia científica e em contextos geográficos, religiosos e sociais diversos (Massimi, 2008).

Nessa perspectiva, o estudo das ideias psicológicas exige situá-las em seus contextos de produção, compreendendo-as não como simples produtos intelectuais, mas como expressões de experiências históricas organizadas em mentalidades e práticas culturais. Essa abordagem supõe articular a História das Ideias Psicológicas à história das mentalidades e à Antropologia histórica, de maneira a captar o modo pelo qual saberes sobre a alma, o corpo e a conduta humana foram sendo elaborados e transformados (Massimi 2008; Jacó-Vilela, 2012).

Embora a Psicologia, em seu sentido disciplinar moderno, não existisse no Brasil colonial, Massimi (2008) reconstrói a história das ideias psicológicas examinando textos de médicos, filósofos, pregadores, educadores e moralistas que abordavam temas relacionados à vida psíquica e moral humana em áreas como Medicina, Teologia, Literatura Moral, Política, Pedagogia e até Arquitetura. A opção metodológica da autora por reconstituir a história dessas ideias na cultura luso-brasileira, especialmente durante o período colonial, decorre da convicção de que os traços estruturantes da Psicologia brasileira só podem ser plenamente compreendidos se forem resgatadas suas raízes histórico-culturais e simbólicas (Massimi, 2008).

Nos colégios e seminários jesuíticos, por exemplo, o ensino de noções hoje reconhecíveis como psicológicas estava ancorado na Filosofia e Teologia tomistas, difundindo-se sobretudo por meio da pregação — considerada mais eficaz para a conversão das almas do que a leitura de textos. Nesse cenário, os indígenas eram descritos conforme os atributos clássicos da alma — entendimento, memória e

vontade —, o que evidencia o predomínio da mediação teológica na leitura da subjetividade (Massimi, 2008; Jacó-Vilela, 2012).

As fontes quinhentistas permitem examinar a elaboração de conceitos sobre afetos, desejos, motivações, percepção e cognição, compondo o retrato do chamado “Homem Moral”. A análise histórica dessas categorias permite compreender como foram constituídas na cultura portuguesa e mobilizadas para descrever o comportamento indígena nas crônicas e na literatura de viagem (Massimi, 2008).

A chegada da Corte portuguesa em 1808 e a subsequente criação de instituições de ensino superior marcaram uma inflexão decisiva no projeto de modernização do país segundo o modelo ocidental. Nesse contexto, conteúdos de Psicologia já integravam o ensino secundário e superior em São Paulo e no Rio de Janeiro. No entanto, o conhecimento psicológico circulante era predominantemente uma reelaboração de saberes europeus, notadamente da França, da Inglaterra e, mais tarde, dos Estados Unidos. A busca por uma identidade nacional moderna reforçou a importação de modelos estrangeiros e produziu uma ruptura entre as “ideias psicológicas” coloniais e, posteriormente, a *Psychologia* ensinada nas escolas do século XIX, acompanhada de uma desqualificação simbólica do passado colonial (Jacó-Vilela, 2012).

De acordo com o levantamento realizado por Keide e Jacó-Vilela (2004), a primeira utilização do termo “Psicologia” (“Psychologia”), em um texto brasileiro, remete-se ao início do século XIX, especificamente, 1830. Trata-se da obra “Theses Philosóphicas sobre a Psychologia do homem”, escrita por João de Sequeira Queiroz, José Joaquim Pereira e Antônio Máximo Couto. No entanto, como o próprio título nos indica, diferentemente de amparar-se em um discurso psicológico do ponto de vista científico, a obra em questão parte, fundamentalmente, de uma perspectiva filosófica.

Progressivamente, sob o prestígio das ciências naturais e a influência do positivismo, a nova Psicologia foi impulsionada por médicos que retornavam da Europa “imbuídos de um bando de ideias novas” — evolucionismo, materialismo e fé no progresso —, transformando o antigo discurso da alma em um discurso científico do corpo e da fisiologia cerebral (Jacó-Vilela, 2012). Nas Faculdades de Medicina, criadas em 1832, a alma passou a ser estudada por meio do corpo, dando origem ao que Jacó-Vilela (2012) denomina o “tempo do organismo”, momento em que o discurso científico se sobrepõe ao teológico. Essa viragem para a objetivação científica da subjetividade manifesta-se de modo incipiente em textos médicos.

No mesmo período histórico, encontramos a tese *Considerações sobre os cuidados e os socorros que se devem prestar aos Meninos na ocasião de seu Nascimento; e sobre as vantagens do Aleitamento Maternal*, defendida em 1833 por Francisco Júlio Xavier na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, discute aspectos psicológicos e afetivos à luz do vocabulário científico da época, ainda que sem empregar o termo “psychologia” (Xavier, 1833).

Poucas décadas depois, em 1854, Eduardo Ferreira França publica *Investigações de Psychologia*, considerado o primeiro livro brasileiro a empregar o termo no título, marco simbólico da emergência do vocábulo no campo científico e editorial (Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2025).

A partir do final do século XIX, o positivismo e o prestígio das ciências naturais redefinem o horizonte epistemológico, preparando o terreno para a consolidação da Psicologia científica na primeira metade do século XX. Nesse período, a Psicologia se institucionaliza nas Faculdades de Medicina e estabelece interlocuções com a Filosofia e a Pedagogia. Mesmo antes da regulamentação profissional, ela conquista um certo espaço, ainda que vinculada a outras áreas e assumindo feições diversas conforme o contexto institucional (Massimi, 1996).

Nos primeiros anos da República, a elite intelectual, composta por médicos, juristas e literatos, apostou na educação como instrumento de regeneração moral e social da nação. A Psicologia ocupou, então, um lugar privilegiado como fundamento da Pedagogia, com as Escolas Normais convertendo-se em polos de difusão de ideias escolanovistas e de ensino de Psicologia (Jacó-Vilela, 2012). Paralelamente, o movimento higienista, consubstanciado na criação da Liga Brasileira de Higiene Mental (1923), reforçou o vínculo entre Psicologia e saúde pública, fomentando a aplicação de testes psicológicos e a busca por sua adaptação à realidade nacional.

Nesse contexto, surgiram manuais didáticos como *Tests* (1924) e *O Método dos Tests* (1928), além da *Biblioteca de Educação*, dirigida por Lourenço Filho, que, na década de 1930, traduziu autores como Piéron, Binet, Simon e Claparède, consolidando a presença da Psicologia no currículo da formação docente (Jacó-Vilela, 2012).

O processo de industrialização iniciado nos anos 1940 intensificou a modernização e criou demandas por especialistas. Surgiram cursos de especialização em Psicologia em instituições como o Instituto Sedes Sapientiae (São Paulo) e o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP/FGV, Rio de Janeiro), dirigidos

por Emilio Mira y López, que exerceu papel central na difusão do psicodiagnóstico e da orientação profissional. Nesse momento, o psicólogo — frequentemente denominado psicotécnico — passa a atuar em seleção de pessoal, orientação educacional e clínica (psicodiagnóstico e orientação de pais), tendo os testes como principal instrumento técnico (Jacó-Vilela, 2012).

A consolidação institucional da Psicologia intensifica-se com a criação de associações científicas, como a Sociedade de Psicologia de São Paulo (1945) e a Associação Brasileira de Psicotécnica (1949), e de periódicos especializados, como o *Boletim de Psicologia* e os *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*. Na década de 1950, a criação dos primeiros cursos de graduação — na PUC-Rio (1953) e na PUC-RS (1954) — preparou o terreno para a regulamentação da profissão e dos cursos de Psicologia, efetivada pela Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962 (Jacó-Vilela, 2012).

Apesar desse avanço institucional, a formação dos primeiros psicólogos manteve forte dependência de modelos estrangeiros. Muitos docentes, autodidatas em Psicologia, recorriam a traduções e importações de manuais editados por casas como Nacional, Herder, Pioneira e Zahar. Tradutores como Dante Moreira Leite e Carolina Martuscelli Bori desempenharam papel decisivo na difusão de textos clássicos, o que sustentou a formação teórica dos novos profissionais e, ao mesmo tempo, reforçou o caráter de recepção e adaptação do conhecimento estrangeiro ao contexto nacional (Jacó-Vilela, 2012).

A narrativa histórica da formação do psicólogo no Brasil revela, portanto, um campo que nasce na interseção entre saberes teológicos, filosóficos, médicos e pedagógicos e se consolida em estreita relação com os projetos de Estado — educação, higienismo e modernização. Do sermão jesuítico às teses médicas oitocentistas; das escolas normais às traduções pedagógicas dos anos 1930; das associações científicas às graduações da década de 1950 e à regulamentação de 1962, a Psicologia constrói-se como um tecido híbrido de ideias, práticas e instituições. Essa trajetória evidencia tanto a persistência de heranças históricas — como a centralidade dos testes e a ênfase pedagógica — quanto a capacidade de reinvenção do campo diante das novas demandas sociais e culturais (Massimi, 2008; Jacó-Vilela, 2012).

4.2 O CURRÍCULO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

A palavra *currículo* tem origem no latim *curriculum*, derivado do verbo *currere*, que significa “correr” ou “percorrer”. No uso original, remetia à ideia de pista de corrida, de um trajeto previamente delineado que deveria ser percorrido (Cunha, 2010). Essa dimensão etimológica evidencia a noção de movimento e de percurso, elementos que, posteriormente, seriam transpostos para a educação. No campo educacional, o currículo passou a designar o conjunto de experiências, práticas e aprendizagens que estruturam a formação do indivíduo ao longo de sua trajetória escolar e acadêmica.

Contudo, como destacam Baptista *et al.* (2024), embora sua etimologia sugira uma acepção simples — a de um caminho a ser seguido —, o currículo assume uma complexidade muito maior quando analisado como objeto de estudo da educação. Isso porque não se limita a indicar um percurso, mas envolve escolhas epistemológicas, ideológicas e pedagógicas que traduzem projetos de sociedade. Assim, o currículo é sempre uma construção histórica e social, marcada por intencionalidades que revelam tanto consensos quanto disputas.

Neste sentido, cabe destacar a obra de Miguel G. Arroyo — Currículo, território em disputa (2011). O autor comprehende o currículo não apenas como um campo de disputas teóricas, mas sobretudo como um espaço de afirmação dos sujeitos da ação educativa — professores e estudantes — que reivindicam reconhecimento de suas experiências sociais e de seus saberes no interior da escola. Nesse sentido, o currículo deixa de ser concebido como simples seleção de conteúdos e passa a ser entendido como território vivo, atravessado por práticas, lutas sociais e demandas históricas.

Nessa perspectiva, compreender o currículo significa reconhecer que ele não é neutro. Young (2014) observa que a seleção do que deve ser ensinado constitui um dos mais potentes atos de poder, pois delimita quais conhecimentos são considerados legítimos e quem terá acesso a eles. O currículo, portanto, não é apenas um conjunto de conteúdos organizados, mas uma arena de tensões sociais, epistemológicas e políticas.

Hornburg e Silva (2007) reforçam essa dimensão ao destacar que, desde sua emergência como objeto de estudo nos anos 1920 nos Estados Unidos, o currículo esteve associado à racionalização da educação em massa e à lógica industrial. Nesse período, consolidaram-se as teorias tradicionais, com forte ênfase na eficiência e na mensuração de resultados, como as propostas por Bobbit e Tyler. Embora o progressismo de Dewey tenha introduzido uma inflexão democrática, vinculando o

currículo à valorização das experiências dos educandos, a perspectiva funcionalista da escola manteve-se predominante (Hornburg; Silva 2007).

O avanço das teorias críticas, sobretudo a partir da década de 1960, deslocou o debate ao evidenciar o currículo como mecanismo de reprodução ideológica e de manutenção das desigualdades sociais. Hornburg e Silva (2017) apresentam análises de estudos sobre os processos de reprodução cultural e social, apontando a necessidade de pensar o currículo como espaço de emancipação e de consciência crítica, propondo uma educação que se configure como prática de liberdade (Hornburg; Silva 2007). Em tempos mais recentes, as teorias pós-críticas ampliaram essa análise ao problematizar questões de gênero, raça, etnia e identidade, evidenciando o currículo como campo de disputas simbólicas e de produção de significados sociais (Arroyo, 2011).

No âmbito da teoria contemporânea, Young (2014) acrescenta um ponto de inflexão ao defender que o currículo deve ser compreendido também como forma de conhecimento especializado. Para ele, sua função é ao mesmo tempo crítica e normativa, devendo unir a análise das desigualdades e limites às propostas de alternativas pedagógicas. O autor alerta que separar essas dimensões resulta em fragilidades: a crítica sem alternativas torna-se autojustificadora, enquanto o normativo isolado converte-se em tecnicismo. Em sua visão, o currículo deve ser concebido como um instrumento de “ascensão epistêmica”, capaz de oferecer aos sujeitos conhecimentos que ultrapassem a experiência cotidiana e ampliem sua capacidade de explicação e intervenção no mundo.

Apesar das diferenças de ênfase, os autores convergem em pontos fundamentais. Todos reconhecem que o currículo é inseparável das relações de poder e das ideologias que o atravessam, de modo que sua elaboração e implementação nunca são neutras (Baptista *et al.*, 2024; Young, 2014; Hornburg; Silva, 2007). Há igualmente consenso quanto ao surgimento do currículo como objeto de estudo no início do século XX, em estreita ligação com a industrialização e a necessidade de racionalizar a educação em massa. Além disso, identificam-se movimentos diacrônicos que estruturam o campo curricular, desde as teorias tradicionais, passando pelas críticas, até as pós-críticas, que introduzem novas problematizações vinculadas à identidade, diferença e multiculturalismo.

As divergências, por sua vez, dizem respeito sobretudo às prioridades conceituais. Enquanto Young (2014) enfatiza a dimensão do currículo como

conhecimento poderoso e recurso capaz de ampliar oportunidades e promover a ascensão epistêmica, Arroyo (2011), Baptista *et al.* (2024) e Hornburg e Silva (2007) conferem maior centralidade ao currículo como espaço de reprodução social e ideológica. Além disso, Young (2014) critica a fragmentação entre os papéis crítico e normativo, defendendo maior especialização teórica, ao passo que os demais autores destacam, de modo mais abrangente, o valor das teorias críticas e pós-críticas como ferramentas de análise social e política.

Em síntese, se a etimologia de *currículo* remete à ideia de percurso, sua transposição para o campo educacional amplia essa metáfora para abarcar dimensões epistemológicas, sociais e políticas. O currículo é simultaneamente caminho e disputa: caminho porque organiza e direciona a formação; disputa porque envolve escolhas sobre quais saberes, valores e práticas devem compor a experiência educativa. É precisamente por esse caráter polissêmico e estratégico que se justifica a análise dos currículos dos cursos de Psicologia nesta tese, a fim de compreender de que modo tais concepções se materializam e como influenciam a formação dos futuros psicólogos.

4.3 O CURRÍCULO DE PSICOLOGIA

A trajetória dos currículos da formação em Psicologia no Brasil pode ser compreendida a partir de quatro grandes fases, que vão desde a matriz multidisciplinar pré-regulamentação até as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2023. Essa evolução expressa não apenas uma reconfiguração administrativa ou pedagógica, mas um processo de disputa epistemológica, política e social em torno da identidade da Psicologia como ciência e profissão.

4.3.1 Período pré-regulamentação: Matriz multidisciplinar - período (1932 – 1962)

O debate sobre a formação em Psicologia antecede a sua regulamentação legal e revela a pluralidade de saberes que caracterizou seu nascimento no Brasil. O primeiro projeto público de curso de Psicologia, elaborado em 1932 por Waclaw Radeki, no Rio de Janeiro, previa quatro anos de duração e já apontava para o caráter híbrido da Psicologia. A proposta integrava disciplinas das Ciências Biológicas

(Anatomia, Fisiologia), das Ciências Naturais (Física, Química) e das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia, Economia Política), reafirmando sua matriz multidisciplinar (Oliveira et al., 2017).

O Decreto-Lei n.º 9.092/1946 representou o primeiro reconhecimento legal, ao estabelecer a obrigatoriedade da disciplina Psicologia Aplicada à Educação para licenciados e instituir diplomas de psicólogo especialista nas áreas clínica, do trabalho e da educação. Posteriormente, a Associação Brasileira de Psicólogos (1959) propôs um modelo que já delineava a dualidade entre Bacharelado (três séries anuais) e Curso de Licença, nas modalidades de Psicologia aplicada ao trabalho, clínica e escolar. Este último exigia 800 horas anuais de estágios supervisionados, evidenciando a centralidade precoce da prática na identidade profissional (Soares, 2010; Antunes, 2016).

4.3.2 Currículo mínimo exigido e as três terminalidades (1962 – 2004)

Em 27 de agosto de 1962, foi sancionada, pelo presidente João Goulart, a Lei nº 4.119, que reconheceu a profissão e a formação do psicólogo, com um curso próprio, independente de outra ciência ou profissão. Na qual vale destacar o artigo primeiro e décimo quinto:

Art. 1º A formação em Psicologia far-se-á nas Faculdades de Filosofia, em cursos de bacharelado, licenciado e Psicólogo.

Art. 15. Os cursos de que trata a presente lei serão autorizados a funcionar em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mediante decreto do Governo Federal, atendidas as exigências legais do ensino superior (Brasil, 1962).

A Licenciatura e o Bacharelado tinham duração de quatro anos, enquanto a habilitação de Psicólogo exigia cinco anos cumulativos, incluindo prática supervisionada. O currículo, fortemente disciplinar, era composto por conteúdos como Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral (Soares, 2010; Antunes, 2016).

Apesar de sua estabilidade institucional, o modelo foi alvo de críticas contundentes. Autores como Oliveira et al. (2017) destacam seu caráter elitista, voltado à reprodução de uma formação segmentada e restrita, além de seu excessivo

conteudismo, priorizando a transmissão de conhecimentos fragmentados em detrimento da formação cidadã e da preparação para o compromisso social.

4.3.3 Crise do modelo e mobilização social (anos 1990)

Na década de 1990, intensificaram-se as críticas ao currículo mínimo, culminando em mobilizações pela reformulação da formação em Psicologia.

O marco fundamental foi a Carta de Serra Negra (1992), que definiu princípios norteadores de uma nova concepção de currículo, enfatizando o compromisso social e ético, a construção da consciência política e cidadã, a pluralidade epistemológica e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse documento representou um divisor de águas, ao deslocar a ênfase da técnica para a formação crítica e socialmente situada (Oliveira et al., 2017; Seixas, 2014).

Em 1995, uma comissão do Ministério da Educação apresentou uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), estruturada em dez diretrizes que incluíam a formação generalista, interdisciplinar e pluralista, rompendo com o tecnicismo até então predominante. O reconhecimento da Psicologia como profissão da área da saúde pelo Conselho Nacional de Saúde (Resoluções n.º 218/1997 e n.º 287/1998) reforçou a necessidade de alinhar a formação aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), ampliando a responsabilidade social do Psicólogo (Oliveira, 2017).

4.3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais: Da inovação de 2004 à consolidação de 2023

A publicação da Resolução CNE/CES n.º 8/2004 substituiu o currículo mínimo e instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia. Esse marco introduziu o paradigma das competências e habilidades, com uma formação generalista e de terminalidade única, estabelecendo a obrigatoriedade de pelo menos duas ênfases curriculares em domínios distintos da Psicologia.

As DCNs de 2004 e sua reedição em 2011 reconheciam a diversidade teórico-metodológica e o caráter multideterminado do fenômeno psicológico. Além disso, regulamentaram a Licenciatura em Psicologia como componente complementar,

obrigatório na oferta pelas instituições, mas eletivo para o estudante (Oliveira *et al.*, 2017).

Estudos posteriores apontaram que, apesar da ruptura formal com o currículo mínimo, a estrutura acadêmica manteve-se, em muitos aspectos, anacrônica, reproduzindo arranjos de tradição napoleônica e privilegiando a linearidade disciplinar. Houve ainda críticas ao caráter conteudista do modelo, pela concentração da carga horária nos eixos teóricos (Fundamentos Teórico-Metodológicos e Fenômenos e Processos Psicológicos), em detrimento do eixo voltado aos procedimentos práticos (Procedimentos para a Investigação e Prática Profissional) (Oliveira *et al.*, 2017).

4.3.5 Diretrizes de 2023: Consolidação e foco social

A Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de outubro de 2023, representa a consolidação de uma proposta formativa comprometida com a pluralidade e o compromisso social. Entre seus aspectos centrais destacam-se: carga horária mínima de 4.000 horas, com duração mínima de cinco anos; formação generalista, com possibilidade de titulação em Bacharelado e Licenciatura; estruturação em seis eixos (fundamentos epistemológicos e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; fenômenos e processos psicológicos; procedimentos de investigação e prática; interfaces com campos afins; e práticas profissionais); obrigatoriedade do serviço-escola como espaço de formação, pesquisa e extensão; exigência de pelo menos duas ênfases curriculares relacionadas às demandas sociais e regionais (Brasil, 2023).

As novas DCNs reafirmam a pluralidade epistemológica e o compromisso da Psicologia com uma sociedade democrática, soberana e justa. Paralelamente à evolução curricular, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) desempenhou papel crucial na regulação e legitimação de práticas, em um movimento marcado pela alternância entre normatividade e abertura epistemológica (Nóbrega *et al.*, 2024).

Na década de 1990, prevaleceu uma postura proibitiva, materializada na Resolução CFP n.º 16/1994, que vedava a associação do título de Psicólogo a práticas como Astrologia, Florais e Terapia Regressiva. Contudo, as Resoluções CFP n.º 10/1997 e 11/1997 sinalizaram uma abertura controlada, ao permitir o uso

experimental de técnicas não reconhecidas, desde que com ciência do cliente (Nóbrega et al., 2024).

A partir do início dos anos 2000, sob influência das políticas do SUS e da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC, 2006), o CFP passou a dialogar com epistemologias não hegemônicas. O IV Congresso Nacional de Psicologia (2001) inseriu o debate sobre Direitos Humanos e, em 2013, o VIII CNP incorporou as epistemologias do sul, afrodiáspóricas e indígenas ao campo de discussão (Nóbrega et al., 2024).

Mais recentemente, foi instituído o Sistema de Avaliação de Práticas Psicológicas Aluísio Lopes de Brito (SAPP), pela Resolução CFP n.º 18/2022 (revogada e substituída pela Resolução n.º 15/2023). O SAPP propõe-se como dispositivo ético-dialógico para qualificar práticas nas fronteiras, enfatizando o encontro com a alteridade e a legitimidade dos saberes plurais (Nóbrega et al., 2024).

A partir desse panorama normativo e das transformações ético-epistemológicas e políticas que o acompanharam, emergiu a necessidade de examinar como tais diretrizes e regulações se concretizam nas práticas formativas.

Para tanto, procedeu-se a uma análise documental de quatro currículos de cursos de Psicologia, adotando uma perspectiva qualitativa e interpretativa, voltada à identificação das coerências, contradições e lacunas entre o que se propõe nas políticas nacionais e o que efetivamente se ensina nas universidades.

4.4 ANÁLISE CURRICULAR EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE QUATRO UNIVERSIDADES

A presente análise caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, fundamentado no método de análise documental, orientado pela perspectiva interpretativa e compreensiva do fenômeno investigado. Optou-se pela análise documental por se tratar de um procedimento sistemático que permite examinar, em profundidade, materiais que expressam dimensões institucionais, históricas e epistemológicas de um campo de saber, neste caso, os currículos dos cursos de graduação em Psicologia. Conforme Bardin (2011), o método documental se efetiva por meio da representação, categorização e interpretação do conteúdo de documentos, com vistas a extrair deles o máximo de informação relevante e significativa.

A abordagem qualitativa foi eleita por alinhar-se ao propósito central desta investigação: compreender o significado subjacente às escolhas curriculares, e não apenas descrever ou quantificar sua ocorrência. Assim, seguindo as proposições de Bardin (2011) e Nogueira-Martins e Bógus (2004), empregaram-se os procedimentos de análise de conteúdo e categorização temática, que possibilitam apreender tanto as mensagens explícitas quanto as implícitas presentes nos textos curriculares.

Nessa direção, o foco da análise não esteve na generalização estatística dos dados, mas na interpretação hermenêutica das intenções formativas que orientam a organização curricular, entendida aqui como expressão de concepções teóricas e ideológicas sobre o papel da Psicologia e do psicólogo na sociedade.

4.4.1 Etapas do percurso metodológico

O processo de análise foi estruturado em quatro etapas interdependentes, sendo elas: critérios de elegibilidade dos cursos; identificação das disciplinas explícitas; identificação das disciplinas implícitas; sistematização e análise comparativa dos cursos. Consideramos que as etapas se complementam no objetivo de oferecer uma visão ampla, crítica e comparativa das formações analisadas.

Inicialmente, elegemos os currículos de quatro cursos de graduação em Psicologia, sendo dois pertencentes a universidades públicas federais e dois a instituições privadas, todas localizadas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. A escolha dos cursos obedeceu a dois critérios principais: (1) o Índice Geral de Cursos (IGC), que é o resultado da avaliação das instituições de educação superior e corresponde à média das notas do CPC (cursos de graduação) utilizado como parâmetro de qualidade institucional, e (2) a acessibilidade às ementas e planos curriculares disponibilizados publicamente em seus sítios eletrônicos oficiais. Essa opção assegurou a fidedignidade e a comparabilidade dos dados, uma vez que as informações analisadas foram obtidas diretamente das fontes institucionais, sem mediação interpretativa de terceiros.

Na segunda etapa realizamos a identificação das disciplinas explícitas. Nesta fase, buscou-se identificar e sistematizar as disciplinas obrigatórias que apresentavam, em sua nomenclatura, referência direta a uma abordagem teórico-metodológica associada à Psicologia. Essa delimitação metodológica – centrada nas

disciplinas obrigatórias – foi adotada por se compreender que são essas as responsáveis por expressar o núcleo formativo essencial do curso, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2023).

As disciplinas eletivas, por sua vez, foram excluídas da análise, uma vez que refletem escolhas pontuais dos discentes e variam conforme a disponibilidade de oferta e a dinâmica de cada semestre, não configurando um elemento obrigatório e contínuo da formação. Além disso, nem todas as universidades ofereciam em seus cursos disciplinas eletivas. Da mesma forma, os estágios supervisionados foram mantidos fora do escopo deste estudo, por possuírem um caráter prático e dependerem da orientação direta dos docentes; as respectivas abordagens dos professores orientadores não constam nas ementas.

Na terceira etapa, analisamos as disciplinas implícitas que, embora não apresentassem em seus títulos uma vinculação explícita com determinada abordagem, revelavam em suas ementas, objetivos ou referências bibliográficas, elementos que as aproximavam de uma tradição teórico-metodológica específica. Nessa etapa, a análise de conteúdo foi empregada de forma mais interpretativa, buscando identificar autores recorrentes, conceitos-chave e terminologias específicas das abordagens que permitissem inferir o enquadramento teórico subjacente a cada disciplina.

Por fim, na quarta etapa procedeu-se à sistematização e análise comparativa entre os currículos, relacionando o número e a carga horária das disciplinas vinculadas (explícita e implicitamente) às diferentes abordagens teórico-metodológicas. Também foram consideradas a presença ou ausência de disciplinas eletivas e a ênfase geral de cada curso, com o intuito de compreender em que medida as universidades mantêm ou renovam tradições históricas da Psicologia. Essa comparação permitiu construir um panorama interpretativo sobre a configuração dos saberes psicológicos no contexto do ensino superior brasileiro, revelando tensões, hegemonias e lacunas epistemológicas na formação do psicólogo.

4.5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à carga horária total presente em cada um dos quatro currículos dos cursos de Psicologia analisados, identificou-se uma variação de 4.000 a 4.260 horas. Também, houve variação na disposição das grades curriculares, uma vez que

se verificou a existência de disciplinas com a mesma nomenclatura, mas que possuíam cargas horárias distintas.

As disciplinas obrigatórias vinculadas a uma abordagem teórico-metodológica de forma explícita são apresentadas nas tabelas 01, 03, 05 e 07. Nelas também foi registrada a carga horária destinada às respectivas disciplinas. Já as disciplinas vinculadas a uma abordagem teórico-metodológica de forma implícita são apresentadas nas tabelas 02, 04, 06 e 08. Os dados coletados são apresentados em uma sequência que segue a análise curricular de cada uma das quatro universidades, nomeadas A, B, C e D.

A Universidade A, com uma carga horária total de 4.260 horas, inclui em sua grade curricular 40 disciplinas obrigatórias, totalizando 2.400 horas, e 114 disciplinas eletivas. Entre as suas disciplinas obrigatórias apresentadas, apenas 03 encontravam-se vinculadas de forma *explícita* a uma abordagem teórico-metodológica. Em todas as três, a vinculação relacionou-se à perspectiva psicanalítica, e a carga horária destinada a essas disciplinas correspondeu a um total de 180 horas – 4% da carga horária total do curso – conforme demonstra o Quadro 1.

QUADRO 1 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PRIVADA A

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas	Carga horária	Total
Psicanálise I	Psicanálise	60h	180h
Psicanálise II		60h	
Psicanálise III		60h	

Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular

Dentre as disciplinas vinculadas *implicitamente* a abordagens teórico-metodológicas, identificou-se novamente a prevalência da perspectiva psicanalítica. Por sua vez, mencionada em 02 disciplinas. Outras abordagens mencionadas foram a Fenomenologia, Gestalt-terapia, Existencial-Humanista e a Abordagem Comportamentalista, todas mencionadas apenas em 01 disciplina. Mesmo com um maior destaque da perspectiva psicanalítica, percebe-se uma maior pluralidade de concepções teóricas em comparação com as disciplinas explicitamente vinculadas a uma abordagem teórico-metodológica.

QUADRO 2 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA - UNIVERSIDADE PRIVADA A

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas
Teorias da Personalidade	Psicanálise; Existencial-Humanista
Psicoterapias	Psicanálise
Psicopatologia	Fenomenologia
Sensação e Percepção	Gestalt-Terapia
Aprendizagem e Memória	Comportamentalista ⁴³

Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular

A Universidade B, com uma carga horária total de 4.040 horas, possui em seu currículo de Psicologia 79 disciplinas obrigatórias, mas não oferece disciplinas eletivas. Destacou-se entre as universidades pesquisadas por apresentar o maior número de disciplinas obrigatórias (10 disciplinas) que, em sua nomenclatura, faziam referência a abordagens teórico-metodológicas. Juntamente, identificou-se um total de 440 horas destinadas a estas disciplinas, correspondendo a 17% da carga horária total do curso. As abordagens cujas disciplinas mostraram-se vinculadas foram: Psicanálise, Psicodrama, Fenomenologia, Gestalt-terapia, Cognitivista, Comportamentalista, Histórico Cultural, Psicologia Analítica, Psicologia Corporal, Psicologia Sistêmica, Existencialismo e Humanismo. A abordagem com maior carga horária foi a Comportamentalista, com mais de 120 horas, estando presente em 03 disciplinas; seguida pela Psicanálise, com 120 horas, também presente em 03 disciplinas. Outras abordagens estiveram presentes, cada uma, em duas disciplinas, apresentando a carga horária superior a 40 horas: Gestalt, Psicodrama, Analítica e Psicologia Corporal. As demais disciplinas vinculadas a abordagens continham 40 horas cada, conforme demonstra o Quadro 3.

QUADRO 3 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PRIVADA B

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas	Carga horária	Total
Fundamentos da Psicanálise	Psicanálise	40h	120h
Psicanálise		40h	
Psicologia Clínica: Abordagens Psicanalíticas		40h	
Psicodrama	Psicodrama	40h	40h
Fundamentos Fenomenológicos Existenciais	Fenomenologia e Existencialismo	40h	40h

⁴³ Estão contempladas na abordagem comportamentalista: Behaviorismo, Terapia Comportamental, Análise do Comportamento e Análise Experimental.

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas	Carga horária	Total
Gestalt	Gestalt-Terapia	40h	40h
Psicologia clínica: Gestalt e Psicodrama	Gestalt e Psicodrama	40h	40h
Fundamentos da Análise do Comportamento	Comportamentalista	40h	120h
Análise Experimental do Comportamento		80h	
Psicologia Clínica: Abordagens comportamentais e Cognitivas	Comportamentalista; Cognitivista	40h	40h
Psicologia Cognitiva	Cognitivista ⁴⁴	40h	40h
Psicologia histórico-Cultural	Histórico-cultural	40h	40h
Psicologia Analítica	Analítica	40h	40h
Psicologia Corporal (Reich)	Psicologia Corporal	40h	40h
Psicologia Clínica: Analítica e Corporal	Analítica e Psicologia Corporal	40h	40h
Psicoterapia Sistêmica	Sistêmica	40h	40h
Psicologia Clínica Humanista	Humanista	40h	40h

Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular

Nas disciplinas obrigatórias associadas implicitamente a abordagens teórico-metodológicas, a abordagem mais mencionada foi a Psicanálise. Por sua vez, mencionada em 09 disciplinas, seguida da abordagem Comportamentalista (06), Fenomenologia (03), Histórico-cultural, Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e Psicodrama, todas mencionadas 02 vezes. Ademais, Psicologia Corporal, Gestalt-terapia e Existencialismo foram mencionados 01 vez cada.

Um dado a ser ressaltado foi a disciplina descrita como “Projeto interdisciplinar: Estudo de caso a partir de diferentes abordagens”, que menciona apenas 06 abordagens teórico-metodológicas em sua ementa, e a disciplina “Projeto Interdisciplinar: Intervenções em Diferentes Abordagens”, que menciona apenas uma abordagem teórico-metodológica, no caso, a Comportamentalista.

Percebe-se que a Universidade B mantém, no que se refere a abordagens teórico-metodológicas, o aspecto generalista, fomentado pelas diretrizes curriculares. Seu currículo, ao que tudo indica, busca apresentar aos alunos, no decorrer do curso, as diversas abordagens associadas à Psicologia. Porém, não oferece em sua grade disciplinas eletivas.

QUADRO 4 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA – UNIVERSIDADE PRIVADA B

⁴⁴ Estão contempladas na abordagem Cognitivista: Terapia Cognitiva, Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) e Cognitiva Comportamental Dialética.

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas
Epistemologia da Educação	Fenomenologia; Existencialismo
Projeto Interdisciplinar: Estudos de caso a partir de diferentes abordagens	Gestalt-terapia; Comportamentalista; Psicanálise; ACP; Psicodrama; Psicologia Corporal; Histórico-Cultural;
Técnicas de Avaliação Psicológica	Psicanálise
Psicologia Social	Psicodrama
Técnicas Projetivas de Avaliação Psicológica	Psicanálise
Projeto de Pesquisa em Psicologia	Comportamentalista
Técnicas de Observação	Comportamentalista
Projeto Interdisciplinar – Relações Estéticas, Arte e Psicologia	Fenomenologia; Psicanálise;
Psicopatologia	Fenomenologia; Psicanálise
Psicologia do Trabalho	Psicanálise
Psicologia Escolar e Educacional	Comportamentalista; ACP
Métodos de Análise de Dados	Psicanálise; Sociocultural
Psicodiagnóstico	Psicanálise
Pesquisa em Psicologia	Comportamentalista
Psicologia da Sexualidade	Psicanálise
Projeto Interdisciplinar – Intervenções em Diferentes Abordagens	Comportamentalista
Psicodiagnóstico Aplicado	Psicanálise

Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular

A Universidade C apresentou uma carga horária total de 4.000 horas, destinando um total de 180 horas para disciplinas vinculadas a abordagens teórico-metodológicas, representando um total de 4% da carga horária total do curso. Observou-se que o currículo desta instituição oferece 58 disciplinas obrigatórias e 115 eletivas. Entre suas disciplinas obrigatórias apresentou 03 que em sua nomenclatura faziam referência a abordagens teórico-metodológicas (Psicanálise, Gestaltismo e Comportamentalista), com carga horária de 60 horas cada uma, conforme demonstra o Quadro 5.

QUADRO 5 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA C

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas	Carga horária	Total
Psicanálise	Psicanálise	60h	60h
Gestaltismo	Psicologia da Gestalt ⁴⁵	60h	60h

⁴⁵ Neste caso, a ementa refere-se à Psicologia da Gestalt ou Psicologia da forma. Uma perspectiva teórico-metodológica da Psicologia que se distingue Gestalt-terapia, mesmo servindo-lhe de fundamento.

Behaviorismo	Comportamentalista	60h	60h
--------------	--------------------	-----	-----

Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular

A Universidade C foi a que mais apresentou disciplinas vinculadas implicitamente a abordagens teórico-metodológicas associadas à Psicologia. Nelas, a abordagem mais mencionada foi a Psicanálise, com 12 disciplinas vinculadas a ela, seguida da abordagem Comportamentalista (09), Histórico-cultural (06), Gestalt-terapia (05), Cognitivista (04), Fenomenologia (04), Existencialismo (03) e Psicologia da Gestalt (01).

QUADRO 6 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA C

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas
História da Psicologia	Psicanálise; Gestalt-terapia; Comportamentalista; Cognitivista
Psicologia I	Psicanálise, Fenomenologia; Gestalt-Terapia; Cognitivista
Técnicas de Aconselhamento Psicológico I	Psicanálise
Técnicas de Aconselhamento Psicológico II	Comportamentalista
Psicologia da Personalidade I	Psicanálise, Fenomenologia; Comportamentalista
Psicologia da Personalidade II	Comportamentalista
Psicologia do Desenvolvimento I	Psicanálise; Cognitivista; Histórico-Cultural
Psicologia do Desenvolvimento II	Psicanálise
Teorias e Técnicas Psicoterápis I	Psicanálise; Gestalt-terapia; Comportamentalista
Planejamento de Pesquisa em Psicologia	Psicanálise
Psicologia do Pensamento	Gestalt-terapia; Comportamentalista; Cognitivista; Histórico-Cultural
Prática de Pesquisa em Aprendizagem	Gestalt-terapia; Histórico-cultural
Psicologia da Aprendizagem	Comportamentalista
Elaboração de Medidas em Psicologia I	Psicanálise
Elaboração de Medidas em Psicologia II	Comportamentalista
Ética Profissional	Existencialismo
Extensão Universitária, Psicologia e Compromisso Social I	Histórico-Cultural
Filosofia I	Fenomenologia; Existencialismo; Psicanálise
Filosofia II	Psicanálise
Prática de Pesquisa em Percepção	Comportamentalista
Psicologia I CB	Cognitivista, Psicologia da Gestalt, Fenomenologia, Humanismo, Existencialismo e Psicanálise;
Psicologia escolar e problemas de aprendizagem	Psicanálise, Histórico-Cultural
Psicologia Social II	Histórico-Cultural

Técnicas projetivas e expressivas I	Psicanálise
Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular	

A Universidade D apresentou uma carga horária total de 4.000 horas, destinando um total de 600 horas – 15% da carga horária total – para disciplinas obrigatórias vinculadas a abordagens teórico-metodológicas. Em seu currículo, oferece 60 disciplinas obrigatórias e 113 eletivas. Dentre suas disciplinas obrigatórias apresentou 19 disciplinas que, a partir da sua nomenclatura, mostraram-se explicitamente vinculadas a abordagens teórico-metodológicas (tabela 7). As abordagens mencionadas foram: Psicanálise, Fenomenologia, Fenomenológico-existencial, Comportamentalista e Histórico-cultural. As disciplinas com maior carga horária estiveram vinculadas à abordagem Comportamentalista, com 180 horas, seguida da Psicanálise (150 horas), Histórico-cultural (120 horas), Fenomenológico-existencial (120 horas) e Fenomenologia (30 horas). Verificou-se que nesta Universidade as disciplinas são oferecidas dentro de quatro referenciais teórico-metodológicos associados à Psicologia: Psicanálise, Psicologia Behaviorista, Psicologia Histórico-Cultural e Psicologia Fenomenológico-Existencial. Desta forma, evidencia uma formação conectada a tradições historicamente presentes no campo psi.

QUADRO 7 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA EXPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA D

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas	Carga horária	Total
Introdução à Psicanálise	Psicanálise	30h	150h
Psicanálise I		30h	
Psicanálise II		30h	
Psicanálise III		30h	
Psicologia e Saúde II: Psicanálise		30h	
Psicologia e Saúde II: Clínica Fenomenológica	Fenomenologia	30h	30h
Introdução à Psicologia Fenomenológico-Existencial	Fenomenológico-Existencial	30h	120h
Psicologia Fenomenológico-Existencial I		30h	
Psicologia Fenomenológico-Existencial II		30h	
Psicologia Fenomenológico-Existencial III		30h	
Introdução à Análise do Comportamento	Comportamentalista	30h	180h
Análise do Comportamento I		60h	

Análise do Comportamento II		30h	
Análise do Comportamento III		30h	
Psicologia e Saúde II: Análise do Comportamento		30h	
Introdução à Psicologia Histórico Cultural	Histórico-cultural	30h	120h
Psicologia Histórico Cultural I		30h	
Psicologia Histórico Cultural II		30h	
Psicologia Histórico Cultural III		30h	

Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular

Nas disciplinas obrigatórias associadas implicitamente a abordagens teórico-metodológicas, a perspectiva histórico-cultural foi mencionada em 02 disciplinas. Outras abordagens encontradas foram: Abordagem centrada na pessoa (ACP), Gestalt-terapia, Fenomenologia, Psicodrama, Comportamentalista, Psicanálise e Sistêmica, todas mencionadas em apenas 01 disciplina.

QUADRO 8 - DISCIPLINAS VINCULADAS A ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FORMA IMPLÍCITA – UNIVERSIDADE PÚBLICA D

Disciplinas	Abordagens teórico-metodológicas
Processos Grupais	Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), Gestalt-Terapia, Fenomenologia, Psicodrama
Metodologia de Pesquisa em Psicologia I	Comportamentalista
Psicologia e Educação II	Histórico-Cultural
Psicologia e Práticas Institucionais	Psicanálise
Psicologia e Trabalho I	Histórico-Cultural
Psicologia e Trabalho II	Sistêmica

Fonte: Elaboração própria com base na análise curricular

A partir dos resultados obtidos, pode-se observar que as Universidades A, C e D, oferecem um número considerável de disciplinas eletivas aos estudantes, entre 113 e 115 disciplinas. O que demonstra uma flexibilização curricular, de modo a proporcionar aos estudantes uma interação junto às disciplinas que lhes despertam um maior interesse. O que, de alguma forma, pode auxiliar na obtenção de conhecimento do aluno acerca de distintas concepções teórico-metodológicas. Por outro lado, estas Universidades não apresentam em suas disciplinas obrigatórias algumas abordagens. O que demonstra, até certo ponto, uma associação dessas disciplinas a tradições de maior hegemonia, quando consideramos a sua disseminação ao longo da história da Psicologia.

A Universidade B não oferece aos estudantes disciplinas eletivas; em contrapartida, contempla em seu currículo uma variedade de abordagens teórico-metodológicas, apresentando aos estudantes diversas perspectivas associadas à Psicologia; mesmo que estas disciplinas ainda tenham certa disparidade entre suas cargas horárias. Esta Universidade foi a única que apresentou em suas disciplinas obrigatórias, de forma explícita, as abordagens: Analítica, Psicodrama, Psicologia corporal (Reich) e Psicologia Sistêmica.

De forma geral, o conjunto de dados evidencia a presença de um pluralismo teórico-metodológico relativo, em que a multiplicidade aparente convive com a permanência de núcleos hegemônicos de saber. As abordagens psicanalíticas e comportamentalistas, por exemplo, mantêm-se amplamente predominantes. Em termos de carga horária, a Psicanálise aparece com destaque nas Universidades A (180 h), D (150 h) e B (120 h), enquanto o Comportamentalismo alcança 180 horas na Universidade D e mais de 120 na B. A abordagem fenomenológico-existencial surge de modo mais restrito, com 150 horas concentradas na Universidade D.

Essa assimetria aponta para a existência de hierarquias epistemológicas que refletem, conforme propõe Miguel G. Arroyo (2011), a natureza política do currículo como “território em disputa”, um espaço em que diferentes projetos de formação, ideologias e tradições buscam legitimar seus lugares de poder. A predominância da Psicanálise e do Comportamentalismo, portanto, não deve ser interpretada apenas como resultado de opções didáticas, mas como expressão de relações históricas de força e de um campo científico estruturado pela busca de legitimidade institucional.

Nesse mesmo sentido, Michael Young (2014) adverte que a seleção dos conteúdos curriculares constitui um dos atos de poder mais determinantes na produção do conhecimento. Ao definir quais saberes serão considerados legítimos e formativos, o currículo estabelece não apenas o que se ensina, mas também quem tem o direito de falar e de ser reconhecido como portador de saber científico. Assim, o privilégio conferido às tradições psicanalíticas e comportamentalistas, ambas com forte lastro histórico e institucional, manifesta-se como uma reprodução simbólica de hegemonias epistêmicas, em detrimento de abordagens menos convencionais, como a Psicologia Corporal ou a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP).

Essa perspectiva amplia a compreensão de que o currículo, longe de ser um simples conjunto de conteúdos, constitui-se como um ato político e ideológico, na medida em que seleciona, organiza e hierarquiza conhecimentos de acordo com

projetos de sociedade. Sob essa ótica, os resultados obtidos nesta análise revelam que as universidades investigadas, embora amparadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e pelo discurso da pluralidade teórica, reproduzem um modelo formativo pautado na tradição, na técnica e na previsibilidade, mais do que na experimentação crítica e na diversidade epistemológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ocupam papel ambíguo e paradoxal na conformação dos currículos de Psicologia no Brasil. Ao mesmo tempo em que propõem um modelo generalista, plural e interdisciplinar, as DCNs criam as condições para a persistência de hegemonias teóricas tradicionais. Essa ambiguidade decorre do próprio processo histórico de institucionalização da Psicologia como profissão e campo científico, no qual a diversidade epistemológica, embora proclamada como princípio, nem sempre se concretiza na prática formativa.

Contudo, a análise dos currículos evidencia que a promessa de pluralidade estabelecida pelas DCNs não se traduz de modo homogêneo nas estruturas curriculares das universidades. A ampla autonomia institucional, aliada à ausência de mecanismos eficazes de fiscalização, resulta na manutenção de tradições históricas e na perpetuação de abordagens que já possuem legitimidade consolidada. Assim, embora as diretrizes funcionem como um marco normativo inclusivo, na prática acabam servindo de moldura permissiva, dentro da qual cada instituição define suas próprias ênfases formativas, muitas vezes reforçando os mesmos paradigmas dominantes que se pretendia diversificar.

Os resultados obtidos confirmam essa contradição. Apesar de as DCNs promoverem um discurso oficial de pluralidade epistemológica, a Psicanálise e o Comportamentalismo continuam sendo as abordagens mais recorrentes e com maior carga horária nos currículos analisados. A Psicanálise, presente de forma explícita em todos os cursos, reafirma seu lugar de prestígio e estabilidade simbólica. O Comportamentalismo, por sua vez, expande-se por meio de disciplinas associadas às práticas baseadas em evidências e à racionalidade técnico-empírica que orienta políticas públicas de saúde e educação.

Essa permanência revela que a aplicação das DCNs se dá em um campo de forças, no qual coexistem o ideal de pluralidade e a realidade da reprodução de hegemonias institucionais. A autonomia universitária, prevista como instrumento de inovação, acaba se tornando também um mecanismo de conservação, permitindo que os cursos mantenham seus currículos centrados nas tradições teóricas de maior

legitimidade social e acadêmica. Em outras palavras, a pluralidade prevista nas diretrizes é, muitas vezes, simbólica e declaratória, não necessariamente efetiva no cotidiano das formações.

Um exemplo emblemático dessa tensão é o caso da Universidade B, cujo currículo obrigatório contempla dez disciplinas explicitamente vinculadas a distintas abordagens teórico-metodológicas — Analítica, Psicodrama, Sistêmica e Psicologia Corporal (Reich) — totalizando 440 horas. Esse arranjo curricular representa, ao menos em parte, uma resposta ao mandato pluralista das DCNs, ao passo que amplia o repertório de referenciais oferecidos ao estudante. Todavia, essa exceção confirma a regra: as demais universidades analisadas continuam organizando suas estruturas em torno de dois grandes polos de poder epistemológico, a Psicanálise e o Comportamentalismo, perpetuando assim uma hierarquia que reflete mais a tradição do campo do que as inovações pedagógicas propostas pela normativa nacional.

Essa contradição entre o texto das diretrizes e a realidade institucional ilustra o que Young (2014) denomina “fragilidade entre o normativo e o crítico”. Para o autor, a separação entre a dimensão normativa que estabelece padrões formais de ensino, e a dimensão crítica, que deveria garantir a reflexão sobre o próprio conhecimento, produz uma formação tecnicista, desprovida de questionamento epistemológico. No contexto da Psicologia, tal dissociação se traduz na ênfase em abordagens que priorizam – mesmo que supostamente – a eficiência técnica e a mensuração de resultados, em detrimento da compreensão ética, fenomenológica e social do sujeito.

Da mesma forma, sob a ótica de Arroyo (2011), o currículo se configura como um campo de disputas políticas, em que as hegemonias se reconfiguram conforme as forças históricas, institucionais e culturais atuantes. Nesse sentido, as DCNs não eliminam os conflitos entre paradigmas, mas apenas institucionalizam o espaço em que eles se manifestam, transformando a grade curricular em um território de negociações entre diferentes visões de ciência, de prática profissional e de sujeito. Assim, o currículo, mais do que um instrumento de regulação, torna-se um espelho das contradições da própria Psicologia brasileira, que oscila entre o desejo de científicidade e a necessidade de reconhecer sua pluralidade ontológica e epistemológica. Tal como, e não menos importante, de uma melhor delimitação do seu próprio objeto de estudo.

O estudo dos currículos permite, portanto, concluir que as DCNs funcionam como um dispositivo duplo: por um lado, normatizam a pluralidade e o compromisso

social da formação; por outro, ao garantirem autonomia às instituições, favorecem a permanência das hegemonias já consolidadas. Esse cenário revela que o pluralismo curricular não é apenas uma questão normativa, mas sobretudo epistemológica e política, isto é, depende de transformações mais profundas na forma como a Psicologia concebe o conhecimento e o lugar da diferença na produção científica e na formação profissional.

Enquanto tais transformações não se efetivam, o currículo permanecerá tensionado entre o discurso da diversidade e a prática da repetição, reproduzindo assim as mesmas hierarquias que historicamente moldaram o campo psicológico no Brasil.

As abordagens psicanalíticas e comportamentalistas que se destacaram em nossa análise exercem um papel hegemônico na formação em Psicologia, embora divergentes quanto à concepção de sujeito e método, compartilham um mesmo estatuto de legitimidade acadêmica, consolidado pela tradição e pelo alinhamento a determinados ideais de ciência.

A Psicanálise foi a única abordagem teórico-metodológica presente de forma explícita em todos os quatro currículos analisados (Universidades A, B, C e D), o que confirma sua centralidade histórica e autoridade simbólica na formação do Psicólogo. Essa predominância se explica pela própria gênese da Psicologia no Brasil, cujos primeiros cursos foram estruturados por intelectuais oriundos da Medicina, da Filosofia e da Educação, muitos deles profundamente influenciados pelo pensamento freudiano. Essa herança conferiu ao ensino da Psicologia uma base clínico-interpretativa, que orientou, desde as origens, o modo de compreender a subjetividade e a prática profissional (Bock; Furtado; Teixeira, 2001).

Durante as décadas de 1960 e 1970, a Psicanálise consolidou-se como referência de sofisticação intelectual, principalmente nos grandes centros urbanos e nas universidades públicas, em contraste com o experimentalismo predominante em outros contextos internacionais (Figueiredo, 1991). Sua linguagem simbólica, articulada à noção de inconsciente e à profundidade interpretativa, conferiu-lhe prestígio cultural e institucional, reforçado pelo que Bourdieu (1983) denomina *capital simbólico* – a capacidade de um saber reproduzir sua autoridade por meio da legitimação social e do reconhecimento acadêmico.

No contexto curricular, as cargas horárias explicitamente destinadas à Psicanálise reforçam esse predomínio: 180 horas na Universidade A, 150 na D, 120

na B e 60 na C. Além disso, em duas instituições (B e C), a Psicanálise aparece de forma indireta em outras nove a doze disciplinas, o que indica não apenas sua presença formal, mas sua transversalidade epistemológica no projeto pedagógico.

Esse domínio também é perpetuado por mecanismos institucionais de reprodução. Muitos docentes vinculam-se a sociedades psicanalíticas e a escolas de formação extrauniversitárias, o que reforça o que Bourdieu (1983) descreve como a autorreprodução do campo científico, a tendência dos grupos dominantes perpetuarem seu poder por meio da formação e seleção de novos membros segundo os mesmos paradigmas de referência.

A hegemonia psicanalítica, contudo, não se sustenta apenas em fatores institucionais, mas também em sua adaptação ao modelo clínico-individual que ainda orienta grande parte dos cursos de Psicologia no país. Mesmo após as DCNs de 2004 e 2023 (Brasil, 2004; 2023), que enfatizam o compromisso social e a diversidade epistemológica, a formação permanece fortemente ancorada no ideal clínico tradicional. A Psicanálise, com sua estrutura teórica centrada na interioridade e no inconsciente, adequa-se com facilidade às clínicas-escola e aos estágios supervisionados, assegurando sua permanência curricular.

Entretanto, essa persistência traz implicações críticas. A estrutura conceitual fechada da Psicanálise e sua linguagem metapsicológica complexa dificultam o diálogo com outras abordagens, exemplificando o que Santos (2009) denomina “monocultura do saber”: a legitimação de uma única racionalidade como universal, em detrimento da pluralidade epistêmica. Esse predomínio tende a invisibilizar epistemologias alternativas, como as corporais e fenomenológicas, frequentemente marginalizadas por não possuírem o mesmo grau de institucionalização acadêmica (CFP, 2013; 2023).

Desse modo, a hegemonia psicanalítica expressa-se como produto e produtora de um campo hierarquizado, no qual a tradição se impõe sobre a inovação. Ao mesmo tempo em que garante estabilidade e profundidade teórica, limita o espaço de emergência de novas formas de pensar a subjetividade, restringindo o horizonte de experimentação da Psicologia como ciência e profissão.

A abordagem comportamentalista, também amplamente presente nos currículos – três das quatro universidades –, constitui a segunda grande força teórica da formação em Psicologia. Seu destaque não pode ser compreendido apenas como consequência de uma preferência institucional, mas como resultado de

condicionantes históricos e epistemológicos que acompanharam a busca da Psicologia por reconhecimento científico.

Desde a fundação dos primeiros laboratórios experimentais, o ideal de cientificidade orientou a construção da Psicologia moderna. O Behaviorismo, formulado por John B. Watson (1913) e posteriormente desenvolvido por B. F. Skinner (1953), propôs uma ruptura com o mentalismo e com a introspecção, definindo o comportamento observável como o único dado empírico legítimo da ciência psicológica. Essa proposta conferiu à Psicologia uma aparência de objetividade e controle, aproximando-a do paradigma positivista das ciências naturais.

Como observam Bock, Furtado e Teixeira (2001), essa busca por objetividade foi fundamental para o prestígio do Comportamentalismo, ao oferecer à Psicologia um método verificável e replicável, compatível com o ideal moderno de ciência. Assim, a hegemonia comportamentalista nos currículos reflete não apenas a herança metodológica, mas também a permanência do ideal positivista de neutralidade e mensuração. Segundo Lane (1984, p. 28), “a Psicologia brasileira foi capturada por um modelo de ciência que privilegia a adaptação do indivíduo ao meio, em detrimento da compreensão crítica das determinações sociais do comportamento”.

Entre as universidades analisadas, as cargas horárias reforçam essa tendência: 180 horas na Universidade D, mais de 120 horas na B e 60 horas na C. Além disso, muitas ementas articulam o Comportamentalismo às abordagens cognitivo-comportamentais (TCC), demonstrando o processo histórico de hibridização teórica que ampliou sua aplicabilidade prática.

Do ponto de vista pedagógico, o Comportamentalismo oferece conceitos claros, procedimentos replicáveis e linguagem técnica precisa, o que o torna altamente operacionalizável nos cursos universitários. Essa facilidade de aplicação curricular contribui para a sua permanência e expansão, especialmente em um contexto educacional regido por racionalidades tecnicistas (Han, 2017). A demanda por resultados imediatos e por práticas comprovadamente eficazes reforça sua adequação tanto ao mercado clínico quanto às exigências acadêmicas de produtividade.

4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

A análise dos currículos dos cursos de Psicologia permitiu constatar a existência de disparidades significativas na distribuição das abordagens teórico-metodológicas, tanto em termos de presença quanto de carga horária. Essa desigualdade expressa mais do que uma questão pedagógica: revela processos históricos e epistemológicos que configuram o campo da Psicologia como espaço de tensões, disputas e permanências.

Os dados demonstram que a tradição psicanalítica ainda exerce forte hegemonia nas universidades brasileiras, permanecendo como eixo estruturante da formação. Essa constatação, embora previsível, não deixa de ser reveladora. Desde Freud, médico neurologista que, ao investigar o inconsciente, inaugurou novas formas de compreensão do sofrimento humano, a Psicanálise ocupa um lugar privilegiado no imaginário científico e cultural. Sua linguagem interpretativa e sua profundidade simbólica se consolidaram como instrumentos de leitura da subjetividade, sendo incorporadas à formação do psicólogo antes mesmo da regulamentação da profissão.

De modo complementar, a abordagem comportamentalista também se destaca nos currículos. Sua presença não é casual: decorre da tradição positivista que marcou a consolidação da Psicologia como ciência. Ao propor um método empírico-formal e centrado na observação do comportamento, o Comportamentalismo favoreceu à disciplina um estatuto de cientificidade que lhe permitiu afirmar-se no cenário acadêmico. Essa herança explica sua ampla difusão, sobretudo em tempos de crescente valorização das Práticas Baseadas em Evidências (PBE) e da busca por resultados objetivos e mensuráveis.

A abordagem fenomenológica, muitas vezes associada ao existencialismo, também se destaca, embora de modo mais restrito. Enquanto corrente filosófica, a Fenomenologia, fundada por Edmund Husserl, propôs uma descrição rigorosa da experiência humana, livre das reduções naturalistas que dominavam as ciências do século XIX. Essa perspectiva influenciou o movimento existencialista do século XX e, posteriormente, foi incorporada à Psicologia como caminho de compreensão da experiência vivida e do sentido que o sujeito atribui ao mundo. Mesmo com menor expressão horária, sua presença indica uma abertura à diversidade epistemológica e ao reconhecimento de abordagens que valorizam a subjetividade e a intersubjetividade como dimensões centrais da formação.

Ao examinar as abordagens predominantes, percebe-se que todas – Psicanálise, Comportamentalismo e Fenomenologia/Existencialismo – não emergem

originalmente do campo da Psicologia, mas de tradições filosóficas, médicas e fisiológicas. Essa constatação reforça a ideia de que o desenvolvimento da Psicologia como ciência esteve historicamente vinculado a matrizes teóricas externas, o que condicionou tanto sua institucionalização quanto seus impasses epistemológicos. A replicação desses referenciais nos currículos contemporâneos fortalece as tradições dominantes, mas também perpetua uma formação que, muitas vezes, negligencia perspectivas mais diretamente enraizadas na própria Psicologia, como a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), que não apareceu explicitamente em nenhuma disciplina obrigatória das universidades analisadas.

Essa ausência é simbólica. A ACP, desenvolvida por Carl Rogers, constitui uma das raras propostas que nascem dentro do próprio campo psicológico, ancorada na experiência relacional e na escuta empática. Sua exclusão dos currículos, portanto, sinaliza um desequilíbrio epistemológico persistente, no qual a tradição ainda se sobrepõe à inovação e o legado eurocêntrico ainda delimita os contornos do que é reconhecido como “ciência psicológica”.

Outro aspecto relevante identificado é a tendência à hibridização teórica. Observou-se, em algumas instituições, a associação entre perspectivas fenomenológicas e existenciais, bem como entre comportamentalismo e cognitivismo. Tais aproximações, embora coerentes com a história do pensamento psicológico, suscitam questionamentos sobre o modo como as abordagens são representadas nas ementas e ensinadas aos estudantes. É possível que tais associações estejam sendo compreendidas como se ocupassem um mesmo solo epistemológico, ou até mesmo como se constituíssem uma única abordagem teórica, o que pode gerar confusões conceituais e empobrecimento da reflexão crítica.

Os resultados indicam que a formação do psicólogo brasileiro ainda se apoia em referenciais teóricos consagrados e hegemônicos, os quais, embora fundamentais para a consolidação do campo, acabam por restringir o diálogo com saberes emergentes. Essa constatação impõe um desafio ético e pedagógico: o de promover uma formação que comporte a alteridade e o diálogo epistemológico, em vez de reiterar hierarquias históricas.

Nesse sentido, é urgente pensar a formação em Psicologia como um processo dialógico, plural e crítico, no qual alunos e professores possam construir pontes entre diferentes paradigmas. Tal perspectiva implica reconhecer o currículo como espaço de encontro entre saberes, e não de mera transmissão de tradições. Como propõe

Arroyo (2011), o currículo é um território em disputa, e é precisamente nessa disputa que reside a possibilidade de transformação.

Assim, mais do que descrever o predomínio de certas abordagens, esta pesquisa evidenciou os sentidos políticos e epistemológicos dessas escolhas curriculares. A hegemonia da Psicanálise e do Comportamentalismo não é apenas um dado estatístico, mas um sintoma histórico de um campo ainda em busca de síntese entre técnica e reflexão, ciência e ética. Superar esse cenário requer políticas formativas que incentivem a diversidade teórica e promovam o reconhecimento de abordagens que ampliem a compreensão do humano para além da racionalidade e da mensuração.

Por fim, reafirma-se a necessidade de que a formação em Psicologia cultive a escuta e a experiência como dimensões fundamentais do aprendizado. Uma educação psicológica verdadeiramente plural deve valorizar o diálogo entre as diferentes matrizes epistemológicas e incorporar práticas que integrem o saber científico, o saber vivido e o saber sensível. Somente assim será possível construir uma Psicologia capaz de pensar o sujeito em sua inteireza, em suas múltiplas dimensões — histórica, social, emocional e corporal —, e responder, de modo ético e criativo, às demandas contemporâneas da existência humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese, intitulada *As Políticas de Formação do Psicólogo no Brasil: Uma Análise Epistemológica dos Currículos Acadêmicos*, teve como objetivo central

investigar o estatuto epistemológico da Psicologia em associação ao ensino dessa disciplina, realizando uma análise crítica das concepções e formas pelas quais a Psicologia tem sido ensinada ao longo da história.

A trajetória reflexiva, estruturada em três capítulos interdependentes, revelou que a dificuldade em delimitar a essência da Psicologia e definir a identidade do psicólogo, problemática já levantada por autores como Georges Canguilhem (1973), persiste de maneira intrínseca ao campo. A análise progressiva desenvolvida ao longo dos capítulos permitiu interconectar a ambiguidade fundacional da Psicologia com os impasses curriculares da formação brasileira contemporânea.

O primeiro capítulo, "Sobre as origens do processo de ascensão científica e institucionalização acadêmica da Psicologia", estabeleceu que a Psicologia não possui uma história singular e linear, mas sim um campo de "histórias das Psicologias". A investigação crítica do percurso histórico, desde o estudo da *psykhé* na Grécia Antiga com Platão e Aristóteles até a configuração como ciência moderna, evidenciou que a disciplina surgiu marcada por um caráter híbrido. Projetos pioneiros como os de Christian Wolff (Psicologia Empírica e Racional), Wilhelm Wundt (Psicologia Fisiológica e Psicologia dos Povos) e William James (Psicologia como ramo da Biologia/Ciência Natural), já demonstravam uma oscilação na vinculação científica, transitando entre as Ciências da Natureza e as Ciências Humanas. A busca pela cientificidade, comum a estes autores, inscreveu-se como um paradigma da época, frequentemente associada ao afastamento das formulações metafísicas e ao recurso ao método empírico formal.

Essa ambiguidade histórica e epistemológica foi o ponto de partida do segundo capítulo, "A formação do Psicólogo brasileiro e as lacunas relativas à demarcação da área de concentração acadêmica e vinculação científica da Psicologia", que se concentrou no contexto brasileiro. Os achados demonstraram que a Psicologia brasileira ainda carece de consenso sobre sua área de concentração acadêmica e vinculação científica. Diferentes órgãos reguladores e classificadores alocam ora nas Ciências Humanas (CNPq), ora nas Ciências da Saúde (Ministério da Saúde), ou reconhecem explicitamente seu hibridismo (CFP). Essa falta de clareza e o consequente silêncio frente ao estatuto epistemológico da disciplina geram lacunas na formação, o que, por sua vez, facilita a adesão (ou "filiação") acrítica dos estudantes a uma abordagem teórico-metodológica específica, em um movimento que

pode ser lido como a busca por um "porto seguro" diante das instabilidades do campo *psi*.

O terceiro capítulo "A formação do Psicólogo: Uma análise curricular" forneceu a materialização empírica dessas tensões epistemológicas. A análise dos currículos de quatro universidades revelou um pluralismo teórico-metodológico relativo. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) defendam uma formação generalista e plural, a prática curricular demonstra a hegemonia persistente das abordagens psicanalíticas e comportamentalistas.

A Psicanálise mantém sua centralidade e prestígio simbólico, com uma presença explícita em todos os cursos analisados. O Comportamentalismo se sustenta pelo alinhamento ao ideal de científicidade empírico-formal e pela compatibilidade com a busca por resultados objetivos. Essa assimetria evidencia o currículo como um "território em disputa", onde a autonomia institucional frequentemente favorece a reprodução de hierarquias epistemológicas herdadas. A constatação é que o discurso da pluralidade previsto nas DCNs enfrenta o paradoxo de se concretizar em uma formação ainda ancorada em paradigmas clássicos e eurocentrados, limitando o diálogo com saberes emergentes e a reflexão crítica.

A principal conclusão desta tese é que o lugar da Psicologia contemporânea até o presente momento, não pode ser definido por uma única área de concentração ou vinculação científica, mas sim pela gestão crítica de sua pluralidade constitutiva e hibridismo.

Diante da persistente ambiguidade (*Ciências da Saúde versus Ciências Humanas e Sociais*), a tentativa de forçar a Psicologia a um enquadramento único, talvez, não seja efetivamente possível, dada a complexidade do fenômeno psíquico. Como a própria trajetória histórica revela, a disciplina foi construída na interseção de saberes filosóficos, médicos, pedagógicos e fisiológicos.

Deve-se considerar que, desde o processo de sua fundação enquanto ciência, a Psicologia abrange tanto a análise dos processos neurofisiológicos (desde as heranças da Psicofísica de Fechner, mas ainda na Psicologia Fisiológica de Wundt e na proposta psicológica de James), quanto a investigação dos fenômenos mentais superiores, envolvendo, por exemplo, as vivências socioculturais (Psicologia dos Povos de Wundt).

Mesmo assim, isso não exclui a necessidade de reflexões epistemológicas que contemplam o tema em questão. E, desta forma, também favoreçam para uma melhor

elucidação do objeto de estudo da Psicologia e do campo de atuação do Psicólogo. A delimitação do lugar da Psicologia contemporânea, de modo mais amplo, deve transcender a lógica da simples classificação amparada na hegemonia, historicamente constituída, do saber típico das ciências da natureza, tal como, tão simplesmente, nas demandas do mercado.

O lugar dessa ciência deve ser demarcado pelo seu compromisso ético e social, indo além do pragmatismo tecnicista e da mera reprodução de técnicas, abandonando a filiação dogmática a abordagens na formação do psicólogo, priorizando a capacidade de pensar com as abordagens, e não apenas "seguir-las". Isso implica cultivar a reflexão crítica sobre os fundamentos teóricos, o que se traduz na busca por um currículo que promova a emancipação social e a formação humana do aluno.

O desafio de superar as hegemonias requer que o currículo se estabeleça como um espaço de encontro dialógico entre diferentes matrizes epistemológicas. O lugar da Psicologia no cenário das ciências se fortalece não pela unificação, mas pelo fomento à diversidade teórica, incorporando perspectivas que valorizem dimensões negligenciadas, como o corpo, a experiência subjetiva e a dimensão sociocultural do sujeito, e que ofereçam recursos para que o Psicólogo possa atuar de modo ético e criativo frente às demandas contemporâneas.

Portanto, a psicologia contemporânea se estabelece como uma ciência complexa que, em vez de se fixar em uma única área (seja ela da saúde ou humana), encontra sua identidade atual na interseção delas. Mas compreendemos que o seu lugar possivelmente poderia ser melhor delimitado através de efetivas reflexões epistemológicas, conectadas – desde o período de formação do aluno de Psicologia – com o compromisso ético-político e com a compreensão integral do ser humano.

Tratando-se da definição do objeto de estudo da Psicologia, podemos estabelecer uma correlação entre esta problemática e a perspectiva de Abib (2005) envolvendo a historiografia desta disciplina. Especificamente, quando o autor discorre sobre o objeto da história da Psicologia, compreendendo que:

O objeto da história da psicologia não é como o objeto da física (a natureza), da biologia (a vida) ou da sociologia (a sociedade); é mais parecido com o objeto da história da física, da biologia ou da sociologia. O objeto da história da física, da biologia ou da sociologia é a história do texto da física, da biologia ou da sociologia; e, de modo similar, o *objeto da história da psicologia é a história do texto da psicologia* (Abib, 2005, p. 53, grifos nossos).

Tendo por base o exposto acima, autorizamo-nos a elaborar a seguinte possibilidade compreensiva: O objeto de estudo da Psicologia é, mesmo que parcialmente, o objeto conforme definido nos distintos textos de Psicologia. Esse objeto, mesmo sem ser chamado como tal, mostra-se explicitamente ou implicitamente presente nas definições – mesmo quando ponderáveis – do que é a Psicologia, na perspectiva de distintos autores.

Tais definições e os seus respectivos autores, em grande parte, encontram-se conectados às chamadas abordagens teóricas associadas ao campo psi. No entanto, também devemos nos atentar a dois elementos que se retroalimentam e que compreendemos como lacunas epistemológicas: 1 - A carência de discussões acerca do objeto de estudo da Psicologia. O que envolve, consequentemente, a carência de obras epistemológicas nacionais e a atenção, por parte dos psicólogos, direcionada ao campo epistemológico. 2- A predominância do papel das abordagens teórico-metodológicas e os seus respectivos discursos na possibilidade de definição tanto do objeto quanto da própria ciência psicológica⁴⁶.

Mesmo assim, reconhecemos que a análise das distintas perspectivas epistemológicas que estruturam o campo psi consiste em uma tarefa válida para almejarmos “novos” passos em direção a uma melhor delimitação do objeto de estudo e definição da própria Psicologia. Devemos desde já termos em mente que tal delimitação engendra-se, necessariamente, nas conexões desta ciência com as demais. Isto é, delimitando o que se estuda em Psicologia, também, mesmo que involuntariamente, inserimo-nos na discussão – e melhor elucidação – do problema relativo à área de concentração acadêmica e vinculação científica da disciplina em questão.

A partir das reflexões levantadas, e visando o manejo dos desafios pertinentes ao campo psi, sugerimos a realização de novas pesquisas envolvendo os fundamentos epistemológicos da Psicologia enquanto ciência e profissão, de modo a analisar a identidade e a *práxis* do Psicólogo; incluindo apreciações tanto do cenário contemporâneo, quanto do processo de estruturação histórica deste campo do conhecimento.

⁴⁶ Compreendemos que os dois elementos – Objeto de Estudo e Definição de uma determinada ciência – são praticamente indissociáveis. Contudo, compreendemos que cada qual possui sua .

Igualmente, compreendemos a necessidade de mais estudos que possam, a partir da perspectiva dos alunos de Psicologia, investigar os sentidos atribuídos por eles ao processo de filiação às abordagens teórico-metodológicas e como elas são compreendidas e articuladas no processo formativo.

Estudos futuros igualmente poderiam explorar, por exemplo, como as diferentes perspectivas teóricas se manifestam nos estágios supervisionados e de que forma os professores elaboram as ementas e planos de ensino. Uma análise qualitativa das experiências de ensino-aprendizagem poderia ampliar a compreensão sobre como os discursos curriculares se materializam na prática pedagógica. Dessa forma, favorecendo possíveis mudanças construtivas na formação do aluno de Psicologia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1^a edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução de novos textos por Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AMARAL FILHO, F. S. O que podemos esperar da escola?: Uma reflexão além da modernidade. **Revista Educere Et Educare**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18845/13300>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, SP, v. 12, n. 2, p. 469–475, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 2 nov. 2025.

ARAUJO, S. F. Wilhelm Wundt e o estudo da experiência interna. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. (orgs.) **História da Psicologia: Rumos e percursos**. Rio de Janeiro: NAU, 2005. cap. 5, p. 93-104.

ARAUJO, S. F. **A fundamentação filosófica do projeto de uma Psicologia científica em Wilhelm Wundt**. 2007. 300 p. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas/SP, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/399529>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ARAUJO, S. F. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 09-14, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100002. Acesso em: 30 jul. 2024.

ARAUJO, S. F. O Lugar de Christian Wolff na História da Psicologia. **Univ. Psychol.**, v. 11, n. 3, p. 1013-1024, 2012. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300028. Acesso em: 30 nov. 2022.

ARAUJO, S. F. A ideia de uma ciência da alma: Christian Wolff e o surgimento da Psicologia científica na Alemanha. **Dois pontos**, v. 17, n. 1, p. 44-51, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/74871>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ARAUJO, S. F. O Nome e a Coisa: Sobre as Origens da Psicologia Como Ciência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 1220-1248, 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v21n3/v21n3a21.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

ARAUJO, S. F. O passado e o futuro da Psicologia experimental: contribuições de Fechner, Wundt e James. **Psicologia em Pesquisa**, v. 14, n. 3, p. 23-43, 2020.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472020000300004. Acesso em: 1 dez. 2022.

ARISTÓTELES. Sobre a alma. Tradução de Ana Maria Lóio. Lisboa: Imprensa Nacional – casa da moeda, 2010.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAPTISTA, Eduardo Alexandre de Lima; SILVA, Miriam Cristina Zambelan Ribeiro da; QUADROS, Sílvia Cristina de Oliveira; VIANA, Helena Brandão. Teorias e concepções curriculares: reflexões para a construção de currículo. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 35, n. 00, p. e024002, 2024.
DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10406>.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia.** 13 ed. reform e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122–155.

BORING, E. G. A History of Experimental Psychology. New York: The Century CO, 1929.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 272, de 13/04/1946. Brasília, DF: Secretaria de Vigilância Sanitária, 1946.

BRASIL. Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Brasília – DF: Planalto, 1962. Recuperado em 20 de outubro de 2022, de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 218, de 6 de março de 1997. Reconhece e indica quais as categorias para profissional de saúde de nível superior, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Nº: CNE/CES 1.314/2001 - Colegiado: CES. Aprovado em: 7/11/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 8, de 07 de maio de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES Nº 338, de 12 de novembro de 2009. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual para classificação de cursos de graduação e sequenciais**: CINE Brasil, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 2023.

BROŽEK, J. M. From “psichiologia” to “psychologia”: a graphically documented archival study across three centuries. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, v. 35, n. 2, p. 177-180, 1999. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291520-6696%28199921%2935%3A2%3C177%3A%3AAID-JHBS4%3E3.0.CO%3B2-C>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CAMPOS, L. F. L. et al. Fatores motivacionais na escolha de abordagens teóricas em psicologia clínica. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 1, p. 41-54, 1996

CANGUILHEM, G. O que é a psicologia. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 31, p. 104-123, 1973.

CASTRO, P. F. de. Reflexões em Psicologia e ciência: uma análise da pesquisa aplicada à Psicologia clínica. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 1, n. 1, p. 3-13, 1999. Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1130>. Acesso em: 1 dez. 2022.

CIRINO, S. D.; KNUPP, D. F. D.; Lemos, L. S. As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 23-32. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Ano da formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. São Paulo: Conselho Federal de Psicologia/Associação Brasileira de Ensino de Psicologia/Federação Nacional dos Psicólogos, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Atenção Básica à Saúde**. Brasília: CFP/CREPOP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019b.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial**. Brasília: CFP/CREPOP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. **Dúvidas frequentes sobre o tema:** Formação, 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/contato/formacao/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Tabela de Áreas do Conhecimento**, 2021. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/documents/11871/24930/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf/d192ff6b-3e0a-4074-a74d-c280521bd5f7>. Acesso em: nov. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP. **História da Psicologia em SP**. Disponível em: <http://linha.crpsp.org.br/>. Acesso em: nov. 1. 2025.

COSTA, M. F. da. Psicofísica clínica. **Psicologia USP**, v. 22, n. 1, p. 15-44, 2011. Disponível em: <https://sites.usp.br/neurocienciadavisao/wp-content/uploads/sites/1217/2023/02/A-Psicofisica-Clinica..pdf>. Acesso em: 1 dez. 2022.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kLKQrxCM8hVbjjsQ5vs4SY9n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2020.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DANZIGER, K. The Unknown Wundt: Drive, apperception, and volition. In: RIEBER, R. W.; ROBINSON, D. (orgs.). **Wilhelm Wundt in history**. Nova York: Plenum Press, 2001. cap. 3, p. 95-120.

DEWEY, J. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 2, p. 227-243, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/Wv6XLVVPCYXvZfmwNhGH9gb/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DEWEY, J. William James. **The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods**, v. 7, n. 19, p. 505-508, 1910. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2012633?seq=4>. Acesso em: 2 dez. 2022.

FACIN, D. S.; CORRÊA, C. V.; AMARAL FILHO, F. S. Reflexões sobre a apresentação de abordagens teórico-metodológicas no curso de Psicologia: uma análise curricular. **Cadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 5, p. 01-23, 2024. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4118>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FECHNER, G. T. **Elemente der psychophysik**. Leipzig: Breitkopf, 1889.

FERRARINI, N. L. C.; CAMARGO, D. O sentido da psicologia e a formação do Psicólogo: um estudo de caso. **Psicologia & Sociedade**. 2012, v. 24, n. 3. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/XttCqgmYxgYv4XpZWTqw7Rd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2024.

FERRARINI, N. L.; CAMARGO, D. O professor de psicologia diante da multiplicidade e diversidade teórica da psicologia: lugar de incertezas e de desafios. *Psicologia: Ensino & Formação*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 32-49, 2014.

FERREIRA, A. A. L. O lugar da psicofísica de Gustav Fechner na história da Psicologia. **Memorandum**, v. 5, p. 86-93, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6800>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bZtVgkPScg98jnHnp9CtzPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2019.

FERREIRA, A. A. L. O múltiplo surgimento da Psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (org.). **História da Psicologia: Rumos e percursos**. Rio de Janeiro: NAU, 2005. cap. 1, p. 13-46.

FERREIRA, M. T. Nota de tradução. In: JAMES, W. A Psicologia e a Arte de Ensinar. **Cognitio-estudos**: Revista Eletrônica de Filosofia, v. 7, n. 2, p. 191-196, jul.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjVmOPchM6HAxWkHrkGHTCsHmMQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Fcognitio%2Farticle%2Fdownload%2F3479%2F3008%2F10354&usq=AOvVaw252221yqv4KyltOVa1dZTp&opi=89978449>. Acesso em: 30 jul. 2024.

FERREIRA, N. S. C.; GRAHL, M. R. As políticas curriculares e a produção científica de currículo no Brasil: Tendências e desafios. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 7, n. 16, p. 75-94, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NauraSyriaCarapetoFerreira_GT_2%20.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FIGUEIREDO, L. C. Prefácio. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (orgs.). **História da Psicologia: Rumos e percursos**. Rio de Janeiro: NAU, 2005. Prefácio, p. 9-10.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ. Willian James (1842-1910).

Revista Latinoamericana de Psicología, v. 14, n. 1, p. 119-120, 1982. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80514110.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

GARCEZ, M. D. N. **Wilhelm Wundt**: Perfil de um pioneiro. São Paulo: Editora-Gráfica Sousa, 1979.

GOMES, W. B. História da Psicologia para curso de graduação. In: Campos, R. H. F. (Org). **História da Psicologia** (Coletâneas da Anpepp nº 15). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996. p. 149-159.

GOODWIN, C. J. **História da Psicologia moderna**. Tradução de Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005.

HOLANDA, A. F. O Que é Psicologia?: Dilemas Epistemológicos e Repercussões Contemporâneas. **Revista de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 8-24, jan.-jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/33638>. Acesso em: 20 fev. 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

HONORATO, A. F. **Do fluxo do pensamento ao eu subliminal**: o desenvolvimento da consciência na Psicologia de William James. 2017. 78 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora – Programa de pós-graduação em Psicologia. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/5411/1/aldierfelixhonorato.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2022.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007.

HOTHERSHALL, D. **História da Psicologia**. 4 ed. São Paulo: AMGH, 2019. E-book.

JACÓ-VILELA, A. M. A nova ciência, instrumento para construção da República. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (orgs). **Clio-Psyché Ontem**: Fazeres e Dizeres Psi na História do Brasil. Rio de Janeiro: Relume-Dumará-UERJ, 2001. p. 177-185.

JACÓ-VILELA, A.M.; História da psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, p. 28-43, 2012.

JAMES, W. **Psychology**: Briefer course. London: Macmillan and Co., 1892.

JAMES, W. **Talks to teachers on psychology**: and to students on some of life's ideals. New York: Henry Holt and Company, 1899.

JAMES, W. Princípios de Psicologia. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. p. 47-97.

JAMES, W. Pragmatismo. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974b. p. 7-37.

JAMES, W. Apelo para que a Psicologia seja uma “ciência natural”. **Scientiae Studia**, v. 7, n. 2, p. 317-324, Jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ss/a/RQrgbrNnW463x9p85gZxryL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2022.

JAMES, W. A Psicologia e a arte de ensinar. **Cognitio-estudos**: Revista Eletrônica de Filosofia, v. 7, n. 2, p. 191-196, jul. 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/3479/3008>. Acesso em: 29 nov. 2022.

JAMES, W. O escopo da Psicologia. **Cognitio**: Revista de Filosofia, v. 17, n. 2, p. 363-372, Jul.-Dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitiofilosofia/article/view/31240/22066>. Acesso em: 30 nov. 2022.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza e outros estudos**. 3^a ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KEIDE, Ricardo; JACÓ-VILELA, Ana Maria. "Mens in corpore": o positivismo e o discurso psicológico do século XIX no Brasil. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p. 165-178, 2004. (Artigos Clio-Psyché – Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia).

KINOUCHI, R. R. Darwinismo em James: A Função da Consciência na Evolução. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 3, p. 355-362, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/9998VSzzc4ZpTZ53pDtdMpq/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

KRSTIC, K. Marko Marulic: The Author of the Term "Psychology". **Classics in the History of Psychology**: An internet resource developed by Christopher D. Green, Toronto, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ps000129.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 25–45, 1984.

LEARY, D. E. William James on Self and Personality: Clearing the Ground for Subsequent Theorists, Researchers, and Practitioners. In: JOHNSON, M. G.; HENLEY, T. B. (orgs.). **Reflections on The Principles of Psychology: William James after a Century**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. Disponível em: <https://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1023&context=psychology-faculty-publications>. Acesso em: 1 mar. 2024.

MASSIMI, M. Estudos históricos acerca da Psicologia brasileira: uma contribuição. In: Campos, R. H. F. (Org). **História da Psicologia (Coletâneas da Anpepp Nº. 15)**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia, 1996. p. 79-93.

MASSIMI, M. Estudos históricos acerca da psicologia brasileira. In: FREITAS, R. H. (org.). **História da psicologia**: pesquisa, formação, ensino [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 69-83.

MIOTTO, M. L. Histórias das ciências e os “fundamentos históricos” da Psicologia. **Temporalidades – Revista de História**, v. 10, n.1, p. 129-158, jan.abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/6090>. Acesso em: 30 nov. 2022.

NÓBREGA, Ana Sandra Fernandes Arcoverde et al. Psicologia, saberes e epistemologias plurais: breve histórico dos posicionamentos do Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S. I.], v. 44, n. spe1, e287478, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003287478>. Acesso em: 2 nov. 2025.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F., BOGÚS, C. M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.1, n.3, p. 44-57, set. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/RVqT6nk8tM8q3rLf5FSfGKN/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA I. T. et al. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicol. Ensino & Form.** São Paulo. v. 8, n. 1, p. 3-15 Jan.-Jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21826/2179-5800201781315>. Acesso em: 22 abr. 2024.

PACHECO, J. A.; FERREIRA, N. S. C.; MACHADO, L. M. Noção de tempo curricular. A abordagem histórica das mudanças curriculares para a compreensão das políticas de ensino. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 5, n. 11, p. 185-198, Jan. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.21747/2175475710112010185>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O Psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p. 19-27. Dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4xwr4p3tC9DjRTvW75X9Dkh/#>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da Psicologia brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988. cap. 1, p. 17-31.

PLATÃO. **Os pensadores**. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PLATÃO. **A República**. 15 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

RODRIGUES, A. Experimentação em Psicologia social: aspectos epistemológicos e metodológicos. **Arq. bras. Psic.**, v. 32, n. 4, p. 3-12, Out.-Dez. 1980. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/abp/article/view/18416>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2009. p. 91–132.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia moderna**. Tradução de Marilia de Moura Zanella, Suely Sonoe Murai Cuccio e Cintia Naomi Uemuri. 10 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SEIXAS, P. S. **A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN**. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/17401/1/PabloSS_TESE.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

SERBENA, C. A.; RAFFAELLI, R. Psicologia como disciplina científica e discurso sobre a alma: problemas epistemológicos e ideológicos. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 31-37, jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/6MWsgRQhNnZ84XHj7nBzYpc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2022.

SILVA, G. F. B. P.; CARDOSO, B. S.; FRANCO, K. D.; MOSCON, D. C. B. Os significados do conceito de abordagem teórica e as implicações na prática do psicólogo: Um estudo com graduandos de Psicologia. **XVII SEPA - Seminário Estudantil de Produção Acadêmica**, v. 17, p. 57-78. UNIFACS: Salvador, 2018.

SILVA, A. C. B.; FERMOSELI, A. F. O. **Áreas de atuação e abordagens teóricas: Uma análise dos acadêmicos de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Centro Universitário Tiradentes, Alagoas, Maceió.

SKINNER, B. **Science and human behavior**. New York: Macmillan, 1953.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 30, n. esp., p. 8–41, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500002>. Acesso em: 2 nov. 2025.

TITCHENER, E. B.; GEISSLER, L. R. A bibliography of the scientific writings of Wilhelm Wundt. **The American Journal of Psychology**, v. 19, n. 4, p. 541-556, Out. 1908. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1413398>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TITCHENER, E.B. Wilhelm Wundt. **The American Journal of Psychology**, v. 32, n. 2, p. 161-178, Abr. 1921. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1413739.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

VAZ, A.; MORI, V. D.; CAMPOLINA, L. de O. Reflexões sobre a dimensão teórica da Psicologia. **Psicologia Revista**, [S. I.], v. 34, n. 1, p. 25–45, 2025. DOI: 10.23925/2594-3871.2025v34i1p25-45. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/62057>. Acesso em: 20 out. 2025.

VIDAL, F. “A mais útil de todas as ciências”. Configurações da Psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA,

A. A. L.; PORTUGAL, F. (orgs.). **História da Psicologia**: Rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU, 2005. cap. 2, p. 47-73.

WATSON, John Broadus. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**, Washington, DC, v. 20, n. 2, p. 158–177, 1913.

WOLFF, C. **Psicologia empírica**: Prefácio e prolegômenos. São Paulo: Editora Clandestina, 2018. Disponível em:
https://www.editoraclandestina.org/_files/ugd/3adc88_93e4b5026beb4864802794e761cc929b.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

WUNDT, W. [Correspondência]. Destinatário: Oswald Külpe (1862-1915). Leipzig, 26 Out 1907. Disponível em: <https://psychologie.lw.uni-leipzig.de/wundt/letters/frmwundt/ku1907.htm>. Acesso em: 3 abr. 2023.

WUNDT, W. Esboços de Psicologia – introdução. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 371-382, abr.-jun. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pe/a/yQycZDfc8W9VwDS9KzPMKmN/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

WUNDT, W. As leis da vida psíquica. **Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. p. 1-37, 2015. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2540279/mod_resource/content/1/As%20leis%20da%20vida%20ps%C3%ADquica%20.pdf. Acesso em: 6 jun. 2020.

XAVIER, Francisco Júlio. **Considerações sobre os cuidados e os socorros que se devem prestar aos meninos na ocasião de seu nascimento; e sobre as vantagens do aleitamento maternal**. 1833. Tese (livre-docência) – Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1833. Disponível em:
<https://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/530>. Acesso em: 27 nov. 2024.

YOUNG, Michael F. D. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190–202, mar. 2014.

ZILLES, U. Introdução. A intencionalidade da consciência. In: HUSSERL, E. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. cap. 4, p. 18-23.

APÊNDICE A - TRADUÇÃO: “CONCEITO E TAREFA DA PSICOFÍSICA” (GUSTAV THEODOR FECHNER, 1889)⁴⁷

A psicofísica deve ser aqui entendida como uma doutrina exata das relações funcionais ou de dependência entre corpo e alma, mais geralmente entre o mundo físico e o mental, físico e psíquico.

Para o domínio do espiritual, do psíquico, da alma, contamos em geral aquilo que pode ser apreendido através da percepção interior ou abstraído dela, ao domínio do físico, corpóreo, físico, material, aquilo que pode ser apreendido através da percepção exterior ou abstraído dela. Isto é apenas para designar as áreas do mundo da aparência com cuja relação a psicofísica terá de se preocupar, pelo que se deve pressupor que se sabe referir a percepção interior e exterior, no sentido do uso corrente da linguagem, às atividades pelas quais a existência em geral vem a aparecer.

Todas as discussões e investigações da psicofísica em geral referem-se apenas ao lado da aparência do mundo físico e espiritual, ao que aparece diretamente através da percepção interior ou exterior, ou pode ser deduzido da aparência, ou pode ser compreendido como uma relação, categoria, conexão, sequência, lei da aparência; em suma, ao físico no sentido da física e da química, ao psíquico no sentido da teoria da alma da experiência, sem voltar de forma alguma à essência do corpo, da alma por detrás do mundo da aparência no sentido da metafísica.

Em geral, chamamos ao psíquico uma função do físico, dependente dele e vice-versa, na medida em que existe uma relação tão constante ou legal entre os dois que a existência e as mudanças de um podem ser inferidas a partir das do outro.

O fato das relações funcionais entre corpo e alma é geralmente indiscutível, embora ainda haja uma disputa indecisa sobre as razões, a interpretação e a extensão deste fato.

Sem ter em conta os aspectos metafísicos desta controvérsia, que estão bastante relacionados com a chamada essência, como a psicofísica tenta determinar

⁴⁷ Tradução do segundo capítulo – *Begriff und Aufgabe der Psychophysik* (Conceito e Tarefa da Psicofísica) –, da edição de 1889, do livro *Elemente der Psychophysik* (Elementos de Psicofísica) de Gustav Theodor Fechner.

com a maior precisão possível as relações funcionais factuais entre as áreas de aparência do corpo e da alma.

O que é que pertence em conjunto quantitativa e qualitativamente, longe e perto, ao mundo físico e ao mundo espiritual, segundo as quais as leis se sucedem ou vão umas com as outras? Em geral, a psicofísica faz-se a si própria estas perguntas e procura respondê-las com precisão.

Por outras palavras, mas apenas da mesma forma: o que está envolvido na aparência interior e exterior das coisas e que leis existem para as suas mudanças em relação umas às outras?

Na medida em que existe uma relação funcional entre corpo e alma, nada nos impediria de a considerar e perseguir numa direção, bem como na outra, o que pode ser adequadamente explicado pela relação funcional matemática que existe entre as variáveis x e y de uma equação, onde cada variável pode ser considerada arbitrariamente como uma função da outra, e tem o mesmo dependente de si nas suas alterações. Uma razão, porém, para a psicofísica preferir a busca do lado da dependência da alma do corpo ao lado oposto, reside no fato de só o físico ser diretamente acessível à massa, enquanto a medida do psíquico só pode ser obtida na dependência do mesmo, como será demonstrado mais adiante. Esta razão é decisiva e determina a direção do curso no que se segue.

As razões materialistas para tal preferência não são faladas nem aplicadas na psicofísica, e a disputa entre materialismo e idealismo, como indo para relações de dependência de um em relação ao outro em essência, permanece estranha e indiferente a ela, como relacionada apenas com relações de aparência.

Pode-se distinguir entre relações diretas e indiretas de dependência ou entre relações funcionais diretas e mediadas entre corpo e alma. As percepções sensoriais dependem diretamente de certas atividades no nosso cérebro, na medida em que as outras são estabelecidas com uma ou têm uma consequência direta; mas apenas indiretamente a partir dos estímulos externos que causam estas atividades apenas através do efeito intermediário de uma condução nervosa ao nosso cérebro. Toda a nossa atividade mental depende diretamente de uma atividade no nosso cérebro, conduz essa atividade diretamente com ela, ou atrai essa atividade diretamente após ela, da qual, no entanto, os efeitos são depois transmitidos ao mundo exterior através da mediação dos nossos órgãos nervosos e motores.

As relações funcionais mediadas entre corpo e alma só cumprem completamente o conceito de relação funcional na medida em que se pensa que a mediação entra na relação, uma vez que, se a mediação for omitida, a constância ou legalidade na relação de corpo e alma, que existe sob a admissão da mediação, é omitida. Assim, um estímulo desencadeia a sensação por lei apenas na medida em que não há falta de nervos vivos no cérebro, que transmitem o efeito do estímulo para o cérebro.

Na medida em que o psíquico é considerado como uma função direta do físico, o físico pode ser chamado de portador, o substrato do psíquico. As atividades físicas que são o suporte ou a base das psíquicas e que, por isso, estão em relação funcional direta com elas são chamadas psicofísicas.

A questão sobre a natureza das atividades psicofísicas, ou seja, sobre o seu substrato e forma, é deixada indecisa desde o início, e não se faz qualquer pressuposto a esse respeito. Isto pode ser abstruído desde o início por duas razões: primeiro, porque na determinação dos fundamentos gerais da psicofísica, trataremos tanto das relações quantitativas como da física, onde as relações qualitativas são, em primeiro lugar, tornadas dependentes das quantitativas; segundo, porque na primeira parte do nosso ensino, de acordo com a divisão que se segue, não teremos ainda de ter em conta de forma especial as atividades psicofísicas em geral.

Na natureza das coisas, a psicofísica está dividida em externa e interna, dependendo da relação do espiritual com o mundo exterior corporal ou com o mundo interior corporal, com o qual o espiritual está em relação mais próxima, as experiências fundamentais para o conjunto da psicofísica só podem ser procuradas no campo da psicofísica externa, na medida em que apenas esta é acessível à experiência direta.

As experiências fundamentais para toda a psicofísica só podem ser procuradas no campo da psicofísica externa, na medida em que apenas esta é acessível à experiência direta, e o ponto de partida deve, portanto, ser tirado da psicofísica externa; mas esta não pode desenvolver-se sem uma constante consideração do interior, tendo em conta que o mundo exterior do corpo só está funcionalmente ligado à alma através da ação intermediária do mundo interior do corpo.

Mesmo enquanto ainda considerarmos as relações legais entre estímulo e sensação externos, não devemos esquecer que o estímulo não desperta diretamente a sensação em nós, mas apenas através do despertar de alguma atividade corporal em nós que está mais diretamente relacionada com a sensação. A sua natureza pode

ainda ser bastante desconhecida, e a questão desta natureza pode, a princípio, ser deixada totalmente indecisa, como iremos professar fazer; mas o seu fato deve ser estabelecido, e deve recorrer-se frequentemente a este fato, se se trata de apreender e perseguir convictamente os próprios conceitos legais que são a nossa primeira preocupação na psicofísica externa. Da mesma forma, mesmo que as atividades corporais que estão diretamente subjacentes e seguem a nossa atividade volitiva sejam ainda bastante desconhecidas, não devemos esquecer que o que é forjado pela vontade no mundo exterior é, no entanto, forjado por ela apenas por meio de tais atividades. E assim, em todo o lado no pensamento teremos de interpolar o elo médio desconhecido, que é necessário para completar a cadeia de efeitos.

Relacionada com a Psicologia e a física pelo seu próprio nome, a psicofísica é, por um lado, baseada na Psicologia e, por outro, promete fornecer-lhe fundamentos matemáticos. A psicofísica externa pede ferramentas e métodos emprestados à física; a psicofísica interna baseia-se antes na fisiologia e anatomia, especialmente do sistema nervoso, e pressupõe um certo conhecimento destes. Infelizmente, é claro, não tem havido progressos nestas laboriosas, precisas e valiosas investigações neste campo, que os tempos mais recentes trouxeram, a vantagem para a psicofísica interior ainda não pode ser extraída, o que será sem dúvida tirado um dia, quando essas investigações e as investigações conduzidas a partir de outro ponto de ataque, em que esta escrita se baseia, terão progredido ao ponto de encontro, onde poderão fertilizar-se mutuamente. O fato de ainda não ser este o caso indica apenas o estado imperfeito em que o nosso ensino ainda se encontra.

O ponto de vista a partir do qual vamos "atacar" o nosso ensino aqui é este.

Antes de termos os meios para determinar a natureza das atividades corporais que estão em relação direta com as nossas atividades mentais, as relações quantitativas de dependência entre as duas podem ser determinadas até um certo limite. A sensação depende de um estímulo; uma sensação mais forte depende de um estímulo mais forte; mas o estímulo só funciona através do efeito intermediário de uma atividade corporal interior. Na medida em que se podem encontrar relações lícitas entre sensação e estímulo, estas devem incluir relações lícitas entre o estímulo e esta atividade corporal interior, que entram nas leis gerais de como as atividades corporais se produzem umas às outras, e consequentemente justificar conclusões gerais sobre as relações desta atividade interior. De fato, o seguinte mostrará que, apesar de toda a nossa ignorância sobre a natureza mais próxima da atividade psicofísica, já é

possível, até um certo limite, formar concepções seguras e adequadas de fatos e leis fundamentais que se estendem da psicofísica externa à psicofísica interna.

Para além desta importância para a psicofísica interna, contudo, as relações jurídicas que podem ser estabelecidas no campo da psicofísica externa têm a sua própria importância. Com base nisto, como se verá, a medida psíquica é acrescentada ao físico, e sobre esta medida podem ser fundadas aplicações que são, elas próprias, de importância e interesse.

APÊNDICE B - TRADUÇÃO: “WILHELM WUNDT” (EDWARD BRADFORD TITCHENER, 1921)

Nota explicativa da tradução:

Trata-se de uma tradução do texto de Edward Bradford Titchener, escrito originalmente em inglês e publicado no *The American Journal of Psychology*, em 1921. A data de publicação deste texto é elemento de significativa observação, visto que ele foi publicado um ano após o falecimento de Wilhelm Wundt, de modo a celebrar sua história de vida e obra. Em nossa tradução, optou-se por manter as notas de rodapé realizadas originalmente por Titchener.

Wilhelm Max Wundt nasceu, filho de um pastor luterano, em Neckarau, em Baden, a 16 de agosto de 1832. Nada sabemos da vida familiar dos seus pais, nem dos seus tempos de escola, embora possamos supor que tenha frequentado o ginásio da cidade vizinha de Mannheim, do qual nos últimos anos (1907) se tornou cidadão honorário.⁴⁸ As biografias começam com a declaração de que passou os anos de 1851 a 1856 nas universidades de Tübingen (onde o seu tio foi professor de anatomia), Heidelberg e Berlim. O seu interesse, em todo caso, pela maior parte do seu tempo de estudante, não residia na fisiologia (embora tenha trabalhado durante algum tempo no Instituto Johannes Müller), mas na disciplina puramente médica de anatomia patológica. Em 1855-6 foi assistente na Clínica Médica de Heidelberg, e o seu *Inaugural-Abhandlung* – Untersuchungen über das Verhalten der Neven in entzündeten und degenerirten Zuständen (Tratado *Inaugural* – Estudos sobre o comportamento dos nervos em estados degenerados e degradados) é dedicado a C. E. Hasse, o seu diretor.⁴⁹ As biografias informam-nos, a seguir, que ele se tornou

⁴⁸ É difícil assegurar estes detalhes. Nem sequer tenho a certeza do nome do meio de Wundt: as autoridades aqui acessíveis dão-no como Max, mas lembro-me de ter visto impresso Maximilian. Também não sei se Wundt tinha irmãos e irmãs. Neckarau é um pequeno lugar situado perto de Mannheim, que acreditam que está agora incorporado. Mannheim e Heidelberg são eles próprios, com apenas meia hora de intervalo por caminho de ferro.

⁴⁹ Wundt realizou os doutoramentos em medicina, filosofia e direito. O doutoramento em Direito foi-lhe conferido, honoris causa, pela Universidade de Göttingen, em 1905. Este ano foi o cinquentenário do seu doutoramento em medicina, o qual foi consequentemente tomado em 1855. A tese de Heidelberg traz a data de 1856. (A minha cópia não tem autobiografia, mas como a folha final é duplicada, a autobiografia pode ter sido omitida.) Serviu tanto para dissertação como para tese de reabilitação? — Não sei onde ou quando o doutoramento em filosofia foi tirado; foi-me dito que era um grau honorário.

professor (*Privatdozent*) em Heidelberg em 1857. A sua disciplina titular, quer por escolha quer por acidente acadêmico, era fisiologia.⁵⁰ Permaneceu nesta posição, trabalhando durante alguns anos como assistente de Helmholtz, que veio para Heidelberg em 1858,⁵¹ até 1864, quando ele foi nomeado extraordinário. Mais uma vez houve uma espera; a aprendizagem de Wundt na carreira académica foi ainda mais longa do que a de Kant. Em 1871, contudo, recebeu uma chamada para Zurique, para a cadeira de filosofia indutiva fundada por F. A. Lange, e no ano seguinte, foi nomeado professor de filosofia em Leipzig.⁵² Aqui viveu e trabalhou durante quarenta e cinco anos, - reitor da universidade em 1889 (apenas catorze anos após ter entrado para a faculdade de filosofia), cidadão honorário da cidade em 1902, orador da universidade no seu jubileu de quinhentos anos em 1909,⁵³ professor até 1917; e perto, em Grossbothen, ele morreu, em 31 de Agosto; 1920, uma quinzena após o seu octogésimo oitavo aniversário.⁵⁴

Por isso, a vida de Wundt foi o mais calma que podia ser: dezessete anos em Heidelberg, e quarenta e cinco em Leipzig, com o interlúdio suíço de um único ano entre eles. Temos agora de ver o que ele fez na vida acadêmica; e voltamo-nos naturalmente para os seus livros.

O livro de maior importância para o nosso propósito é *Contribuições para a teoria da percepção sensorial* de 1862. Não sabemos o que levou Wundt ao problema

⁵⁰ Ver página de título de *A doutrina de Vuskelbewegulzg*, 1858 (Prefácio, 1857): um livro dedicado a E. du Bois-Reymond, de quem e de cujos alunos Wundt iria sofrer tristemente.

⁵¹ As relações entre Wundt e Helmholtz não foram, tanto quanto sei, objeto de análise aprofundada. Pessoalmente, diz a tradição, os dois homens não se davam bem, e isso não seria surpreendente, uma vez que a sua formação era semelhante e os seus dons e temperamentos muito diferentes. Mas falam um do outro com respeito mútuo na *Óptica fisiológica* (1856, 1860, 1866) e na *Teoria da percepção sensorial* (1858-1862). Quando Helmholtz foi para Berlim em 1871, a sua cadeira não foi atribuída a Wundt, mas a W. Kühne.

⁵² O seu principal adversário era A. Horwicz. G. S. Hall diz-nos (*Fundadores da Psicologia Moderna*, MCMXII, 311) que a escala foi virada a favor de Wundt pelos Herbartianos locais. Deve, certamente, ter sido para eles uma escolha de males! Pois, se eles tivessem todos os motivos para não gostar de Horwicz, dificilmente poderiam ainda ter ficado muito impressionados com o prefácio da *Psicologia Fisiológica*.

⁵³ Não tenho nenhuma lista das honras públicas de Wundt. Em 1911 recebeu a ordem Pour le mérite (Pelo mérito), uma das distinções europeias mais apreciadas (30 membros alemães e 30 estrangeiros); e foi cavaleiro de várias ordens, suponho que saxónicas. Tornou-se também um wirklicher Geheimrat (Conselheiro Privado; Vereador Privado) da Saxónia e foi tratado como Exzellenz (Excelência). Pode mencionar-se, de passagem, que Wundt uma vez tentou fazer política. Em 1866, foi escolhido representante de Heidelberg na segunda câmara de Baden. Demitiu-se muito em breve.

⁵⁴ As peripécias de guerra de Wundt só podemos tentar esquecer. Podemos estar satisfeitos por ele não ter sofrido nenhuma perda pessoal e (como parece) nenhum desconforto pessoal considerável durante os anos conturbados; por ter sido capaz de trabalhar com firmeza até à conclusão da *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos); e que viu o seu filho estabelecer-se como o sucessor de R. Eucken em Jena (W. Wirth. Arch. f. d. ges. Psych., XL., 1920, xvi.).

da percepção: talvez a atmosfera kantiana que ele tinha respirado no laboratório de Müller⁵⁵, talvez os casos de anestesia com que ele se encontrou na Clínica Médica de Heidelberg, talvez a descoberta de um espírito afável em E. H. Weber. Em todo o caso, ele escreve uma teoria completa da percepção, tátil e visual, quatro anos antes de Helmholtz emitir a terceira parte do *Optik* (Óptica). Não precisamos, contudo, de nos preocupar com a Psicologia quer deste livro quer do mais abrangente *Palestras* (conferências) sobre a Alma Humana e Animal que apareceram no ano seguinte. Foi a Psicologia do estudante de medicina clínica, do tecnologista biológico, composta por conhecimentos gerais e senso comum e casos médicos como ocasião necessária; temos muitos do mesmo conosco hoje, sem necessidade de explorar o trabalho de meio século atrás. O que é de interesse sólido e duradouro é a introdução de trinta páginas, *Sobre os métodos em Psicologia*, na qual Wundt apresenta três ideias de primeira importância: a ideia de uma Psicologia experimental, a ideia de uma Psicologia social, e a ideia de uma metafísica científica.

(1) Para que a Psicologia avance, diz Wundt, ela deve seguir o caminho indutivo. Estão disponíveis dois métodos indutivos: o método da estatística e o método da experiência. O primeiro é um método indireto, uma vez que se baseia principalmente na Psicologia prática e não na Psicologia teórica. Traz consigo, no entanto, uma extensão da observação psicológica; fornece à Psicologia factos novos, garantidos pela lei de grandes números; e, até agora, está relacionado com o método de experiência. Este segundo método, declara Wundt, é, em princípio, aplicável em toda a gama de Psicologia geral. Não há qualquer indício da restrição com a qual nos familiarizamos mais tarde.⁵⁶ Mas também não há, tanto quanto posso ver, qualquer indício de que o uso da experiência é para salvaguardar o procedimento e assegurar os resultados da *Selbstbeobachtung* (Auto-observação) com a qual toda a Psicologia começa. A observação parece continuar a ser basicamente o que sempre foi; apenas, ao variar as condições de observação, Wundt espera variar a resposta da mente aos estímulos externos e, assim, chegar atualmente a leis da vida mental como tal.⁵⁷ Não,

⁵⁵ Kant e Herbart foram as influências contra as quais Wundt teve que lutar de forma mais contínua. Foram, portanto, as influências que o afetaram mais fortemente.

⁵⁶ "Tem-se pensado muitas vezes que é precisamente no campo da sensação e percepção que [Ebbinghaus foi quase um quarto de século no futuro!] a aplicação do método experimental ainda é possível, ... No entanto, é uma tentativa fútil de entrar no reino das atividades superiores da alma por meios experimentais. Isto é certamente um preconceito. Isto é certamente um preconceito" (*Beiträge (Contribuições)*, xxvii).

⁵⁷ *Ibid.*, xxix; *Philos. Stud.*, x., 498).

penso eu, até 1881 ele expressou a opinião moderna de que "a descrição exata dos factos da consciência o único objetivo da Psicologia experimental [é]".⁵⁸

De onde, agora, Wundt derivou a sua ideia de uma Psicologia experimental? Não desejo depreciar a sua originalidade; se o tivesse feito, a tentativa de fazê-lo seria fútil. Ideias deste tipo, porém, não brotam do pensamento de um indivíduo. E acredito que a fonte próxima da ideia de Wundt é a patente. Ninguém pode ler a introdução ao Beiträge (Contribuições) sem se lembrar do sexto livro de John Mill *Logic*; e ninguém, penso eu, que depois de tal lembrete compare as duas composições pode duvidar que Mill, para quem a Psicologia é explicitamente uma ciência de observação e experimentação,⁵⁹ deram a deixa tanto para a ênfase de Wundt no melhoramento do método como para os meios concretos de melhoramento, estatísticas e experimentação, que Wundt propõe. Há uma diferença acentuada, para além da diferença cardinal de que Mill falou das experiências e que Wundt as realizou; mas não tenho dúvidas quanto ao endividamento de Wundt para com Mill.⁶⁰

(2) A ideia de uma Psicologia social estava no ar alemão na altura em que Wundt escreveu. Em 1859-60, M. Lazarus e H. Steinthal tinham publicado o primeiro volume do seu *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft* (Revista de Psicologia dos Povos e Linguística), e o seu elaborado programa deu a Wundt algo de positivo para reagir contra. Temos de seguir o curso desta reação através de vários livros.

Nos Beiträge (Contribuições), a Psicologia social aparece como uma ciência auxiliar. A Psicologia geral não deve ser apenas melhorada metodicamente a partir do interior, mas também deve ser apoiada a partir do exterior; e as disciplinas de apoio são duas: primeiro, a Psicologia do desenvolvimento, a Psicologia da criança; e segundo, a Psicologia comparativa, a Psicologia dos animais inferiores e das

⁵⁸ Ueber psychologische Methoden (Sobre os métodos psicológicos), Philos. Stud., i., (1881) 1883, 3. A declaração é afiada em 1888. "Auto-observação [no sentido técnico de observação] é executável, mas sob a condição de observação experimental" (*Selbstobachtung und innere Wahrnehmung* (Auto-observação e percepção interior), Philos. Stud., iv., 301). Cf. a avaliação das reações experimentares em 1894: "O valor principal ... destas tentativas . . . na medida em que sujeitam os processos psíquicos a condições exatas e, desta forma, uma análise precisa dos fenômenos dados na auto-observação" (Para a avaliação das reações compostas, Philos. Stud., x., 498).

⁵⁹ J. S. Mill, *A System of Logic*, etc., bk. vi., ch. iv., § 2; ch. v., § 5 (ii., 1856, 426, 447).

⁶⁰ O *Logic* (Lógica) de Mill surgiu em 1843 e a primeira tradução alemã em 1849. Ver, por exemplo, Beiträge (Contribuições), 441. No *Psychologismus und Logizismus* (Psicologismo e Lógica) de 1910 (*Kleine Schriften*, i., 523), Wundt data a primeira edição alemã de 1862. Será isto um lapsus probatório — ou Wundt simplesmente tomou a data da segunda edição que tinha usado (1881) para o seu artigo sobre a Indução Matemática?

sociedades humanas.⁶¹ O prefácio do primeiro volume das *Vorlesungen* (Conferências) de 1863 contém a frase: "Onde a experiência deliberada para, é aí que a história para a experiência psicológica".⁶² Isto parece olhar mais diretamente para o futuro: só que, quando lemos o prefácio do segundo volume, verificamos que os capítulos em que a experiência não pode ser aplicada são aqueles que se preocupam com o sentimento, o desejo e a acção! A investigação etnológica substitui a experiência para a construção de uma teoria geral do sentimento; a antropologia e a história natural dos animais inferiores nos dão uma visão das ações instintivas, o que nos leva a uma teoria da vontade; e o desenvolvimento da linguagem serve para confirmar conclusões psicológicas relativas ao desenvolvimento tanto do sentimento como da cognição.⁶³ Estamos inteiramente dentro dos limites da Psicologia geral ou individual. *Vorlesungen* (Conferências), entraram no campo da *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos) tal como entendida por Herbart, por Lazarus e Steinthal, e por Waitz.⁶⁴ Neste livro, encontramos então – o que não é infrequente no trabalho de Wundt – uma afirmação positiva lado a lado com uma negativa reação ao seu excitante imediato.

As três primeiras edições da *Physiologische Psychologie* (Psicologia Fisiológica) não nos levam muito mais longe. Em 1874, a Psicologia social é essencialmente descritiva, em oposição a uma ciência explicativa. Tem a ver com fenômenos complexos, que devem ser iluminados pelas leis da consciência individual; a sua tarefa é em grande parte classificatória.⁶⁵ Em 1887, a Psicologia divide-se em (1) Psicologia subjetiva, que se assenta inteiramente na percepção interior, e (2) Psicologia objetiva, que tenta complementar a percepção interior por meios objetivos. A Psicologia objetiva, mais uma vez, divide-se em (a) experimental ou Psicologia fisiológica, o que traz a percepção interior sob o controle de aparelhos experimentais, e (b) Psicologia Social, que procura derivar leis gerais de Psicologia do desenvolvimento a partir dos produtos objetivos da mente coletiva (espírito coletivo), da linguagem, do mito e do costume. Formalmente, portanto, a Psicologia experimental e social são coordenadas e complementares. Materialmente, são

⁶¹ Beiträge (Contribuições), xiv. f. Os três departamentos da *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos) são Sprachkunde (Linguística), Culturgeschichte (História Cultural) e Sittengesch (História dos Costumes)..

⁶² *Vorlesungen* (Conferências), i., 1863, ix.

⁶³ 16- Ibid., ii., 1863, iii. f

⁶⁴ 17- Ibid., 452.

⁶⁵ PP, 1874, 4 f. So i., 1880, 4, exceto que a determinação da tarefa é omitida.

também mutuamente dependentes; pois a vida mental coletiva em todo o lado aponta de volta para as capacidades mentais dos indivíduos que compõem a sociedade e a consciência individual, especialmente nos seus modos mais desenvolvidos, são apoiadas (getragen (transportadas) pela vida mental da comunidade).⁶⁶

Em tudo isto não há nada distintamente wundtiano. E mesmo o ensaio de 1888 limita-se a uma justificação da escolha da linguagem, mito e costume como objecto de Psicologia social, e ao desenho de um paralelo cautelosamente qualificado entre estes três tópicos e a ideia, sentimento e vontade da consciência individual.⁶⁷ Só em 1893 é que a Psicologia experimental e a Psicologia social são "os dois principais ramos da Psicologia científica". Agora, finalmente, chegamos à posição peculiarmente wundtiana de que a experiência se decompõe do outro lado da percepção e da memória, e que a partir daí o sistema psicológico deve ser construído por meio da Völkerpsychologie (Psicologia dos Povos).⁶⁸ É evidente que, em matéria de Psicologia experimental, Wundt soube desde o início o que estava prestes, e modificou a sua atitude apenas à medida que o seu próprio crescimento psicológico prosseguia; enquanto que, em matéria de Psicologia social, ele oscilou entre diferentes opiniões, e só chegou ao seu ponto de vista final após um longo curso de tentativa e erro. As dificuldades, num caso, eram principalmente externas; no outro, internas. Percebendo isto, dar-lhe-emos ainda mais crédito por ter continuamente em mente o assunto problemático da Psicologia social.

(3) A terceira ideia da introdução ao *Beiträge* (Contribuições) é a ideia de uma metafísica científica, uma filosofia que faz dos resultados de todas as outras ciências o objecto das suas próprias investigações especiais.⁶⁹ Para se preparar para um trabalho construtivo à luz desta ideia, Wundt escreveu, após a Psicologia de 1874, o seu Logik (Lógica) (1880) e o seu Ethik (Ética) (1886). A Logik (Lógica) se divide em duas partes: Epistemologia e metodologia. A primeira parte, estritamente lógica, é de qualquer forma feita com competência; o livro toma seu lugar com os melhores tratados lógicos de sua geração. Seu valor, no entanto, é pálido, antes do brilho do

⁶⁶ PP, i., 1887, 5 f.

⁶⁷ Ueber Ziele und Wege der Völkerpsychologie (Sobre os Objetivos e Formas da Psicologia dos Povos), Philos. Stud., iv., 1888, 20, 25 f.

⁶⁸ "Glücklicherweise fügt es sich jedoch, dass gerade da, wo die experimentelle Methode versagt, andere Hülfsmittel von objectivem Werthe der Psychologie ihre Dienste zur Verfügung stellen (Felizmente, porém, acontece que precisamente onde o método experimental falha, outros meios de valor objetivo fornecem os seus serviços à Psicologia.):" PP, i., 1893, 5.

⁶⁹ Beiträge (Contribuições), xiii.

Methodenlehre (Metodologia), um trabalho que é absolutamente sem igual. A ocupação de Wundt com a fisiologia lhe trouxe familiaridade com a matemática e os procedimentos das ciências exatas; seu estudo da Psicologia o tornou igualmente familiarizado com os métodos das ciências mentais.⁷⁰ O resultado desta "encyclopédia e rodada de conhecimento" é um livro que por si só colocaria seu autor na linha de frente dos pensadores contemporâneos. O Ethik (Ética) trata, em quatro partes, dos fatos da vida moral, do desenvolvimento das teorias sobre o universo, dos princípios da moralidade e dos departamentos da vida moral. A característica do trabalho é, mais uma vez, sua tendência científica, sua tentativa de derivar os princípios de moralidade a partir de uma pesquisa empírica dos fatos da vida moral.⁷¹

Após esta múltipla preparação, a Wundt realizou a escrita de seu System der Philosophie (Sistema filosófico) (1889). A questão tinha sido, naturalmente, se a coisa poderia ser feita; se uma bússola completa de conhecimentos científicos não tinha deixado de ser possível, se não com Aristóteles, pelo menos com Da Vinci; se um moderno, mesmo se ele tivesse escrito uma Fisiologia, uma Física Médica, uma Psicologia, uma Lógica e uma Ética, poderia, com base nelas, elevar-se a uma filosofia genuína. Wundt respondeu ao fazer a coisa em questão. Ele redige um programa de filosofia científica, em todas as linhas do qual ele mantém seu contato com a ciência;⁷² e ele propõe um sistema no qual nenhum problema desse programa é evitado. Podemos aceitar ou rejeitar: Wundt provou que esta forma de filosofar ainda é viável.⁷³

Com a publicação do Sistema, poderia muito bem parecer que Wundt tinha cumprido seu círculo. Ele tinha cinquenta e sete anos; e ele tinha o suficiente para fazer, ao que parece, na revisão de textos anteriores (para todos os livros maiores, as Vorlesungen (Conferências), a Psicologia Fisiológica, a Logik (Lógica), o Ethik (Ética), o próprio Sistema, estavam entrando em novas edições) e na preparação, coleta e

⁷⁰ Tem sido dito que o capítulo de Biologia está abaixo do padrão dos outros. Eu não posso concordar. Temos que lembrar o estado da biologia no momento em que o capítulo foi escrito, e nós também (quer queiramos quer não) pressupor a visão de Wundt sobre a teleologia.

⁷¹ Confesso que nunca me senti em casa com a Lei da Heterogonia dos Fins. Parece provável, se a gente a empurrar para longe o suficiente, que vá contra qualquer equivalente ético da lei da razão suficiente.

⁷² "Einteilung der wissenschaftlichen Philosophie (Classificação da filosofia científica)," System, 1889, 33 ff.

⁷³ A única grande falha lógica do Sistema é a aceitação da Idee des letzten Weltgrundes (Ideeia (Ideeia do último terreno mundial)). Wundt honestamente nos mostra a sua mão: "Ao contrário de todas as outras ideias de razão, ela não foi obtida por regressão direta da experiência, mas apenas como resultado da exigência geral de que uma razão inteiramente adequada seja pensada além do sucesso final ideal preparado no progresso dos desenvolvimentos intelectuais" (439). Ele próprio estava sujeito a influências históricas e pessoais que nós, que o lemos, talvez não sintamos.

revisão de obras menores (*Grundriss der Psychologie* (Esboço de Psicologia), 1896; *Einleitung in die Philosophie* (Introdução à Filosofia), 1901; *Essays* (Ensaios), [1885] 1906; *Kleine Schriften* (Pequenos escritos), 1910-11; *Einführung in die Psychologie* (Introdução à Psicologia), 1911.⁷⁴ De fato, ele começou imediatamente a planejar o maior de todos os seus livros, um livro que nos leva a retraçar o caminho que também temos seguido precipitadamente: o *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos) de dez volumes, cujas datas vão de 1900 a 1920. As páginas de título da obra concluída ainda trazem a conhecida lenda *Sprache, Mythus und Sitte* (Idioma, mito e costume); mas o plano cresceu com a execução e revisão, – os leitores de Wundt exigiram novamente novas edições; e o conteúdo dos sucessivos volumes agora são distinguidos como Língua (2), Arte, Mito e Religião (3), Sociedade (2), Direito e Civilização e História.

É desnecessário colocar ênfase no vigor intelectual de um homem que inicia a publicação de uma obra desta magnitude quando ele tem sessenta e oito anos, e continua sua produção durante um período de vinte anos. É desnecessário também informar aos leitores do JOURNAL'S que a reputação de Wundt não tem sofrido (não sofreu), mas antes (se possível) foi reforçada por sua última conquista. Gostaria, no entanto, de me manter um pouco acima da *Völkerpsychologie* para protestar contra uma crença, atual nos últimos anos e em alguma medida encorajada pelo próprio Wundt,⁷⁵ a qual tomo como base, na melhor das hipóteses, uma meia verdade. Uma lenda cresceu — não posso chamá-la de outra coisa — no sentido de que a Psicologia social foi o primeiro e mais querido amor de Wundt, e que toda a sua vida, até cerca de 1890, foi gasta para tirar os intrusos do caminho, para que ele pudesse finalmente retornar a ela. Em parte, o longo período de anos dedicados à *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos) pode ser responsável; em parte, como acabo de dizer, certas declarações próprias de Wundt, feitas no que parece ser uma autodefesa desnecessária;⁷⁶ em parte, talvez, um mal-entendido do papel desempenhado pela Psicologia social nas primeiras *Vorlesungen* (Conferências), que são naturalmente mais faladas do que lidas. Eu não deveria aceitar esta lenda se ela vier com a própria

⁷⁴ Uma bibliografia dos escritos científicos de Wundt será encontrada aqui JOURNAL, vols. xix. (1908) ff.

⁷⁵ E. g., no prefácio de *Die Sprache* (A linguagem – O Idioma), 1900.

⁷⁶ Wirth, se bem o entendo, acha que Wundt achou problemática a controversa insistência de Fechner, e teve um pouco de medo de ser desviado pela matemática aplicada: Arq. f. d. ges. Psych., xl., 1920, xii. ff. Wirth, presumo, também está na defensiva.

assinatura de Wundt; eu deveria desconfiar da memória de um homem velho. Não creio que alguém que conhece intimamente o curso do desenvolvimento de Wundt possa aceitá-la, como seus livros a retratam. No início e por muitos anos, a Psicologia social era, antes para Wundt, como eu a chamei acima, um assunto incômodo.

O núcleo da verdade na lenda é que Wundt sempre foi atraído por temas de um certo tipo, temas que oferecem um certo tipo de dados e convidam a um certo tipo de método. Todos os grandes livros têm um selo semelhante; eles reúnem uma matéria incompleta e dispersa em tentativa de união e completude; são antecipações do sistema. Todos eles, portanto, têm sobre eles um ar provisório; eles parecem prometer novas edições, para avisar o leitor que mudará no momento. O prefácio para a primeira edição de *Physiologische Psychologie* (Psicologia fisiológica) ataca a nota-chave: “a orientação sobre o fato de ... A melhor maneira de descobrir as lacunas que ainda existem é, como todos nós sabemos, através da ciência nascente”. Essa nota é recorrente, com as mudanças que a natureza do caso exige, em cada prefácio que Wundt escreveu, desde as *Vorlesungen* (Conferências) até a *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos). “É possível duvidar”, ele diz sobre o Sistema, “se é apropriado escolher o antigo nome da metafísica para tal consulta: é uma nova sistematização que ele está tentando, a exposição de um ponto de vista inabitual. Wundt é um ensaísta, apenas que seus tópicos não são itens, mas campos de conhecimento.⁷⁷ É uma pequena maravilha, então, que – psicólogo, como sempre foi – ele deva ser inquietado pelo status e assombrado pelos problemas da *Völkerpsychologie*, e deve se regozijar finalmente para trazer ordem psicológica a esse caos. Mas isto não é para dizer o que diz a lenda.

O duplo caráter do trabalho de Wundt, como ao mesmo tempo sistemático e provisório, é uma fonte tanto de força quanto de fraqueza. É obviamente uma coisa boa, se você está colocando um caso diante do público, pensar nele com firmeza, vê-lo nas relações, declará-lo inteiro; assim, o argumento torna-se não apenas mais impressionante, mas também mais fácil de entender. É bom se você confiar em observações de fatos, varrer todos os seus fatos juntos, organizá-los dentro de uma estrutura lógica; assim, você se torna consciente do apoio em ambientes inesperados,

⁷⁷ Esta visão do trabalho de Wundt é substancialmente a mesma que a de E. Meumann na apreciação escrita para o octogésimo aniversário de Wundt (*Deutsche Rundschau*, clii., 1912, 217 f., 220 ff.). Meumann e eu ficamos juntos durante meu segundo ano em Leipzig, e por meio de discussões e referências intermináveis, conseguimos que o Wundt fosse um columbófilo (que tem amor por pombos, ou que se dedica à criação e adestramento de pombos) para, nossa satisfação.

assim como das lacunas que o trabalho posterior deve preencher. É necessário, se você é um homem de ciência, manter suas ideias fluidas, deixar que suas teorias se acomodem levemente a você, ter a mente aberta para novos fatos, manter obstinadamente firme a nada, a não ser o ponto de vista científico. Mas estas coisas boas e necessárias implicam um equilíbrio, e o equilíbrio do sistema e da experimentação, do sistema e da primeira tentativa, não é fácil de manter. Wundt estava mudando perpetuamente sua evidência de fatos observados e suas perspectivas menores; ele esperava mudá-los; os dados iniciais eram apenas aproximados e sua primeira organização deles devia refletir suas falhas.⁷⁸ Até agora, ele era plástico e receptivo a um grau incomum, e em uma idade em que a maioria dos homens se acomodou a uma opinião fixa. Ele também não hesitou em lançar ao mar grandes construções teóricas que seu pensamento mais maduro desaprovou; existe um grande abismo entre o Beiträge (Contribuições) e as Vorlesungen (Conferências), por um lado, e a Psicologia Fisiológica, por outro. No entanto, ele sucumbiu, sem qualquer dúvida, às tentações do sistema. Depois de 1874 (para pegar um namoro rude) ele mostrou pouca inclinação para descartar ou revisar seus esquemas conceituais; o que antes era um mero andaime tendia assim a se tornar parte integrante do edifício real; ou, para variar a figura novamente, Wundt derramou o vinho novo de seu pensamento posterior nas garrafas velhas que ele tinha mais ou

⁷⁸ Os críticos fizeram com que Wundt se pronunciasse a mudar um motivo de reclamação; ele mudou de opinião sub-repticiamente, dizem eles, sem avisar o leitor ou dar o devido crédito aos homens que forçaram a mudança. Na medida em que esta acusação implica obliquidade moral da parte de Wundt, é ridícula; Wundt, como todos os que o conhecem testemunharão e como mostra toda sua carreira pública, foi tão honesto quanto o dia. Onde ele encontrou uma razão positiva para notar mudanças, ele poderia sermeticulosamente definido: testemunhar a segunda edição das Vorlesungen (Conferências). Normalmente ele pensava o suficiente para assegurar a seus leitores que havia levado a sério a tarefa de revisão, que a nova edição era uma edição e não uma reedição, e para dar uma indicação nua e crua dos capítulos mais afetados.

No entanto, não há fumaça sem fogo; e os críticos em questão estão, penso eu, de fato se opondo a uma característica temperamental de Wundt, seu modo natural de reação às críticas e sugestões. Külpe, com quem uma vez conversei sobre este assunto, me apontou que o desenvolvimento foi sempre um desenvolvimento de dentro; seu desenvolvimento imediato a reação à sugestão externa era provavelmente negativa, mas a nova idéia permaneceu com ele, foi incubada, e atualmente - talvez muito tempo depois - emergiu com uma coloração fresca, em um contexto novo, variadamente modificado, como um componente de seu próprio pensamento. Havia duas consequências, que os críticos poderiam muito bem achar irritantes. A primeira era que Wundt poderia ler em suas próprias declarações iniciais uma gravidez que eles não possuíam na verdade; e a segunda (dei um exemplo no texto) era que uma declaração positiva poderia ficar ao lado de uma crítica negativa à visão pré-wundtiana que tinha, para todas as aparências, dado ocasião para a fórmula wundtiana modificada. Outras circunstâncias, sociais e profissionais, teriam possivelmente tornado Wundt tanto mais acessível quanto menos sensível a influências externas. Mas dezessete anos de depressão, seguidos de uma rápida ascensão a uma posição que quase pode ser chamada de pontifical, serviram naturalmente para endurecer suas tendências temperamentais.

menos apressadamente montado para sua primeira vindima bem sucedida. Sei, a partir de muitas conversas, que ele manteve suas teorias muito mais frouxas do que seus leitores normalmente supõem, e que sua maior reverência foi pelos fatos. No entanto, continua sendo verdade que, quando ele havia erguido uma teoria, por mais escassa que fosse a base dos fatos, ele parecia estar em honra obrigado a defendê-la em seu trabalho subsequente. A teoria pode ser alterada em termos de conteúdo de todo o reconhecimento; formalmente, no entanto, permaneceu a teoria original.

Se o próprio Wundt soubesse que estava se afastando cada vez mais de seus pontos de partida conceituais, ele teria, com sua indústria incansável, iniciado a tarefa de revisão. Ele estava de fato consciente, imagino, mas da continuidade de seu pensamento; os pontos de vista posteriores pareciam-lhe ser simples desenvolvimentos do anterior e, portanto, capazes de se expressar nos mesmos termos gerais. Este tipo de cegueira lógica teve duas consequências lamentáveis. A primeira é que Wundt foi exposto a um críticas que, tão cegas quanto ele à questão real, visavam apenas no exterior e superficial, e que ele, de acordo adequadamente ressentida; a outra é que os estudantes de Wundt devem ler seus livros em série, e nunca pode esperar compreender ele plenamente a partir de qualquer apresentação de seu pensamento.

Chegamos a esta discussão por meio da *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos). Retraçando ainda mais nossos passos, chegamos novamente à primeira das três ideias do *Beiträge* (Contribuições), a ideia de uma psicologia experimental. O que Wundt fez desta ideia, até onde vão os resultados, todo o mundo sabe; que obstáculos ele teve que superar, e com que fortaleza e persistência ele os superou, provavelmente nunca saberemos.

Em 1874 surgiu a *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (Fundamentos de Psicologia Fisiológica), o trabalho mais influente de Wundt. Começando como um livro de volume único, cresceu para dois volumes nas edições de 1880, 1887 e 1893, e para três volumes nas de 1902-03 e 1908-11. Na primeira edição, a Psicologia de Wundt é, em muitos aspectos, grosseira; mas é Psicologia, e não a lógica aplicada do *Beiträge* (Conferências) e das *Vorlesungen* (Contribuições); Wundt atingiu sua marcha.⁷⁹ As influências controladoras de sua carreira foram evidentemente

⁷⁹ O Catálogo do Jubileu da livraria editorial Wilhelm Engelmann em Leipzig (i., 1911, face p. 90) contém uma cópia da carta na qual Wundt ofereceu o manuscrito da Psicologia Fisiológica à firma para

operativas entre seus trinta e um e quarenta e dois anos, embora seja difícil perceber o que elas eram. Talvez os próximos *Erlebtes und Erkanntes* (Experientes e Reconhecidos) autobiográficos nos informem.

Enquanto isso, não obtemos nenhuma ajuda da lista de publicações. Wundt esteve ocupado, durante o período crítico, com sua *Fisiologia* (1865, 1868, 1873); com *Die physikalischen Axiome* (Os axiomas físicos) (1866); com a *Física Médica* (1867); com a primeira parte de sua *Mecânica do Nervo* (1871). Há apenas um artigo solitário de 1867 intitulado *Neue Leistungen auf dem Gebiete der physiologischen Psychologie* (Novas conquistas no campo da Psicologia fisiológica). E quando ele vem para escrever a *Psicologia Fisiológica*, ele conta com seus capítulos fisiológicos, para ter certeza, com o trabalho destes anos de transição, mas para seus dados psicológicos ele volta principalmente para os *Beiträge* (Contribuições) e secundariamente para as *Vorlesungen* (Conferências). Sem dúvida, ele estava amadurecendo, cumprindo seu crescimento interno normal. Entretanto, acho que é um palpite seguro que uma forte influência negativa emanava de Helmholtz, cujas partes finais do *Optik* (Óptica) foram em 1866. Mesmo a forma exterior da *Psicologia* parece indicar um certo sentimento de rivalidade.

Seja como for, a *Psicologia Fisiológica* foi realizada. Durante as primeiras quatro edições, Wundt tentou mantê-la encyclopédica, para torná-la um manual de *Psicologia experimental* em geral; a terceira edição é a melhor destas quatro edições. Na quinta e sexta edições, ele desistiu dessa tentativa e, francamente, apresentou seu próprio sistema psicológico. A mudança coincide com o fim dos *Philosophische Studien* (Estudos Filosóficos) e a fundação do Arquivo Meumann, e seu resultado é mais para manter do que para alterar o status do livro. O laboratório de Wundt foi durante muito tempo o coração e centro da produção psicológica; agora os laboratórios se multiplicaram.⁸⁰

Aqui, então, está a primeira conquista de Wundt no domínio de sua *Psicologia experimental*. Dificilmente podemos superestimar isso. Como obra de referência, a *Psicologia Fisiológica* tem sido inestimável; sua mera massa e solidez têm sido um

publicação. A carta é datada de 8 de dezembro de 1872, e sugere que a impressão pode começar em fevereiro do ano seguinte. Wundt descreve o trabalho em cinco partes: as propriedades fisiológicas do sistema nervoso, a doutrina da sensação e da ideia, a doutrina dos movimentos orgânicos, a crítica às doutrinas psicológicas e a teoria geral da ocorrência psicofísica.

⁸⁰ Em 1902, a *Zeitschrift* (Revista) tinha atingido apenas seu trigésimo volume, e a divisão dos dois *Abteilungen* (Departamentos) ainda estava a dez volumes.

trunfo para uma ciência em dificuldade; a mão de obra gasta em sua revisão tem nos favorecido a todos. Mas uma conquista maior estava por vir.

Em 1879 – assim se passa na linha das biografias – Wundt fundou o primeiro laboratório psicológico. Podemos deixar a linha nua em pé, se ao menos ela estiver em letras lapidares. Pois essa fundação foi um evento mundial; ela determinou a própria estrutura e textura da Psicologia moderna. Onde John Mill teorizou, Wundt atuou; e o espírito de sua atuação tem-se espalhado pelo mundo civilizado.⁸¹

Finalmente, em 1881, Wundt iniciou a publicação de uma revista, *Philosophische Studien* (Estudos Filosóficos),⁸² cujos dois últimos volumes (1902) constituem um *Festschrift* (se refere a um livro que homenageia uma pessoa influente ou reconhecida) preparado por seus ex-alunos para a ocasião de seu septuagésimo aniversário. Desgaste, como sempre, ele começou uma nova série, *Psychologische Studien* (Estudos psicológicos), em 1905,⁸³ e a levou através de dez volumes até sua aposentadoria da cadeira de Leipzig, em 1917. Estes dois conjuntos de estudos têm uma individualidade que sempre os distinguirá de outros periódicos psicológicos. No início, vemos a Psicologia experimental em elaboração; os problemas no início são poucos, os métodos são imperfeitos, o modo de apresentação é incerto, a perspectiva é quase inexistente. Mas há um crescimento constante, extenso e intensivo; uma atitude profissional se forma; e quando chegamos ao *Festschrift* (se refere a um livro que homenageia uma pessoa influente ou reconhecida) encontramos tópicos de toda a gama da Psicologia – fisiológica e filosófica, normal e anormal, individual e social, atual e histórica – tratados de forma competente e frutífera à maneira Wundtiana. Os volumes posteriores apresentam um quadro diferente. Aqui vemos os problemas

⁸¹ Eu sabia, em meus dias de Leipzig, algo em detalhes sobre as dificuldades que Wundt tinha que encontrar. Eu gostaria de poder confiar em minha memória para ensaiá-las. Lembro-me de que foi feita ao novo laboratório uma objeção extenuante ao fato de que a auto-observação continuada levaria os jovens à insanidade! Em vez disso, o sucesso do novo empreendimento levou os mais velhos à imitação. Wundt teve a sorte de ganhar, em 1891, um colega com o mesmo espírito — o historiador K. Lamprecht —; e Wundt e Lamprecht juntos são os principais responsáveis pelo desenvolvimento em Leipzig daqueles *Forschungsinstitute* (Institutos de pesquisa) que são uma legítima fonte de orgulho para a universidade.

⁸² Wundt racionalizou mais de uma vez o título desta publicação. O autor de *Ein Druckfehler bei Kant* (Um erro de impressão em Kant) poderia se referir ao prefácio das *Vorlesungen* (Conferências), onde Wundt observa "que os estudos filosóficos só podem encontrar o terreno do desenvolvimento fecundo nas ciências empíricas".

⁸³ O Arquivo Meumann foi publicado pela primeira vez em 1903, sobrepondo-se ao décimo oitavo volume do *Studien* (Estudos). Wundt foi um de seus editores colaboradores, e concordou em publicar nele os estudos do laboratório de Leipzig. Pela razão declarada em seu *Vorwort* (Prefácio) — Wirth (op. cit., ii) dá-lhe como "die damalige glückliche Lage des deutschen Buchhandels" (a situação flácida do comércio livreiro alemão naquela época) — Wundt preferiu recorrer a um órgão próprio.

especificamente de Leipzig atacados com os maiores refinamentos da técnica de Leipzig. Os Philosophische Studien (Estudos Filosóficos) têm assim a atração de eine im Entstehen begriffenen Wissenschaft (uma ciência nascente); os Psychologische Studien (Estudos Psicológicos) têm o fascínio do trabalho especializado em um único estilo.

Era, naturalmente, uma impossibilidade física para Wundt, em sua idade avançada, supervisionar pessoalmente os detalhes do trabalho experimental realizado em seu instituto; W. Wirth foi nomeado codiretor em 1908. Mas a redação de Wundt do Studien (Estudos) nunca foi perfunctória e seu interesse pela Psicologia experimental foi sempre vigoroso. Em 1898, ele estava experimentando as ilusões geométrico-ópticas. Em 1902-3 - Die Sprache (O idioma – A Linguagem) surgiu em 1900 - ele estava, pela primeira vez, sistematizando abertamente sua Psicologia geral ou individual. Em 1906, ele manteve o caráter sensorial do negro. Em 1907, ele lançou seu ataque aos métodos da escola de Würzburg: no interesse, verdadeiramente, de sua própria teoria sociopsicológica, mas nos termos mais íntimos da experimentação laboratorial. Em 1908, ele publicou o primeiro volume da nova Psicologia Fisiológica, cujo nono capítulo testemunha um extraordinário ressurgimento de interesse pelos problemas fundamentais da psicofísica. Em 1909, ele discutiu a questão da Psicologia pura e aplicada. Em 1911, ele revisou e republicou a Psychologie und Naturzeissenschaft (Psicologia e Ciências Naturais) de 1903. Já em 1914, ele escreveu sobre as ilusões da perspectiva reversível. Certamente, não há como contradizer esta evidência! A Völkerpsychologie (Psicologia dos Povos), se me permitem repetir o que foi dito acima, é um livro tipicamente wundtiano, um sistema antecipatório em grande escala; é o resultado resoluto de um longo período de perplexidade; forneceu uma ocupação agradecida por sua velhice; é uma obra de valor superior. Mas a ideia dominante da vida de Wundt, a ideia sobre a qual sua reputação se baseia mais solidamente, a ideia que persistiu com ele até o final de sua atividade universitária, é a ideia de uma psicologia experimental.

E em uma nota de rodapé a esta lista de seus serviços em nome da ideia, lembremos que Wundt foi o primeiro psicólogo a trazer aparelhos demonstrativos para a sala de conferências. Em suas primeiras palestras em Leipzig, ele exibiu instrumentos e passou pelos movimentos da experiência. Muito cedo, porém, ele chegou a ver o verdadeiro propósito de uma demonstração: o fornecimento, ou seja, de condições sob as quais o público pode observar por si mesmo os fenômenos

fundamentais do objeto de discussão. Seu uso da lanterna com ilusões de perspectiva reversível, um breve relato do qual ele publicou em 1907, é um modelo de procedimento muito demonstrativo.⁸⁴

É evidente que Wundt, quaisquer que fossem os seus dotes intelectuais, não teria podido realizar este volume de trabalho científico se não tivesse sido dotado de uma boa constituição física e se não tivesse levado uma vida rigorosamente regulada. De fato, os seus dias passaram com a regularidade de um relógio. A manhã foi passada sobre o livro ou artigo atual; depois veio o Sprechstunde (Horário de expediente). A tarde foi ocupada com a visita formal ao laboratório, um passeio, a palestra e um segundo retorno informal ao laboratório. A noite foi empregada de forma variada; Wundt podia ouvir um leitor, ou assistir a um concerto ou ópera, ou receber um grupo de seus colegas. Durante toda a sua imersão na ciência, ele conseguiu extraordinariamente "acompanhar" os movimentos atuais da literatura e da arte. Nas suas relações pessoais, era despretensioso, cordial, tolerante; de modo algum era dado a monólogos; com frequentes lampejos de um humor agradável e totalmente acadêmico. Não havia vestígios, pois se sentava com ele em seu próprio estudo, do leão rugidor da controvérsia ou do árbitro um tanto olímpico da ciência e da filosofia. Ele não gostava de cerimônias públicas e não podia ser persuadido nem mesmo a participar de um congresso psicológico, embora, quando a ocasião exigia sua aparição pública, ele desempenhasse seu papel com dignidade e sucesso. Ele também não gostava de viajar, e suas excursões de férias nunca o levaram para longe. Essas reticências, sem dúvida, estreitaram a esfera de seu conhecido e, portanto, talvez de sua influência pessoal; mas quando a influência já era mundial, quando todos que estavam interessados nas coisas da mente vinham mais cedo ou mais tarde a Leipzig, e quando um *Geselligkeit* (Sociabilidade) maior teria significado a perda de tempo produtivo, afinal, não importava muito. Wundt viveu a simples vida familiar da antiga tradição do sudoeste alemão, uma vida aposentada e protegida, que

⁸⁴ Wundt exerceu uma grande e cada vez maior influência como palestrante. Seu hábito era de colocar suas ideias em forma durante sua tarde constitucional (institucional) e falar sem notas, embora ele sempre tivesse um esquema rudimentar do tema em seu bolso. Lembro-me de uma ocasião em que sua memória o interpretou como falso na questão do nome de um filósofo grego menor; ele extraiu o papel das notas e o escaneou enquanto ainda falava; mas as notas, também, o deixaram em desespero, e o filósofo para aquele dia não foi mencionado. Esta foi a única vez que o conheci para me referir em uma palestra a qualquer ajuda escrita; e ele observou depois que a experiência não tinha sido encorajadora.

era provavelmente a única condição sob a qual sua tremenda tarefa autoproclamada poderia ter sido realizada.

Quanto ao significado final dessa tarefa, seria a parte da sabedoria para manter o silêncio; estamos demasiado perto de Wundt para o vermos numa perspectiva justa. Mas formei o meu juízo, e vou declará-lo pelo que ele possa valer. Tomo Wundt como a primeira grande figura da história do pensamento "cujo temperamento – disposição, atitude, modo habitual de abordar os problemas científicos – é o do psicólogo científico". Seja o que for que Wundt possa estar a fazer, ele também psicologizou. Ele não se encontrou facilmente; vimos que houve anos de vagear no deserto, e vimos que a orientação que o levou a sair dele não é facilmente determinável. Contudo, uma vez livre, caminhou com firmeza no caminho; ano após ano, a sua Psicologia tornou-se mais sólida, uma vez que também se tornou cada vez mais inclusiva. Um ilustre psicólogo europeu escreveu-me recentemente que não tinha uma opinião elevada sobre a psicologia. Um ilustre psicólogo europeu escreveu-me recentemente que não tinha uma opinião elevada sobre a psicologia de Wundt porque as suas opiniões teóricas lhe pareciam estar quase sempre erradas. Pessoalmente, não me importo muito com pontos de vista teóricos; eles não são nada mais do que um esforço individual de se colocar entre parênteses e tornar manejável um grande corpo de fatos observados. Podemos estar certos, percebendo os limites de nosso conhecimento dos fatos, de que qualquer visão que adotarmos será inadequada, e podemos esperar que o aumento do conhecimento será totalmente descartado. Nós só podemos fazer nosso melhor com os fatos disponíveis, como fez Wundt, e confiamos no futuro para fazer melhor com a ajuda de outros fatos. Mas para que um homem ganhe seu nicho na história, ele deve ter a visão total, a ideia generativa. E por esta razão, eu acredito que quando as teorias especiais de Wundt tiverem perecido completamente, sua fama ainda perdurará; perdurará porque, por toda a influência que dificultou o passado, ele estabeleceu um novo ponto de vista e a partir dele pesquisou todo o domínio científico e filosófico. Neste sentido, estou preparado para dizer que Wundt é o fundador, não apenas da Psicologia experimental, mas da Psicologia.

RETRATOS DE WUNDT

O primeiro retrato de Wundt que eu conheço é a fotografia acadêmica, reproduzida por G. S. Hall em "Founders of Modern Psychology", que o mostra em três quartos de rosto por volta dos quarenta e cinco anos de idade. O retrato é de especial interesse porque a retina direita de Wundt ainda não havia sofrido a lesão que o levou ao estrabismo. Uma fotografia acadêmica de cerca de dez anos depois é uma excelente foto de perfil. Tenho também uma ampliação platinotípica muito boa de um rosto de três quartos, feita pelo fotógrafo universitário, C. Bellach, em 1897. A Berliner Photographische Gesellschaft (Sociedade Fotográfica de Berlim) publica uma reprodução de uma pintura (quase completa) de Dora Arnd-Raschid, que é uma admirável prestação de primeira impressão e restos mortais, a meu ver, distintamente preferível às fotografias oficiais posteriores. N. Perscheid's fotografia de 1904 (publicada pela Berliner Photog. Ges. (Sociedade Fotográfica de Berlim) e reproduzida no álbum de fotografias editado por M. Brahn para o jubileu da Universidade de Leipzig) tem seus méritos de pose; mas ela, assim como a fotografia que acompanha o Festrede (fala) de Wundt no volume oficial do Jubileu, lhe dá um ar de estupidez que é totalmente enganoso. A fotografia atual do cartão postal exagera este efeito de estolidade. Há fotografias do grupo que se reuniu em Tambach, no Thiiringer Wald, por ocasião do septuagésimo aniversário de Wundt; todos os quatro membros de sua família aparecem nelas. O livro do Jubileu intitulado "Die Universitit Leipzig 1409-1909" contém um esboço completo de O. R. Bossert, que à primeira vista nos chama de caricatura, mas que adquire semelhança à medida que nos familiarizamos com ele. Wirth publica como frontispício do 40º volume do Archiv um esboço (perfil) feito pouco depois da morte de Wundt por Felix Pfeifer – Estes, além da impressão na série Open Court e algumas reproduções sem importância em revistas populares, são todos os retratos de Wundt conhecidos por mim.

Em 1905 (o ano do jubileu de ouro do doutorado de Wundt), uma placa de bronze mostrando o rosto em perfil foi preparada por Pfeifer. O bronze é eminentemente satisfatório; a reprodução que acompanha o artigo memorial de Wirth é decepcionante; o arredondamento da têmpora e o esvaziamento da bochecha inferior, ambas características, são largamente perdidos. O bronze pode ser obtido em dois tamanhos; Wirth dá preço e outras particularidades. Cerca de dez anos depois, uma placa de bronze maior foi feita por Max Lange. Há uma reprodução na Leipziger Illustrierte Zeitung (Jornais Ilustrados de Leipzig - Jornal Ilustrado de Leipzig) (1916?). Há também um busto de Max Klinger. Wirth o chama de "gewaltig, aber

"künstlerisch stilisiert" (Enorme, mas artisticamente estilizado). Eu não vi nem original nem qualquer reprodução.

Não sei se há algum memorial fotográfico oficial do antigo laboratório no Konviktgebäude (Convite para a reunião). Tenho um desenho a lápis, olhando desde a primeira sala, com seu fogão e cronógrafo, através do Vorzimmer (Antecâmara) e passando pela caixa de ressonância para o garfo gigante até a porta de entrada; e tenho cinco fotografias amadoras de salas, uma delas mostrando a palestra de Külpe no auditório. Ficarei feliz em saber se há mais alguma coisa.

Wundt, em seu artigo histórico (*Festschrift ... der Universität Leipzig*, iv., 1, 1909, 118 ff.) (se refere a um livro que homenageia uma pessoa influente ou reconhecida... da Universidade de Leipzig), diz que este antigo laboratório tinha cinco salas; imagino que uma ou duas tinham sido divididas. De qualquer forma, lembro-me de mais. O Vorzimmer (Antecâmara) (1) era uma entrada estreita que servia apenas como almoxarifado. Depois veio (2) a primeira sala, com cronógrafo, estojo para ferramentas e instrumentos, e mesa para trabalho óptico. Dela, (3) a sala escura, na qual "eine mit Rüböl gespeiste Moderaturlampe" (uma lâmpada moderadora alimentada com óleo de colza (sementes)) consumiu mais do que sua justa parte de oxigênio. Além da primeira sala, havia (4) a segunda sala, com cronoscópios e caixa de instrumentos. Em algum lugar ao lado disso, provavelmente contínuo com a sala escura, era (5) a sala privada do Wundt, que deve ter sido servida por uma escada especial, uma vez que Wundt costumava aparecer fora dela e desaparecer nela sem passar por outras salas. Como eu me lembro dos vislumbres pela porta aberta, ela não continha nada além de uma mesa e um par de cadeiras. Finalmente, além do segundo quarto, veio (6) o último da suíte, o Lesezimmer (sala de leitura). Do outro lado do corredor havia (7) uma sala contendo as chaves de reação e estimuladores, eletricamente conectada com (4), e (8) um pequeno quarto contendo o fotômetro de gravidade, o pêndulo Wundt, o pêndulo Fechner, etc. Se contarmos apenas (2), (4), (6), (7) e (8), temos os cinco quartos (salas) de Wundt.