

PRIMEIRA PARTE

Psicologia, Educação
e Psicologia da Educação

1

Concepções e tendências atuais em psicologia da educação

CÉSAR COLL

INTRODUÇÃO

A existência da psicologia da educação como uma área de conhecimento e de saberes teóricos e práticos claramente identificável, relacionado com outros ramos e outras especialidades da psicologia e das ciências da educação, mas ao mesmo tempo distintos delas, tem sua origem na crença racional e na convicção profunda de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos. Tal convicção, que tem suas raízes nos grandes sistemas de pensamento e nas teorias filosóficas anteriores ao surgimento da psicologia científica, foi objeto de múltiplas interpretações. De fato, por trás do acordo generalizado de que o ensino pode melhorar sensivelmente, se forem aplicados corretamente os princípios da psicologia, existem profundas discrepâncias quanto aos princípios que devem ser aplicados, em que aspecto ou aspectos da educação devem ser usados e, de maneira muito particular, o que significa exatamente aplicar de maneira correta à educação os princípios da psicologia.

Um olhar histórico à psicologia da educação mostra com clareza que essas diferentes interpretações balizaram sua evolução ao longo do século XX, contribuindo de forma decisiva para sua configuração atual. Nas formulações de muitos de seus precursores e primeiros impulsores (William James, G. Stanley Hall, J. McKeen Cattell, John Dewey, Charles H. Hudd, Eduard Claparède, Alfred Binet, etc.), a psicologia da educação era o resultado da convergência de dois âmbitos de discurso e dois tipos de problemáticas: o estudo do desenvolvi-

mento, da aprendizagem e das diferenças individuais, da área da incipiente psicologia científica; e o reformismo social e a preocupação pelo bem-estar humano, do âmbito da política, da economia, da religião e da filosofia. Como destaca Grinder (1989), as formulações iniciais, em boa medida, são abandonadas nos anos seguintes, nos quais se vai afirmando, sob a liderança indiscutível de Edward L. Thorndike, uma fé inquebrantável na ciência psicológica e na potencialidade das pesquisas de laboratório para estabelecer as leis gerais da aprendizagem. Desse modo, muito rapidamente, desde as primeiras décadas do século XX, o discurso do reformismo social perde relevância, e a psicologia da educação adota uma orientação fundamentalmente acadêmica, dirigindo seus esforços ao estabelecimento dos “parâmetros fundamentais da aprendizagem”, ao “refinamento de suas elaborações teóricas” e à sua promoção como “disciplina de engenharia aplicada” (*applied engineering discipline*) (Grinder, 1989, p. 13).

Essa visão da psicologia da educação como engenharia psicológica aplicada à educação é preponderante durante a primeira metade do século XX. Pelo menos até finais dos anos de 1950, e com base em uma fé inquebrantável na nova psicologia científica, a psicologia da educação aparece como a disciplina com maior peso na pesquisa educacional, como a disciplina “mestra” (Grinder, 1989), como a “rainha das ciências da educação” (Wall, 1979). Tal protagonismo, porém, começa a atenuar-se a partir dos anos de 1960. Múltiplas razões explicam o fato: a perda de unidade e coerência interna como consequên-

cia de seu próprio êxito e de sua expansão incontrolada, que a leva a ocupar-se de praticamente qualquer tema ou aspecto relacionado com a educação e a procurar resolver qualquer problema educacional; a coexistência de diversas escolas de pensamento e de teorias explicativas da aprendizagem, do desenvolvimento e do psiquismo humano em geral, que põem em questão a capacidade da psicologia científica para chegar a um conhecimento objetivo, unificado, empiricamente contrastado e amplamente aceito; a tomada de consciência da complexidade da educação como área de aplicação do conhecimento psicológico e da infinidade de fatores e processos heterogêneos presentes em qualquer atividade educacional; o surgimento e o desenvolvimento de outras ciências sociais e a evidência do interesse e da relevância de suas contribuições para a educação e o ensino; etc. O que começa a se manifestar nos anos de 1960 é uma “rachadura” da fé na capacidade da psicologia para fundamentar cientificamente a educação e o ensino, o que leva, por sua vez, a questionar a visão da psicologia da educação como engenharia psicológica aplicada vigente desde os tempos de Thorndike, isto é, como disciplina encarregada de *transferir* os conhecimentos psicológicos à educação e ao ensino a fim de proporcionar-lhes fundamentação e caráter científicos.

Essa mudança terá enormes repercussões para o desenvolvimento posterior da psicologia da educação. Por um lado, significará, a médio prazo, a perda definitiva de um protagonismo absoluto no campo da educação. Como assinalam Casanova e Berliner (1997), a psicologia da educação, que entra no século XX ocupando uma posição predominante no panorama da pesquisa educacional, chega ao seu final compartilhando esse espaço com outras ciências sociais e da educação que, muitas vezes, são tanto ou mais valorizadas que ela para abordar os problemas educacionais e melhorar a educação. Por outro lado, obriga-a a questionar seus pressupostos básicos, seus princípios fundamentais, sua maneira tradicional de abordar as questões e os problemas educacionais, seu alcance e sua limitação para proporcionar uma base científica à educação e ao ensino, em suma, sua missão como área de conhecimento claramente identificável, ao mes-

mo tempo estreitamente relacionada com outras, mas distinta delas.

Os olhares críticos e autocríticos se multiplicam, assim como as propostas programáticas sobre como enfrentar uma crise de identidade, latente desde seu início, que já não é possível continuar ignorando. Desse modo, por trás da unidade de propósitos de contribuir para uma melhor compreensão da educação e do ensino e para uma melhoria das práticas educacionais com a ajuda da psicologia, o que aparece na realidade é uma diversidade de formulações, de propostas e, inclusive, de maneiras de conceber a natureza, os objetivos e as prioridades da psicologia da educação como área de conhecimento. Todos os autores que trataram da história e da epistemologia da psicologia da educação ao longo das últimas décadas (ver, por exemplo, Glover e Ronning, 1987; Grinder, 1989; Sheurman e outros, 1993; Salomon, 1995; Calfee e Berliner, 1996; Hilgard, 1996) coincidem em um mesmo ponto: a diversidade de formulações e critérios, e não a unidade, é uma de suas características mais evidentes. A título de ilustração, podem ser úteis as impressões formuladas há pouco apenas pelos editores de um livro dedicado a revisar sua história e a traçar suas perspectivas de futuro de forma monográfica:

Retrospectivamente, parece que tínhamos feito uma leitura incorreta do campo [da psicologia da educação] quando começamos a trabalhar neste volume. Isto é, presumíamos que a psicologia da educação era um campo muito mais coerente e que estava definido com muito maior precisão do que realmente é. Na realidade, é escasso o acordo sobre o que é a psicologia da educação e quem ou o que são os psicólogos da educação (Glover e Ronning, 1987, p. vii).

Nesse contexto geral de diversidade de formulações e critérios, o estado atual da psicologia da educação está fortemente marcado, a meu ver, por três fatores. Em primeiro lugar, a reconsideração em profundidade, a que estamos assistindo há alguns anos, das funções e das finalidades da educação em geral, e da educação escolar em particular, assim como a

revisão crítica da velha aspiração de construir uma teoria e uma prática educacionais sobre bases científicas. Em segundo lugar, a emergência e a aceitação crescente de novos conceitos e enfoques teóricos em psicologia do desenvolvimento, em psicologia da aprendizagem e, muito particularmente, em psicologia da educação e do ensino. E, em terceiro lugar, a mudança de perspectiva adotada progressivamente no transcurso das últimas décadas, a partir do final dos anos de 1960 aproximadamente, com relação à própria natureza das relações entre psicologia e educação e ao tipo de contribuições ou de aportes que a primeira pode fazer legitimamente à segunda.

Neste capítulo, passarei em revista as concepções e as tendências atuais da psicologia da educação, dando atenção fundamentalmente aos dois últimos fatores, e só se fará menção ao primeiro, de forma colateral, quando parecer adequado para facilitar e reforçar a compreensão dos argumentos apresentados. No seguinte, começo destacando algumas tensões subjacentes à configuração da psicologia da educação e se verá como se concretizam, em boa medida, em pontos de vista distintos sobre as relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacionais. Tomando como base dois pontos de vista contrários sobre tais relações, dedicarei o restante do segundo item a apresentar, com algum detalhe, as duas grandes concepções atuais da psicologia da educação: a que a concebe como um mero campo de aplicação da psicologia; e a que a vê como uma disciplina-ponte de natureza aplicada que se encontra no meio do caminho entre a psicologia e a educação. As duas concepções coincidem em afirmar que a psicologia da educação tem a ver com a utilização e a aplicação do conhecimento psicológico à educação e ao ensino, mas diferem radicalmente na maneira de conceber e formular essa utilização e essa aplicação. Dedicarei o terceiro item a comentar tais diferenças. Já situados na alternativa da psicologia da educação como disciplina-ponte de natureza aplicada, o quarto item especifica seu objeto de estudo, seus conteúdos e sua vinculação com algumas áreas de atividade científica e profissional. Por último, e a fim de completar a aproximação dos itens precedentes, orientados sobretudo a especi-

car suas coordenadas epistemológicas no contexto mais amplo das disciplinas psicológicas e educacionais, concluirei o capítulo com um breve inventário de enfoques, de conceitos e de tendências que exercem, a meu ver, uma influência destacada no panorama atual da psicologia da educação.

OPOSIÇÕES E ALTERNATIVAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E A TEORIA E A PRÁTICA EDUCACIONAIS

Ao longo dos últimos anos produziu-se um debate substancial entre a disciplina mais ampla da psicologia e a disciplina da psicologia da educação. Alguns autores argumentaram que a psicologia da educação representa uma especialização dentro da psicologia, similar à que representa a psicologia cognitiva ou a psicologia social. Outros argumentaram que a psicologia da educação é uma disciplina encarregada de aplicar a teoria e os princípios psicológicos a uma classe particular de comportamento, principalmente aqueles relacionados com o ensino e a aprendizagem, geralmente em ambientes educacionais formais. E outros, ainda, argumentaram que a psicologia da educação é uma disciplina com suas próprias bases teóricas, relacionada com a psicologia, mas independente dela (Sheurman e outros, 1993, p. 111-112).

Nesse fragmento, que ilustra a diversidade de alternativas na maneira de entender a psicologia da educação, refletem-se também algumas das oposições que subjazem a essa área de conhecimento: a maior ou menor dependência ou independência da psicologia da educação do âmbito mais amplo da psicologia; a visão da educação como um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico ou como uma área de estudo e de atividade com características próprias e específicas, não-redutíveis à simples aplicação do conhecimento psicológico; o caráter mais ou menos teórico ou aplicado da psicologia da educação e

maior ou menor ênfase nos componentes teóricos e de pesquisa ou nos componentes práticos e profissionais. Essas oposições, ou melhor, as diferentes reações e posturas adotadas diante delas, desembocaram em um amplo leque de visões, às vezes claramente contrapostas, sobre o que é e do que trata, e especialmente sobre o que deve ser e do que deve tratar, a psicologia da educação, como ilustra a série de definições correspondentes a diferentes autores e momentos históricos reunidas no Quadro 1.1.

Embora cada uma dessas oposições tenha sua própria história e matizes singulares, todas contribuem, em maior ou menor medida, conforme os casos, para perfilar as diferentes concepções da psicologia da educação, de certo modo acabam confluindo no que constitui o

ponto crucial em torno do qual tal diferença se concretiza e mostra seu verdadeiro alcance e sua significação (Coll, 1988a; 1990a; 1998a; 1998b): a importância relativa atribuída aos componentes psicológicos no esforço para explicar e compreender os fenômenos educacionais. De fato, as concepções da psicologia da educação oscilam desde formulações abertamente reducionistas, para as quais o estudo das variáveis e dos processos psicológicos é a única via adequada para proporcionar uma fundamentação científica à teoria e à prática educacionais, até formulações que questionam de forma mais ou menos radical o papel e a importância dos componentes psicológicos, passando logicamente por toda uma gama de formulações intermediárias.

QUADRO 1.1 Algumas definições de psicologia da educação

- A eficiência de qualquer profissão depende amplamente do grau em que se torne em científica. A profissão do ensino melhorará (1) à medida que o trabalho de seus membros seja presidido por espírito e métodos científicos, isto é, pela consideração honesta e aberta dos fatos, pelo abandono de superstições, suposições e conjeturas não-verificadas e (2) à medida que os responsáveis pela educação passem a escolher os métodos em função dos resultados da pesquisa científica, em vez de fazê-lo em função da opinião geral. (E. L. Thorndike [1906]. *The principles of teaching based on psychology*. Nova York: Mason-Henry Press. Citado em Mayer, 1999, p. 10-11.)

- [...] O termo “Psicologia da Educação” será interpretado, para nossos propósitos, em um sentido amplo que cobre todas as fases do estudo da vida mental relacionadas com a educação. Desse modo, considerar-se-á que a psicologia da educação inclui não apenas o conhecido campo coberto pelo livro-texto habitual – a psicologia da sensação, do instinto, da atenção, do hábito, da memória, da técnica e da economia da aprendizagem, os processos conceituais, etc. –, mas também temas de desenvolvimento mental – herança, adolescência e o inesgotável campo de estudo da criança –, o estudo das diferenças individuais, dos atrasos de desenvolvimento e de desenvolvimento precoce, a psicologia da “classe especial”, a natureza dos dotes mentais, a medida da capacidade mental, a psicologia dos testes mentais, a correlação das habilidades mentais, a psicologia dos métodos especiais nas diversas matérias escolares, os importantes problemas de higiene mental; todos eles, quer sejam tratados de um ponto de vista experimental ou literário, são temas e problemas que nos parecem apropriados considerar em um *Journal of Educational Psychology*. (W. C. Bagley, J. C. Bell. C. E. Seashore e G. M. Whipple [1910]. Editorial do primeiro número do *Journal of Educational Psychology*, Citado em Glover e Ronning, 1987, p.5.)

- A psicologia da educação é a aplicação dos métodos e dos fatos conhecidos pela psicologia às questões que surgem na pedagogia. (K. Gordon, [1917]. *Educational Psychology*. Nova York: Holt. Citado em Glover e Ronning, 1987, p.5.)

- Para concluir, portanto, a psicologia da educação é inequivocamente uma disciplina aplicada, mas *não* é uma psicologia geral aplicada a problemas de educação – do mesmo modo que a engenharia mecânica não é física geral aplicada a problemas de projeto de máquinas, ou a medicina não é biologia geral aplicada a problemas de diagnóstico, de cura e de prevenção de doenças humanas. Nestas últimas disciplinas aplicadas, as leis gerais que têm sua origem na disciplina-mãe não se aplicam ao âmbito dos problemas práticos; existem ramos separados com teorias aplicadas que são tão básicas como as teorias existentes nas disciplinas de origem, mas que são formuladas em um nível inferior de generalidade e têm mais relevância direta e mais aplicabilidade aos problemas práticos em seus respectivos campos. (D. P. Ausubel [1969]. “Is there a discipline of Educational Psychology?”. *Psychology in the Schools*, 6, 232-244. Extraído do original.)

QUADRO 1.1 (continuação)

• As relações entre a disciplina-mãe e a disciplina aplicada à educação podem apresentar-se sob duas formas diferentes: ou o campo da educação é considerado apenas como um campo de aplicação dos métodos ou das técnicas da disciplina-mãe (exemplo: psicologia aplicada à educação), ou ao campo da educação, analisado com os instrumentos habituais da disciplina-mãe, revelará, em função de sua especificidade própria, problemas novos para o especialista, problemas cuja solução constituirá uma contribuição original para o conjunto da disciplina. (G. Mialaret [1976]. *Les Sciences de l'Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 78.)

• Ocorreu algo interessante com a psicologia do ensino. Ela chegou a fazer parte da principal corrente de pesquisa sobre a cognição humana, a aprendizagem e o desenvolvimento. Durante cerca de 20 anos foi aumentando de forma gradual o número de psicólogos que dedicam sua atenção a questões relevantes para o ensino. Nos últimos anos, esse aumento se acelerou, de forma que agora é difícil traçar uma linha clara de separação entre a psicologia do ensino e o corpo principal de pesquisa básica sobre processos cognitivos complexos. A psicologia do ensino já não é psicologia básica *aplicada* à educação. É fundamentalmente pesquisa sobre os processos do ensino e aprendizagem. (L. B. Resnick [1981]. *Instructional Psychology*. *Annual Review of Psychology*, 32, 659-704. Extraído do original.)

• A psicologia da educação é o campo apropriado para unir a pesquisa e a teoria psicológica ao estudo científico da educação. [...] A ciência e a profissão da psicologia da educação é o ramo da psicologia comprometido com o desenvolvimento, a avaliação e a aplicação de: (a) teorias e princípios da aprendizagem humana, do ensino e da instrução; e (b) materiais, programas, estratégias e técnicas baseadas nessas teorias e nos princípios que podem contribuir para melhorar as atividades e os processos educacionais ao longo da vida. [...] A psicologia da educação tem um papel recíproco em psicologia e em educação, visto que contribui para o desenvolvimento da teoria, da pesquisa e do conhecimento nos dois campos. (M. C. Wittrock e F. Farley [1989]. "Toward a blueprint for educational psychology". Em M. C. Wittrock e F. Farley (Eds.), *The future of educational psychology* (p. 193-199). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.)

• A psicologia da educação é algo mais que sua prudente definição convencional como "a aplicação de todos os campos da psicologia à educação". A psicologia da educação é "o estudo científico da psicologia *na* educação". [...] A principal razão para conceber a psicologia da educação como "o estudo científico da psicologia *na* educação" reside nas acentuadas vantagens dessa concepção para concentrar a pesquisa nos problemas significativos da educação. [...] A psicologia da educação distingue-se de outros campos da psicologia porque seu objetivo principal é a compreensão e a melhoria da educação. Mas a psicologia da educação também se distingue das outras áreas da pesquisa educacional por causa de sua fundamentação psicológica, de sua ênfase nos alunos e nos professores e de sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e da teoria em psicologia. (Wittrock, M. C. [1992]. "An empowering Conception of Educational Psychology". *Educational Psychologist*, 27, 129-141. Extraído do original.)

• Parece que a meta da psicologia da educação para o seu segundo século é conhecer os educadores tal como são, no contexto em que trabalham, mediante as múltiplas lentes proporcionadas até agora pela ciência psicológica. Se tem êxito, os psicólogos da educação aumentarão sua compreensão sobre os professores e os estudantes, o ensino e a aprendizagem, o contexto social e o currículo nos ambientes escolares reais. Essa seria uma conquista pouco ambiciosa. (U. Casanova e D. Berliner (1997). "La investigación educativa en Estados Unidos: último cuarto de siglo". *Revista de Educación*, 312, 43-80.)

Nessa mesma linha de argumentação, Mayer (1999a, p. 9-13) identifica em um trabalho recente três formas diferentes de conceber as relações entre a psicologia – à qual atribui a responsabilidade de estudar como as pessoas aprendem e se desenvolvem – e a educação – cuja essência consistiria, segundo esse autor, em ajudar as pessoas a aprender e a desenvolver-se. A primeira concebe tais relações operando em uma única direção – a *one-way*

street – que vai da psicologia à educação, de maneira que os psicólogos devem ocupar-se fundamentalmente em pesquisar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e de pôr os resultados obtidos ao alcance dos educadores, sendo estes os responsáveis por aplicá-los à sua atividade docente. A segunda equivale de fato a uma ausência de relações – a *dead-end street* – entre os dois campos. Nesse caso, pensa-se que os psicólogos devem ocupar-se do

estudo dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem à margem das preocupações dos educadores e dos problemas da educação, enquanto os educadores têm a responsabilidade de desenvolver um ensino capaz de responder às necessidades de seus alunos à margem das contribuições da psicologia. A terceira, por último, postula uma relação bidirecional – *a two-way street* – entre a psicologia e a educação, de maneira que os psicólogos devem estudar como as pessoas aprendem e se desenvolvem em ambientes educacionais, definindo os temas de suas pesquisas a partir das preocupações e dos desafios dos educadores, enquanto os segundos devem fundamentar suas decisões de ensino nas contribuições da psicologia sobre como os alunos aprendem e se desenvolvem nesses ambientes.

Deixando de lado a segunda opção assinalada por Mayer – cuja consideração detalhada nos obrigaria a entrar em uma problemática que ultrapassa os objetivos deste capítulo e inclusive do volume do qual faz parte –, vamos centrar-nos a seguir nas duas outras por serem as que correspondem a duas concepções extremas, mas ainda plenamente vigentes, da psicologia da educação: a psicologia da educação entendida como um campo de aplicação do conhecimento psicológico e a psicologia da educação entendida como uma disciplina-ponte de natureza aplicada. No Quadro 1.2. reúnem-se, de forma contrastante, os traços característicos das duas concepções.

QUADRO 1.2 Duas visões nitidamente contrastantes da psicologia da educação

A psicologia da educação entendida como um âmbito de aplicação da psicologia

- O conhecimento psicológico é o único que permite abordar e resolver de maneira científica as questões e os problemas educacionais.
 - O comportamento humano responde a leis universais que, uma vez estabelecidas pela pesquisa psicológica, podem ser utilizadas para compreender e explicar o comportamento humano em qualquer ambiente, incluídos os ambientes educacionais.
 - A psicologia da educação não se distingue das outras especialidades da psicologia pela natureza dos conhecimentos que proporciona – que são conhecimentos psicológicos e, portanto, próprios da psicologia científica –, mas pela área ao qual se aplicam tais conhecimentos: a educação.
 - A principal tarefa da psicologia da educação consiste em selecionar, entre os conhecimentos proporcionados pela psicologia científica, aqueles que em princípio podem ser mais úteis e relevantes para explicar e compreender o comportamento humano nos ambientes educacionais e poder intervir neles.
 - A psicologia da educação não é uma disciplina ou subdisciplina em sentido estrito – visto que não tem um objeto de estudo próprio e nem pretende gerar conhecimentos novos –, mas simplesmente um campo de aplicação da psicologia.
-

A psicologia da educação entendida como uma disciplina-ponte entre a psicologia e a educação

- A abordagem e o tratamento das questões e dos problemas educacionais exige uma aproximação multidisciplinar.
 - O estudo e a explicação do comportamento humano nos ambientes educacionais deve ser feito nesses ambientes e devem levar em conta suas características próprias e específicas.
 - A psicologia da educação distingue-se das outras especialidades da psicologia, porque proporciona conhecimentos específicos sobre o comportamento humano em situações educacionais.
 - A principal tarefa da psicologia da educação consiste em elaborar, tomando como ponto de partida as contribuições da psicologia científica, instrumentos teóricos, conceituais e metodológicos úteis e relevantes, para explicar e compreender o comportamento humano nos ambientes educacionais e poder intervir neles.
 - A psicologia da educação é uma disciplina ou subdisciplina em sentido estrito – visto que tem um objeto de estudo próprio e aspira à geração de conhecimentos novos sobre ele – que se encontra no meio do caminho entre os âmbitos disciplinares da psicologia e das ciências da educação.
-

A psicologia aplicada à educação

Incluem-se sob tal denominação um conjunto de formulações – predominantes até finais da década de 1950, mas que continuam gozando de uma certa aceitação atualmente, sobretudo em suas versões menos radicais – que concebem a psicologia da educação como um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico, isto é, como *psicologia aplicada à educação*. Para além dos matizes diferenciais, alguns deles de indubitáveis alcance e significação, essas formulações compartilham os mesmos princípios e iguais pressupostos básicos quanto à forma de abordar as relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacionais. Em primeiro lugar, a crença de que o conhecimento psicológico é o único que permite abordar de uma maneira científica e racional as questões educacionais. Em segundo lugar, o postulado de que o comportamento humano responde a uma série de leis gerais que, uma vez estabelecidas pela pesquisa psicológica, podem ser utilizadas para compreender e explicar qualquer âmbito da atividade das pessoas. Em terceiro lugar, e como consequência do anterior, o que caracteriza a psicologia da educação não é o tipo ou a natureza do conhecimento que maneja – um conhecimento relativo às leis gerais que regem o comportamento humano e, portanto, compartilhado com as demais áreas ou parcelas da psicologia –, mas o campo ou a área de aplicação no qual se pretende utilizar tal conhecimento, isto é, a educação. Em quarto lugar, a tarefa da psicologia da educação, assim entendida, não é outra senão a de selecionar, entre os conhecimentos proporcionados pela psicologia científica em um momento histórico determinado, aqueles que podem ter mais utilidade para compreender e explicar o comportamento das pessoas em situações educacionais.

Vale advertir, no entanto, que essas formulações, em que pese compartilhem os princípios e pressupostos mencionados, estão longe de constituir uma orientação homogênea e compacta no panorama atual da psicologia da educação. Por um lado, existem diferenças significativas quanto às dimensões ou aos aspectos

do comportamento humano considerados potencialmente úteis e relevantes para a educação; assim, conforme a dimensão escolhida, pode-se encontrar, por exemplo, uma psicologia evolutiva ou do desenvolvimento aplicada à educação, uma psicologia da aprendizagem aplicada à educação, uma psicologia social aplicada à educação, uma psicologia das diferenças individuais aplicada à educação, ou ainda, uma psicologia geral aplicada à educação. Por outro lado, e como reflexo da persistência das escolas de psicologia que oferecem explicações globais e distintas, e geralmente opostas, do comportamento humano, pode-se encontrar, para citar de novo apenas alguns exemplos, uma psicologia genética aplicada à educação, uma psicanálise aplicada à educação, uma psicologia behaviorista aplicada à educação, uma psicologia humanista aplicada à educação ou uma psicologia cognitiva aplicada à educação.

Considerando essas diferenças, do ponto de vista da epistemologia interna em que me situo neste item – isto é, do ponto de vista da natureza do conhecimento psicoeducacional e de suas vias de construção –, é evidente que todas as formulações mencionadas têm um traço comum: não cabe, a partir delas, considerar a psicologia da educação como uma disciplina ou subdisciplina científica em sentido estrito, já que não existe um objeto de estudo próprio e, sobretudo, não existe o propósito de produzir conhecimentos novos, mas apenas aplicar conhecimentos já existentes ou produzidos em outras áreas ou parcelas da pesquisa psicológica, em suma, o único tipo de conhecimento novo que a psicologia aplicada à educação pode legitimamente aspirar produzir é o que se refere às estratégias ou aos procedimentos de aplicação.

A relação unidirecional entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacionais que caracteriza a psicologia aplicada à educação apresenta alguns problemas evidentes. Como assinalou Wittrock (1992), essa relação unidirecional freqüentemente leva a selecionar como objeto de estudo e de aplicação problemas e questões já pesquisados, ou em início de uma pesquisa, muitas vezes deixan-

do de lado os problemas e as questões relevantes do ponto de vista educacional que ainda não foram objeto de atenção na pesquisa e na teoria psicológica. Essa concepção, na realidade, limita a missão e o alcance da psicologia da educação à tarefa de reunir aplicações educacionais que têm sua origem em um amplo leque de pesquisas psicológicas sobre um espectro não menos amplo de problemáticas e questões geralmente estudadas em contextos distintos dos educacionais.

Por outro lado, embora seja certo que a estratégia de aplicação direta e unilateral facilita a utilização potencial em educação dos avanços produzidos em todos os campos e especialidades da pesquisa psicológica, de forma curiosa e paradoxal leva a ignorar, e inclusive a mascarar, as contribuições recíprocas que fizeram e continuam fazendo a partir da própria psicologia da educação ao desenvolvimento de outros campos da psicologia. Os exemplos nesse sentido são abundantes: os aportes de E. L. Thorndike, considerado o pai da psicologia da educação, à psicologia da aprendizagem; as contribuições de J. Dewey, realizadas em boa medida no contexto da incipiente psicologia da educação de princípios do século XX, ao estudo da aprendizagem e do pensamento, como também ao desenvolvimento do funcionalismo; as importantes contribuições de outros psicólogos educacionais, como G. Stanley Hall, J. M. Cattell, Charles Judd, Alfred Binet, L. Cronbach e outros, à psicologia da criança, ao movimento dos testes, à psicologia diferencial e à psicologia da aprendizagem; os aportes de B. F. Skinner e R. Glaser à psicologia da aprendizagem; as de D. P. Ausubel e J. S. Bruner aos modelos cognitivos da aprendizagem e à psicologia do pensamento; as de B. Weiner à psicologia da motivação e da emoção, etc.

A psicologia da educação como disciplina-ponte

Como conseqüência dessas e de outras críticas – em particular aquelas dirigidas a destacar as limitações e os erros derivados do reducionismo psicológico próprio das relações unilaterais entre conhecimento psicológico e teoria e prática educacionais –, a psicologia da educação, no transcurso da segunda metade

do século XX, foi renunciando progressivamente boa parte dos postulados e dos princípios que caracterizam as formulações da psicologia aplicada à educação. Surgiu, assim, embora sem chegar a substituí-los plenamente, uma série de formulações alternativas que se submetem a uma concepção distinta da psicologia da educação: a que tende a considerá-la como *disciplina-ponte entre a psicologia e a educação*, com um objeto de estudo próprio e, sobretudo, com a finalidade de gerar um conhecimento novo acerca desse objeto de estudo.

Conceber a psicologia da educação como disciplina-ponte implica mudanças profundas na maneira tradicional de entender as relações entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacionais. Por um lado, tais relações já não podem ser consideradas em uma única direção; o conhecimento psicológico pode contribuir para melhorar a compreensão e a explicação dos fenômenos educacionais, mas o estudo destes pode, por sua vez, contribuir também para ampliar a aprofundar os conhecimentos psicológicos. Por outro lado, para que possa haver essa reciprocidade nas contribuições, será necessário levar em conta as características próprias das situações educacionais muito mais do que se costumava fazer no passado. Os fenômenos educacionais deixam de ser unicamente um campo de aplicação do conhecimento psicológico para se tornar um âmbito da atividade humana suscetível de ser estudado com os instrumentos conceituais e metodológicos próprios da psicologia. A psicologia da educação como disciplina-ponte significa, em suma, uma renúncia expressa ao reducionismo psicológico que caracteriza as formulações de psicologia aplicada à educação.

Segundo Mayer, as diferentes maneiras de conceber as relações entre a psicologia e a educação correspondem, em linhas gerais, a outras tantas fases no desenvolvimento da psicologia da educação. Durante a primeira fase, que iria aproximadamente até meados do século XX, predomina a visão de uma relação unidirecional como conseqüência do otimismo depositado no valor dos aportes da psicologia científica para orientar, guiar e melhorar a educação. É a fase em que domina a concepção de psicologia aplicada à educação (ver as definições de Thorndike, Bagley e outros, e Gordon mostradas no Quadro 1.1). A partir

de meados do século XX torna-se cada vez mais evidente que o otimismo da fase anterior era excessivo. Os educadores e os psicólogos começam a subordinar-se a um certo pessimismo quanto à capacidade da psicologia de guiar, de orientar e de melhorar a educação, de modo que os segundos tendem a refugiar-se nos laboratórios, concentrando-se em comparar os resultados de suas pesquisas e em refinar suas teorias à margem das preocupações dos educadores, enquanto que os primeiros se centram nos problemas práticos de sua profissão buscando soluções à margem das teorias psicológicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento. A psicologia e a educação entram em uma fase de desconexão. Finalmente, por volta da década de 1960, inicia-se uma terceira fase, na qual ainda estaríamos instalados nos dias atuais, em que as relações entre a psicologia e a educação começam a ser formuladas em uma dupla direção: os desafios e os problemas educacionais estabelecem a agenda de pesquisa da psicologia impulsionando-a a elaborar teorias e explicações do comportamento de pessoas reais em ambientes reais; e, reciprocamente, mediante o desenvolvimento de teorias úteis e relevantes do ponto de vista educacional, a psicologia proporciona à educação as bases necessárias para adotar decisões fundamentais no campo da prática. É a fase que corresponde à concepção da psicologia da educação como disciplina-ponte (ver as definições de Ausubel, Mialaret, Resnick, Farley e Wittrock, Wittrock e Casanova e Berliner mostradas no Quadro 1.1.).

Seria um erro, porém, interpretar a linha histórica proposta por Mayer como a simples substituição de uma concepção por outra. É certo que a primeira maneira de entender as relações entre a psicologia e a educação é predominante até a década de 1950, que a segunda se manifesta sobretudo nas décadas de 1940 e 1950 e que a terceira começa a ganhar terreno progressivamente a partir da década de 1960. Mas existem ainda hoje numerosos educadores, planejadores da educação, responsáveis por políticas educacionais, pedagogos e psicólogos instalados na segunda e, sobretudo, na primeira (De Corte, 2000).

Como destacam Fenstermacher e Richarson (1994), a psicologia da educação atual

continua sendo marcada pela coexistência da duas visões claramente opostas da disciplina: a primeira – semelhante à psicologia aplicada à educação – responde a uma orientação psicológica decididamente disciplinar e entende que sua primeira e mais importante missão é contribuir para o desenvolvimento do conhecimento psicológico por meio do estudo da educação; a segunda – semelhante à psicologia da educação como disciplina-ponte – responde a uma orientação psicológica decididamente educacional e propõe como missão primeira e mais importante contribuir para uma melhor compreensão da educação e para sua melhoria. Olhando para o futuro, a alternativa, segundo Fenstermacher Richarson (1994, p.53), consiste em saber

[...] se a psicologia da educação desdobrará seus instrumentos e técnicas disciplinares na perspectiva de uma busca moralmente fundamentada de melhores maneiras de educar, ou se, ao contrário, continuará se esforçando para aperfeiçoar seus instrumentos e técnicas dentro de seus próprios contextos disciplinares [psicológicos] com o objetivo de propor resolutamente, a seguir, como a educação deve conformar-se aos conceitos, às teorias e aos resultados empíricos assim gerados. Estas duas opções não [...] podem acomodar-se facilmente tomando de forma seletiva o melhor de cada uma delas; ao contrário, trata-se de duas aproximações radicalmente distintas de um campo de conhecimento no interior de uma comunidade profissional.

O deslocamento de uma psicologia da educação orientada fundamentalmente ao discurso e às exigências internas da comunidade científica da psicologia para uma psicologia da educação orientada essencialmente para o discurso e as preocupações da comunidade dos profissionais da educação requer, na opinião de Fenstermacher e Richarson, algumas mudanças profundas nas formulações tradicionais que ainda estão longe de terem sido assumidas em caráter geral pelos psicólogos da educação. Entre essas mudanças, vale destacar as seguintes:

- Os temas e as questões que são objeto de atenção e de estudo devem ser es-

colhidos a partir dos problemas que surgem na prática e das preocupações dos profissionais da educação, em vez de fazê-lo principalmente, como ainda é costume, em função de seu interesse e sua relevância psicológica ou da disponibilidade de métodos de pesquisa canônicos e aceitos pela psicologia científica.

- A proposição e a formulação dos temas estudados deveria adotar uma forma de discurso próxima à prática educacional e às preocupações dos profissionais da educação, evitando, na medida do possível, o discurso disciplinar e especializado da psicologia, muitas vezes pouco apropriado para descrever com precisão e fidelidade os aspectos mais relevantes das situações e das práticas educacionais.
- As elaborações e os aportes da psicologia da educação deveriam ser valorizados como um meio para obter um fim, isto é, em função de sua capacidade para contribuir para uma melhor compreensão e a melhoria da prática em contextos educativos concretos, em vez de serem julgados e valorizados como um fim em si mesmos, isto é, em função de sua maior ou menor adequação aos cânones do conhecimento científico em psicologia.
- A psicologia da educação deveria aceitar, com todas as suas conseqüências, que seus aportes, sem dúvida nenhuma de enorme interesse e relevância para a educação, só podem dar conta de alguns aspectos e dimensões desta, e que é quase certo que sempre será assim, o que exige uma enorme prudência no momento de formular recomendações e propostas concretas para a prática baseadas única e exclusivamente em sua visão; em outras palavras, a psicologia da educação deveria aceitar, de uma vez por todas, a necessidade de inserir sua aproximação dos fenômenos e dos processos educacionais em uma aproximação multidisciplinar, em vez de continuar atuando de forma mais ou menos explícita como se fosse a única visão disciplinar capaz de orientar e guiar a educação e melhorar as práticas educacionais.
- Os psicólogos da educação deveriam tomar consciência de que o conhecimento dos profissionais da educação é um conhecimento situado, contextualizado e muitas vezes fragmentado e tácito, mas que este é precisamente o conhecimento que funciona na prática; os psicólogos da educação deveriam tender a utilizar seu conhecimento disciplinar para enriquecer o conhecimento prático dos profissionais da educação, em vez de pretender substituí-lo.
- Por último, e talvez o mais importante, os psicólogos da educação deveriam assumir que a educação é uma prática social e que envolver-se em uma prática social significa necessariamente adotar determinadas opções ideológicas e morais, em vez de refugiar-se em uma suposta e enganosa neutralidade de um enfoque científico e disciplinar. Recuperando e assumindo, com todas as suas conseqüências, o discurso e as preocupações do reformismo social dos pioneiros e primeiros impulsionadores da disciplina, os psicólogos da educação devem aceitar que não podem orientar seu trabalho para a compreensão e a melhoria das práticas educacionais sem formular-se e responder a algumas perguntas fundamentais sobre a educação que não são de natureza psicológica em sentido estrito: quais devem ser as finalidades da educação?; que tipo de pessoa se pretende contribuir para formar com as práticas educacionais?; que tipo de sociedade se pretende contribuir para engendrar com a educação das novas gerações?; como a educação deve atender à diversidade das necessidades educacionais das pessoas?; que papel a educação deve desempenhar na compensação das desigualdades econômicas, sociais e culturais da pessoas?; o que é uma educação de qualidade?, etc.

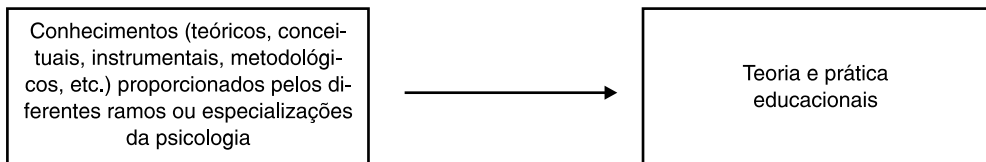
A NATUREZA APLICADA DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A passagem de uma concepção de psicologia aplicada à educação para uma concepção da psicologia da educação como disciplina-ponte obriga a rever o próprio conceito de aplicação do conhecimento psicológico. As duas concepções compartilham a idéia de que a psicologia da educação tem a ver fundamentalmente com a utilização ou a aplicação do conhecimento psicológico para enriquecer e melhorar a teoria e a prática educacionais, mas partem de esquemas epistemológicos que respondem a duas lógicas de aplicação radicalmente distintas. Visto que esse ponto costuma estar na base de não poucas confusões sobre o alcance e as limitações da psicologia da educação como disciplina de natureza aplicada, convém deter-se brevemente nessas duas lógicas.

A lógica do esquema A (ver Figura 1.1) é tributária de três princípios que já foram identificados e comentados nas páginas precedentes como característicos da psicologia aplicada à educação: a unidirecionalidade dos esforços e das operações de aplicação, que vão sempre do conhecimento psicológico à teoria e à prática educacionais; a hierarquia epistemológica entre o conhecimento psicológico, considerado como verdadeiro e autêntico conhecimento científico básico de referência, e a teoria e a prática educacionais, que seriam compostas antes por um conjunto de saberes práticos e profissionais; e o reducionismo psicológico que supõe a pretensão de explicar e melhorar a educação e o ensino unicamente a partir dos aportes da psicologia.

Nenhum desses princípios está presente no esquema B (ver Figura 1.1), que representa a lógica da aplicação no caso da psicologia da

A. A lógica da hierarquia epistemológica entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacionais



B. A lógica de interdependência e interação entre o conhecimento psicológico e a teoria e a prática educacionais

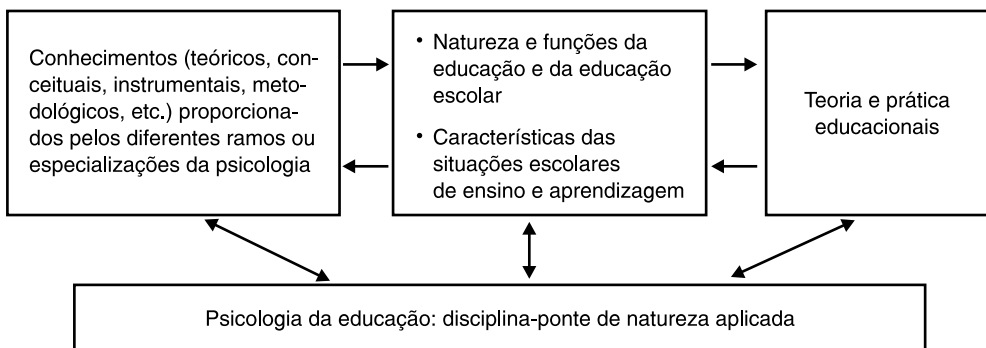


FIGURA 1.1 Duas lógicas distintas de aplicação do conhecimento psicológico à teoria e à prática educacionais.

educação como disciplina-ponte. A flecha unidirecional do esquema A foi substituída no esquema B por flechas bidirecionais que têm sua origem e seu destino em um novo elemento relativo à natureza e às funções da educação escolar e às características das situações escolares de ensino e aprendizagem. No esquema B, o ponto de partida da aplicação não se encontra na psicologia – ao contrário do que ocorre no esquema A –, mas nas questões e preocupações que ocorrem na educação escolar, a partir da qual se interpela a psicologia – do mesmo modo que se interpelam outras disciplinas educacionais e a própria prática – de modo a chegar a compreendê-las melhor e poder atuar. Conseqüentemente, essa interpelação tem efeitos positivos tanto sobre a teoria e a prática educacionais, visto que permite compreender melhor os fenômenos estudados, como também, e reciprocamente, sobre a própria psicologia, à medida que obriga a abordar questões novas e induz a elaborar novos conhecimentos. No esquema B, não é, portanto, ou não é apenas, a utilização de um conhecimento já elaborado; é sobretudo, e em primeiro lugar, um procedimento mediante o qual se constrói e se enriquece esse conhecimento. É justamente nesse ponto, no caráter constitutivo e gerador de novo conhecimento que tem a aplicação, que se deve situar, a meu ver, o verdadeiro alcance da caracterização da psicologia da educação como uma disciplina de natureza aplicada.

A lógica da aplicação a que responde o esquema B também pode ajudar a entender melhor por que à sua caracterização como disciplina de natureza aplicada se acrescenta a de ser uma disciplina-ponte entre a psicologia e a educação, isto é, uma disciplina que mantém estreitas relações com o conjunto de áreas e especializações da psicologia e com o conjunto das disciplinas educacionais, mas sem chegar a identificar-se ou confundir-se plenamente com umas, nem com outras. De fato, a psicologia da educação é de pleno direito, nessa perspectiva, uma disciplina psicológica, já que se nutre de aportes de outras áreas e especialização da pesquisa psicológica e utiliza muitas vezes os mesmos métodos e procedimentos de análise que estas. Não é possível, porém, reduzi-la a uma seleção de seus aportes, nem entendê-la como uma área de conhecimento

subordinado a elas. Como assinala Ausubel (ver Quadro 1.1), “as leis gerais que têm sua origem nas disciplinas básicas não se aplicam ao domínio dos problemas práticos”. Essa impossibilidade de aplicar – mecanicamente, acrescentaríamos nós – as leis gerais do comportamento humano ao domínio da educação obriga a empreender um tipo de pesquisa aplicada na qual os problemas, as variáveis e as características das situações educacionais devem ser particularmente levados em conta.

A pesquisa psicopedagógica é uma pesquisa aplicada no sentido de que a pertinência dos problemas estudados tem sua origem, como assinala o esquema B, no campo educacional, e seu objetivo é proporcionar conhecimento útil para melhorar a educação. Também seus resultados, assim como as explicações e as teorias elaboradas a partir deles, são de caráter aplicado, pois se referem ao campo da educação, e têm, por isso, um alcance e uma generalidade menor do que aqueles proporcionados pela pesquisa básica. No entanto, como assinala também Ausubel, não se deve entender a diferença e as relações entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, e portanto a diferença e as relações entre conhecimento psicológico e conhecimento psicopedagógico, em termos de uma hierarquia entre os dois tipos de conhecimento, mas sim em termos de alcance e nível de generalidade dos resultados e das explicações que proporcionam. Feita essa ressalva, as teorias aplicadas da psicologia da educação podem ser consideradas tão fundamentais do ponto de vista de seu interesse e de suas repercussões para os progressos científicos quanto as teorias básicas de outras áreas ou campos da psicologia.

Resumindo, a psicologia da educação se enriquece com as leis, os princípios, as explicações, os métodos, os conceitos e os resultados empíricos que têm sua origem na pesquisa psicológica básica, mas, por sua vez, contribui para enriquecer esta última com seus aportes sobre os fenômenos educacionais e, mais especificamente, com suas explicações sobre o comportamento humano em situações educacionais. As relações entre a psicologia e a psicologia da educação não são, portanto, de dependência nem unilaterais, mas de interdependência e bidirecionais. Algo similar ocorre com suas relações com as demais dis-

ciplinas educacionais. Como mostra o esquema B, a psicologia da educação contribui para o enriquecimento da teoria e a melhoria da prática educacional à medida que ajuda a definir e compreender melhor problemas e questões educativas, mas é enriquecida ao mesmo tempo pelos aportes da teoria e da prática educacional à medida que estas contribuem para uma melhor definição e para a compreensão dos problemas e das questões estudadas pela psicologia da educação.

As dimensões da psicologia da educação

A psicologia da educação, como disciplina educacional de natureza aplicada, trata do estudo dos fenômenos e dos processos educacionais com uma tripla finalidade: contribuir para a elaboração de uma teoria que permita compreender e explicar melhor tais processos; ajudar na elaboração de procedimentos, estratégias e modelos de planejamento e intervenção que ajudem a orientá-los em uma direção determinada e ajudar na instauração de práticas educacionais mais eficazes, mais satisfatórias e mais enriquecedoras para as pessoas que participam delas. Essas três finalidades originam outras tantas dimensões ou vertentes – teórica ou explicativa, projetiva ou tecnológica e prática – em torno das quais se articulam os conteúdos da psicologia da educação como disciplina-ponte de natureza aplicada (Coll, 1983; 1988b).

A psicologia da educação é também fundamentalmente uma disciplina psicológica, o que significa que sua aproximação do estudo dos fenômenos educacionais se orienta para o estudo dos componentes psicológicos de tais fenômenos – isto é, da análise da atividade e dos comportamentos dos participantes, das mudanças que se produzem neles, dos fatores responsáveis por essas mudanças e dos processos envolvidos – e utiliza instrumentos conceituais, teóricos, metodológicos e técnicos igualmente psicológicos. Isso confere às três dimensões mencionadas – dimensões compartilhadas por todas as disciplinas que conformam o núcleo específico das ciências da educação –¹ um caráter próprio. Assim, a *dimensão teórica ou explicativa* da psicologia da educação inclui uma série de conheci-

mentos conceitualmente organizados – generalizações empíricas, leis, princípios, modelos, teorias, etc. – sobre os componentes psicológicos dos fenômenos educacionais. A *dimensão projetiva ou tecnológica*, por sua vez, inclui um conjunto de conhecimentos de natureza essencialmente procedimental sobre o planejamento e o desenho dos processos educacionais ou de alguns aspectos deles – por exemplo, atividades de ensino e aprendizagem, procedimentos de avaliação das aprendizagens, escolha de materiais didáticos ou curriculares, estratégias de atenção à diversidade, etc. –, que têm sua origem ou, pelo menos, são fortemente inspirados na análise dos componentes psicológicos presentes neles. Por último, a *dimensão prática* inclui uma série de conhecimentos, nesse caso de natureza essencialmente técnica e instrumental, orientados à intervenção direta no desenvolvimento dos processos educacionais, seja da perspectiva do desempenho da função docente, seja da perspectiva da intervenção psicopedagógica.

A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO DISCIPLINA-PONTE DE NATUREZA APLICADA: OBJETO DE ESTUDO, CONTEÚDOS E ESPAÇOS PROFISSIONAIS

As considerações e os argumentos precedentes oferecem uma base adequada para tentar definir, com maior precisão do que foi feito até agora, em que consiste esse olhar específico da psicologia da educação sobre os fenômenos educacionais, o que significa exatamente, utilizando as palavras de Wittrock (ver Quadro 1.1), “o estudo científico da psicologia na educação”, em suma, o que é e do que trata a psicologia da educação entendida como disciplina-ponte de natureza aplicada.

O objeto de estudo da psicologia da educação

De acordo com os argumentos expostos até aqui, pode-se dizer que a finalidade da psicologia da educação é estudar os processos de mudança que se produzem nas pessoas como

conseqüência de sua participação em atividades educacionais. Essa afirmação sucinta requer, no entanto, alguns comentários adicionais que ajudam a compreender e a valorizar melhor seu alcance e suas implicações.

Em primeiro lugar, a definição se ajusta às exigências formuladas por uma concepção da psicologia da educação como disciplina-ponte. Por um lado, seu interesse está voltado ao estudo dos processos de mudança que ocorrem nas pessoas, isto é, ao estudo de processos psicológicos. Não obstante, e diferentemente de outras áreas ou domínios da psicologia, interessa-se por um tipo muito especial de mudanças: aquelas que têm sua origem na, ou que possam relacionar-se com a participação das pessoas em atividades ou situações educacionais. Assim, a psicologia da educação é, de pleno direito, uma disciplina psicológica, já que seu foco é o estudo de processos psicológicos; mas é também, e ao mesmo tempo, uma disciplina educacional, pois os processos psicológicos aos quais volta sua atenção são inseparáveis das situações educacionais que estão em sua origem, o que significa que é imprescindível levar em conta as características destas últimas para poder estudar cabalmente aqueles.

Em segundo lugar, a definição proposta não deixa margem para dúvidas sobre a necessidade de uma aproximação multidisciplinar do estudo dos fenômenos educativos. A complexidade intrínseca desses fenômenos, a multiplicidade de dimensões e aspectos presentes neles faz com que seu estudo exija o concurso de diferentes perspectivas disciplinares. Não se trata, naturalmente, de decompor os fenômenos educacionais em suas partes constitutivas com a finalidade de atribuir a análise de cada uma delas a uma disciplina distinta. Adotar uma aproximação multidisciplinar do estudo dos fenômenos educacionais significa abordá-los como um todo, sem que percam sua identidade como fenômenos desse tipo, explorando-os sucessiva ou simultaneamente com a ajuda dos instrumentos metodológicos e conceituais que as diferentes disciplinas educacionais proporcionam, procurando articular e integrar os resultados dessas indagações em explicações de conjunto. No contexto dessa tarefa global, a psicologia da educação tem como responsabilidade específica o estudo das mudanças –

incluindo os processos psicológicos subjacentes – que se produzem nas pessoas como conseqüência de sua participação em atividades educacionais, de sua natureza e de suas características, dos fatores que os facilitam, dificultam e obstaculizam, e das conseqüências que têm para elas.

Em terceiro lugar, a psicologia da educação está comprometida, junto com outras disciplinas educacionais e em estreita coordenação com elas, na elaboração de uma teoria educacional de base científica e na configuração de uma prática de acordo com ela. Esse compromisso lhe confere o caráter de disciplina aplicada e a induz a abordar seu objeto de estudo com uma tripla finalidade, ou uma tripla dimensão, como se assinalou no item anterior: uma dimensão teórica ou explicativa, que persegue a elaboração de modelos interpretativos dos processos de mudança estudados; uma dimensão tecnológica ou projetiva, cuja meta é contribuir para a descrição de situações ou atividades educacionais capazes de induzir ou provocar determinados tipos de mudança nos que participem delas e uma dimensão técnica ou prática, orientada à intervenção e à resolução de problemas concretos surgidos na preparação ou no desenvolvimento de atividades educacionais.

Em quarto e último lugar, essa caracterização do objeto de estudo permite situar a *psicologia da educação escolar*, também chamada às vezes de *psicologia do ensino*, no contexto mais amplo da psicologia da educação.² Visto que esta última trata do estudo dos processos de mudança que se produzem nas pessoas como conseqüência de sua participação em *diferentes tipos de situações ou atividades educacionais*, seu campo de trabalho e de atuação é mais vasto que o da psicologia da educação escolar, que se centra nas mudanças relacionadas com *situações ou atividades escolares de ensino e aprendizagem*. A psicologia da educação historicamente orientou seu esforço sobretudo ao estudo dos processos de mudança relacionados com os processos escolares de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a maioria de seus aportes situa-se nesse campo. Essa tendência, porém, foi corrigida no transcurso das últimas décadas, e a psicologia da educação abriu-se progressivamente para o

estudo de outros tipos de práticas educacionais não-escolares, como, por exemplo, as que ocorrem em ambientes familiares, de trabalho, de lazer, ou ainda que utilizam os meios de comunicação de massas (rádio, televisão) ou as tecnologias da informação e da comunicação como canal e como apoio.

Os conteúdos da psicologia da educação

Tomando como ponto de partida o objeto de estudo proposto, pode-se identificar os dois grandes blocos de conteúdos dos quais a psicologia da educação trata: de um lado, aqueles relativos aos processos de mudança que ocorrem nas pessoas como resultado de sua participação em situações e atividades educacionais; por outro, os fatores, as variáveis ou as dimensões das situações e atividades educativas que se relacionam direta ou indiretamente com esses processos de mudança e que contribuem para explicar sua orientação, características e resultados. Quanto aos primeiros, a psicologia da educação ocupa-se fundamentalmente de mudanças vinculadas aos *processos de aprendizagem, de desenvolvimento e de socialização*. A natureza desses processos de mudança, as teorias e os modelos que os explicam ou tentam explicá-los, e sobretudo as relações que mantêm entre si as diferentes dimensões e os aspectos implicados – cultura, desenvolvimento, aprendizagem, educação, socialização, etc. –, configuram um dos núcleos mais importantes da psicologia da educação. No que diz respeito ao segundo bloco, o panorama é sensivelmente mais complexo, já que existem diferenças importantes em função do tipo de situações ou atividades educacionais que consideremos. Os fatores, as variáveis ou as dimensões, relacionados direta ou indiretamente com os processos de mudança dos quais se ocupa a psicologia da educação não são os mesmos, para mencionar apenas dois exemplos óbvios, no caso das situações e das atividades escolares de ensino e aprendizagem que no caso das situações e das atividades educativas que ocorrem na família.

Mesmo limitando-se ao caso das situações e das atividades educativas escolares, é complexo estabelecer com precisão os gran-

des núcleos de conteúdos do segundo bloco à margem das opções teóricas escolhidas para identificar, caracterizar e organizar os fatores, as variáveis e as dimensões aos quais se atribui uma relevância especial na explicação dos processos de mudança. Assim, por exemplo, a distinção clássica entre, por um lado, fatores interpessoais ou internos aos alunos – por exemplo, nível de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, maturidade emocional, experiências e conhecimentos prévios, capacidades intelectuais, motivação, interesses, autoconceito, etc. – e, por outro lado, fatores externos que têm sua origem no contexto – por exemplo, características do professor, materiais didáticos e meios de ensinar em geral, metodologia de ensino, organização do trabalho na sala de aula, dinâmicas grupais e institucionais, etc. –, responde a uma orientação teórica em psicologia fortemente questionada hoje. Algo similar deve ser dito da proposta que consiste em estabelecer duas grandes categorias relativas aos fatores cognoscitivos e afetivo-sociais, respectivamente, incluindo em cada uma delas tanto os que têm sua origem nos alunos quanto os que correspondem às características do contexto escolar.

Talvez a melhor maneira de dar conta da diversidade e da heterogeneidade dos conteúdos que conformam esse segundo bloco sem necessidade de subordinação a um enfoque teórico particular seja apresentá-los, na linha de Calfee e Berliner (1996, p. 2), como outros tantos capítulos relacionados ao fato de que a educação comporta sempre e necessariamente que *alguém* (professores, pais, instrutores, monitores, meios de comunicação, etc.) *ensina* (atua com a intenção de influenciar) *algo* (as matérias do currículo, os hábitos, as habilidades, as normas de conduta, os valores, etc.) a *alguém* (alunos, filhos, empregados, espectadores, visitantes em um museu, etc.), em um *contexto institucional* (escola, família, comunidade, museu, etc.) *com um propósito* (desenvolver capacidades, adquirir conhecimentos, habilidades, hábitos, assimilar valores, etc.) e *esperando resultados* (nos destinatários da situação educativa) *que geralmente são avaliados* (a fim de verificar que se alcançaram os propósitos perseguidos e se obtiveram os resultados esperados).

As atividades científicas e profissionais relacionadas com a psicologia da educação

Até bem avançada a década de 1960, as atividades científicas e profissionais relacionadas com a psicologia da educação aparecem circunscritas fundamentalmente a três áreas de trabalho, que também são aquelas em torno das quais se produz seu desenvolvimento e sua evolução; a formação dos professores, a pesquisa psicológica aplicada à educação e a intervenção psicológica sobre problemas e dificuldades do desenvolvimento, da aprendizagem e da conduta, fundamentalmente no caso de crianças e adolescentes. Os dois primeiros se consolidaram e se ampliaram nas décadas seguintes, até configurar atualmente dois espaços de trabalho usais dos psicólogos da educação. Também o terceiro se ampliou e diversificou-se de forma considerável como consequência do desenvolvimento tanto da vertente prática da própria psicologia da educação quanto de outras áreas e especialidades psicológicas orientadas à intervenção. Além disso, nos últimos anos, apareceram novos espaços de atividade profissional da educação. Embora o tratamento adequado da questão vá além das pretensões deste capítulo (ver, por exemplo, Mauri e Solé, 1990; Martín e Solé, 1990; Monereo e Solé, 1996; Solé, 1998a), pode ser oportuno um breve comentário sobre os espaços profissionais mais diretamente vinculados a atividades de intervenção.

A intervenção direta a partir da psicologia da educação na detecção e na resolução de problemas concretos aparece estreitamente vinculada em suas origens à educação especial e à psicologia clínica infantil. A partir da primeira década do século XX, e paralelamente ao desenvolvimento que vai se produzindo nas outras duas áreas mencionadas de atividade científica e profissional, começam a ser criados serviços que, no geral, têm como objetivo prioritário a atenção aos distúrbios evolutivos e comportamentais das crianças escolarizadas. Na maioria das vezes, esses serviços fazem parte de instituições de tipo clínico ou psiquiátrico – o exemplo mais representativo são as *Child Guidance Clinics* que entram em funcionamento nos Estados Unidos e no Reino Unido mais

ou menos nessa época – e realizam tarefas de diagnóstico e de tratamento.

Entretanto, apenas nos anos imediatamente posteriores à Segunda Guerra Mundial, na segunda metade da década de 1950, é que começa a generalizar-se nos países ocidentais mais desenvolvidos a presença de psicólogos da educação nas escolas, trabalhando em contato direto com os professores. A mudança que se opera nestes anos não é apenas quantitativa, mas afeta também o tipo de situação ou de intervenção que os psicólogos realizam e as funções que são chamados a cumprir. Paralelamente ao deslocamento progressivo de uma concepção de psicologia aplicada à educação para uma concepção de psicologia da educação como disciplina-ponte, junto à intervenção de tipo mais clínico, centrada sobretudo no diagnóstico e no tratamento dos distúrbios de desenvolvimento, de aprendizagem e de conduta, aparece uma intervenção de tipo educacional, orientada a melhorar o ensino e a aprendizagem no contexto escolar. Surge assim um novo campo de atividade profissional da psicologia da educação que, com o nome de *psicologia escolar*, conhecerá um desenvolvimento considerável nas décadas seguintes. Com um ou outro nome,³ entre o final dos anos 1950 e o princípio dos anos 1980 criam-se serviços de psicologia escolar em praticamente todos os países com um certo nível de desenvolvimento econômico. O contato direto da psicologia da educação com os problemas cotidianos da prática educacional, assim como o fato de ser continuamente chamada a contribuir para sua solução, constituem, sem sombra de dúvida, alguns dos fatores que mais contribuíram nestas últimas décadas para assegurar a concepção da psicologia da educação como disciplina-ponte e a tomar consciência da importância das dimensões tecnológica ou projetiva e técnica ou prática que comporta seu caráter de disciplina aplicada.

As formulações clínicas que estão na origem da intervenção psicoeducativa, porém, não desapareceram do horizonte da psicologia da educação. Por um lado, em muitas ocasiões, a extensão da psicologia escolar como espaço profissional não supôs a substituição de um enfoque clínico por um enfoque educacional, mas sim que as funções e as tarefas clássicas

de diagnóstico e tratamento de distúrbios do desenvolvimento, da aprendizagem e da conduta vieram somar-se às funções derivadas dos esforços para contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem da escola. Por outro lado, os serviços de psicologia clínica infantil e juvenil começaram a dar uma atenção crescente à dimensão educacional em suas formulações de intervenção, o que levou os profissionais desse campo a dar maior atenção aos aportes da psicologia da educação e a estabelecer novas e frutíferas formas de colaboração com os psicólogos da educação.

Em suma, a ampliação e a diversificação dos espaços de intervenção, juntamente com a já mencionada abertura ao estudo de práticas educativas não-escolares, produzida ao longo dos últimos anos, contribuíram para conformar uma densa e complexa rede de relações da psicologia da educação com diversos espaços de atividade profissional, da qual se apresenta uma amostra no Quadro 1.3.

ENFOQUES, CONCEITOS E TENDÊNCIAS EMERGENTES EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Chegou o momento de completar a aproximação realizada nos itens anteriores, orientada basicamente a analisar e a valorizar as alternativas sobre a natureza, os objetivos e os conteúdos da psicologia da educação, com a apresentação de alguns conceitos, enfoques e tendências que, a meu ver, também têm um reflexo importante em suas formulações atuais. Algumas das idéias e das propostas a que me referi estão diretamente relacionadas com a mudança de orientação na maneira de entender as relações entre psicologia e educação analisada nas páginas anteriores. Outras, em compensação, estão mais vinculadas a novos enfoques teóricos em psicologia do desenvolvimento, em psicologia da aprendizagem e, muito particularmente, em psicologia da edu-

QUADRO 1.3 Espaços de atividade científica e profissional relacionados com a psicologia da educação

A. Relacionados com as práticas educacionais escolares.

- Serviços especializados de orientação educacional e psicopedagógica.
- Centros específicos e serviços de educação especial.
- Elaboração de materiais didáticos e curriculares.
- Formação dos professores.
- Avaliação de programas, escolas e materiais educacionais.
- Planejamento e gestão educacional.
- Pesquisa educacional.

B. Relacionados com outros tipos de práticas educacionais

- Serviços e programas de atenção educacional à infância, à adolescência e à juventude, em contextos não-escolares (família, centros de acolhimento, centros de adoção, etc.).
- Educação de adultos.
- Programas de formação profissional e trabalhista.
- Programas educativos/recreativos.
- Televisão educacional e programas educativos multimídia.
- Campanhas e programas educativos em meios de comunicação.

C. Relacionados com a psicologia e a pedagogia clínica infantil.

- Centros de saúde mental, hospitais, serviços de atenção precoce, etc.
- Centros de diagnóstico e tratamento de dificuldades de aprendizagem.

cação e do ensino, surgidos no transcurso das últimas décadas⁴. Todas elas, de resto, estão em maior ou menor medida presentes em diversos capítulos deste volume e, por isso, se limitará a apontá-las e a comentá-las brevemente, em cada caso remetendo os leitores às fontes correspondentes e aos capítulos nos quais são objeto de um maior desenvolvimento.

As relações entre desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação

A psicologia da educação esteve dividida tradicionalmente em duas posturas irreconciliáveis em torno dos conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem. Simplificando ao máximo, uma postura sustenta que o crescimento pessoal deve ser entendido basicamente como o resultado de um processo de desenvolvimento em boa medida interno às pessoas, de maneira que a principal meta da educação deve ser acompanhar, promover, facilitar e, em todo caso, acelerar os processos naturais do desenvolvimento, que são um patrimônio genético da espécie humana. A outra postura, ao contrário, afirma que o crescimento pessoal é antes o resultado de um processo de aprendizagem em boa medida externo às pessoas, de maneira que a educação deve ser orientada a promover e facilitar a realização de aprendizagens culturais específicas.

Ocorre, no entanto, que a separação entre os processos de desenvolvimento e os processos de aprendizagem não é absolutamente tão nítida como essas duas posturas dão a entender. Certamente, os processos de desenvolvimento têm uma dinâmica interna e respondem a diretrizes até certo ponto universais, como destacaram os trabalhos de Piaget e da escola de Genebra (ver Capítulo 1 do Volume 1 desta obra e o Capítulo 2 deste volume). Entretanto, como também destacaram numerosos trabalhos e pesquisas realizados no transcurso das últimas décadas da perspectiva sociocultural de orientação vygotskiana e neovygotskiana (ver Capítulo 1 do Volume 1 desta obra e o Capítulo 5 deste volume), a forma e inclusive a orientação tomada por essa dinâmica interna é inseparável do contexto cultural em que a pessoa em desenvolvimento está

inserida e da aquisição de saberes culturais específicos.

Desse modo, organiza-se um esquema explicativo de conjunto no qual os conceitos de cultura, de desenvolvimento e de aprendizagem aparecem estreitamente relacionados, e em que a educação em geral e a educação escolar em particular são as peças essenciais para compreender a natureza de tais relações (ver, por exemplo, Coll, 1987; Miras e Onrubia, 1998; Capítulo 6 deste volume). De acordo com esse esquema, os grupos humanos promovem o desenvolvimento pessoal de seus membros, fazendo-os participar de diferentes tipos de atividades educacionais e facilitando-lhes, mediante essa participação, o acesso a uma parte da experiência coletiva culturalmente organizada, isto é, ao conhecimento cuja apropriação por parte das novas gerações era considerado relevante e necessário em um modelo histórico determinado.

A natureza construtiva do psiquismo humano

De maneira progressiva, mas sem interrupção desde finais da década de 1950, foi-se impondo no campo da psicologia, e também nos da pedagogia e da didática, uma série de formulações e enfoques que, para além das diferenças que mantêm entre si, compartilham uma visão do psiquismo humano conhecida genericamente como “construtivismo”. O construtivismo, como explicação psicológica, tem suas raízes na psicologia e na epistemologia genética e nos trabalhos de Piaget e seus colaboradores (Coll, 1996), e se expande de forma considerável como resultado, em boa medida, da aparição “da nova ciência da mente” (Gardner, 1983) e da adoção quase generalizada dos enfoques cognitivos a partir de finais da década de 1970. Do ponto de vista da psicologia da educação, a idéia principal talvez mais forte e também a mais amplamente compartilhada é a que se refere à importância da atividade mental construtiva das pessoas nos processos de aquisição do conhecimento, o que leva a pôr a ênfase no aporte que sempre e necessariamente a pessoa que aprende proporciona ao próprio processo de aprendizagem.

A visão construtivista do psiquismo humano é compartilhada atualmente por numerosas teorias do desenvolvimento, da aprendizagem e de outros procedimentos psicológicos que estão dentro do foco de interesse da psicologia da educação. Ao mesmo tempo, o recurso aos princípios construtivistas com o objetivo de compreender e explicar melhor os processos educacionais, e sobretudo com a finalidade de fundamentar e justificar propostas curriculares, pedagógicas e didáticas de caráter geral ou relativas a conteúdos escolares específicos – matemática, leitura, escrita, geografia, história, etc. – transformou-se em um procedimento habitual entre os profissionais da educação. O construtivismo, em suas diferentes versões, impregna a psicologia da educação nos dias de hoje e é uma das referências teóricas fundamentais de todos os capítulos deste volume (ver, em particular, os Capítulos 6, 14 e 17).

A natureza social e cultural dos processos de construção do conhecimento

A generalização dos enfoques construtivistas em educação levou a uma visão da aprendizagem escolar como um processo que, além de ser ativo e construtivo, é de natureza essencialmente individual e interno. Individual porque os alunos devem realizar seu próprio processo de construção de significados e de atribuição de sentido sobre os conteúdos escolares sem que ninguém possa substituí-los nessa tarefa; e interno, porque a aprendizagem não é o resultado da leitura pura e simples da experiência, mas que é sim o fruto de um complexo e intrincado processo de construção, de modificação e de reorganização dos instrumentos cognitivos e dos esquemas de interpretação da realidade.

O fato, porém, de considerar a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento essencialmente individual e interno não implica necessariamente que deva ser considerado também como um processo solitário. Nesse ponto, situa-se, a meu ver, a linha divisória entre as diferentes versões do construtivismo, com maior presença e influência

atualmente em psicologia da educação (ver, por exemplo, Shuell, 1996; Nuthall, 1997; Capítulos 6 e 14 deste volume): enquanto o *construtivismo cognitivo* situa o processo de construção no aluno e tende a ser considerado como um processo individual, interno e basicamente solitário, o *socioconstrutivismo* vê antes o grupo social, a comunidade de aprendizagem da qual o aluno faz parte – isto é, a sala de aula com todos os seus membros –, como o verdadeiro sujeito do processo de construção. Não faltam tampouco os enfoques construtivistas que, embora aceitem o caráter individual e fundamentalmente interno do processo de construção, negam o caráter solitário e postulam que os alunos aprendem sempre de outros e com outros, ao mesmo tempo que assinalam que a aprendizagem é fortemente mediada por instrumentos culturais e se dirige basicamente à assimilação de saberes que também têm uma origem cultural. Sem querer entrar a fundo no debate, o que interessa destacar aqui é a permeabilidade crescente dos enfoques construtivistas em educação às formulações e propostas socioconstrutivistas, seja em sua versão mais radical, que consiste em situar o processo de construção no grupo ou na comunidade de aprendizagem da qual o aluno faz parte – isto é, a aula – ou em sua versão mais matizada, que consiste em postular a complementaridade do caráter individual e interno do processo de construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares que o aluno realiza com o fato de que esse processo é inseparável do contexto social e cultural no qual ocorre (Goodenow, 1992; Salomon e Perkins, 1998).

Os enfoques e os modelos contextuais e culturais dos processos psicológicos

Em parte como resultado da influência cada vez maior das formulações e das propostas socioconstrutivistas, e em parte também coincidindo com elas e reforçando-as, é preciso destacar a aceitação crescente de enfoques e modelos contextuais na explicação dos processos psicológicos. Tais enfoques e modelos têm origens muito diversas (a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner; a teoria sociocultural de orientação vygotskiana

ou neovygotenskiana; a teoria histórico-cultural da atividade inspirada nas formulações de Leontiev, de Vygotsky e de Luria; a psicologia cultural de influência antropológica; etc.) e diferem entre si em múltiplos e importantes aspectos, mas coincidem em atribuir uma importância decisiva, na compreensão e na explicação dos processos psicológicos, à interação entre as pessoas e os ambientes em que vivem, incluindo nesses ambientes as práticas sociais e culturais. Os enfoques contextuais e culturais deram lugar a uma série de conceitos e metáforas (Pintrich, 1994) sobre o ensino e a aprendizagem, entre os quais destacarei, por sua presença e seu impacto na psicologia da educação atual, aqueles relacionados com o caráter situado e distribuído dos processos cognitivos (ver Anderson, Reder e Simon, 1996; Hedegaard, 198; Putnam e Borko, 2000; Capítulo 24 deste volume).

Contrariamente ao que ocorre nos enfoques computacionais e representacionais da psicologia cognitiva, que situam os processos cognitivos na mente, a cognição situada postula que esses processos fazem parte das atividades que são realizadas pelas pessoas. Da perspectiva da cognição situada, a mente já não é algo que esteja na cabeça das pessoas, mas é um aspecto da interação entre a pessoa e o ambiente, de tal maneira que, no ato de conhecer algo, nem o objeto conhecido e nem sua descrição simbólica podem ser especificados à margem do próprio processo de conhecer e das conclusões que se tiram de tal processo (Bredo, 1994). A diferenciação entre o interno e o externo se enfraquece até chegar a desaparecer quase por completo. Nas palavras de Lave (1991, p. 1), “A ‘cognição’ observada nas atividades cotidianas distribui-se – desdobrando-se, não dividindo-se – entre a mente, o corpo, a atividade e os ambientes organizados culturalmente (que incluem outros autores)”.

Essa citação, além do mais, destaca a proximidade conceitual dos enfoques de cognição situada e *cognição distribuída*. A idéia fundamental nesse caso (Salomon, 1993) é que o conhecimento não é possuído simplesmente por um indivíduo, mas é distribuído entre os que se encontram em um contexto determinado. A inteligência é distribuída “entre as mentes, as pessoas e os ambientes físicos e simbólicos, natu-

rais e artificiais” (Pea, 1993, p. 47; ver também Coob, 1998; Coob e Bowers, 1999). Não apenas a cognição, ou a inteligência, encontra-se distribuída entre os membros do grupo e os materiais e os instrumentos presentes, mas todos e cada um dos membros, assim como os materiais e os instrumentos, devem ser considerados para todos os efeitos como uma fonte de recursos cognitivos para os demais.

A unidade do ensino e da aprendizagem

Tradicionalmente, a psicologia da educação abordou o estudo do ensino e da aprendizagem como se fossem duas entidades separadas, originando duas linhas de trabalho com escassas vinculações entre si (Shuell, 1993; Vermunt e Verloop, 1999; Capítulo 14 deste volume). Nos contextos educacionais, e muito particularmente nos escolares, entretanto, os processos de ensinar e aprender estão indissoluvelmente relacionados, de tal maneira que “poucos negarão que a aprendizagem (ou algum conceito estreitamente relacionado com ela) é o primeiro propósito da educação e que o ensino (sob uma ou outra forma) é o principal meio pelo qual se alcança tal propósito” (Shuell, 1993, p. 291). É impossível chegar a compreender e a explicar como os alunos aprendem se não se leva em conta, ao mesmo tempo, como os professores formulam e geram o ensino. E, inversamente, é impossível entender e valorizar o ensino e a atividade educacional e de ensino dos professores à margem de sua incidência sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

A tomada de consciência das limitações derivadas da dissociação entre o ensino e a aprendizagem fez com que se corrigisse, progressivamente, essa situação ao longo das últimas décadas, de maneira que os esforços por aproximar-se do estudo dos processos de ensino e aprendizagem em conjunto é outra das tendências emergentes que se manifestam com maior força e clareza no panorama atual da psicologia da educação. Essa tendência, em geral visível no conjunto da psicologia da educação, torna-se ainda mais patente, se isso é possível, no caso dos enfoques construtivistas que concebem a aprendizagem como um pro-

cesso essencialmente social, cultural e interpessoal. De fato, as informações sobre como os alunos constroem significados e atribuem sentido aos conteúdos escolares precisam ser completados, nessa perspectiva, com informações precisas sobre como os professores conseguem ajudar os alunos, mediante sua atividade educacional e de ensino, no processo de construção que realizam.

A psicologia dos conteúdos escolares

O interesse pelo ensino e pela aprendizagem dos conteúdos escolares específicos – leitura, escrita, matemática, geografia, história, etc. – é, sem dúvida nenhuma, outra das tendências que marcam o desenvolvimento recente da psicologia da educação (Calfee, 1992; Pintrich, 1994). Abandonado, ou pelo menos fortemente questionado, o objetivo de estabelecer uma série de princípios gerais de aprendizagem universalmente válidos, e paralelamente à influência crescente dos enfoques contextuais e culturais, os esforços para compreender o ensino e a aprendizagem tendem a reportar-se cada vez mais para âmbitos específicos do conhecimento escolar. Se há apenas algumas décadas a preocupação com os conteúdos concretizava-se de forma majoritária na aplicação dos princípios gerais do desenvolvimento e da aprendizagem às áreas de conteúdo específicos, agora o objetivo é, antes, compreender a inter-relação entre o pensamento do aluno, a estrutura interna e outras características desses conteúdos, e a maneira como se procura promover sua aprendizagem mediante o ensino.

A relevância adquirida pelos conteúdos específicos levou alguns autores (Shulman e Quinlan, 1996; Mayer, 1999a) a identificarem as “psicologias dos conteúdos escolares” ou “psicologias das matérias escolares” como uma área de trabalho emergente e em rápido desenvolvimento dentro da psicologia da educação atual. Assim, por exemplo, Mayer (1999a, p. 21) identifica as “psicologias dos conteúdos escolares” como uma das áreas de pesquisa mais promissoras da psicologia da educação. Segundo o autor, essas “psicologias” teriam como foco o estudo dos processos cognitivos,

de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino em áreas específicas de conteúdos (ver os Capítulos 18, 19, 20 e 21 deste volume).

O interesse pelos problemas do ensino e as práticas educacionais no mundo real

O ressurgimento da pesquisa psicológica dos conteúdos específicos é um expoente do envolvimento crescente da psicologia da educação atual nos problemas que surgem e se formulam na prática do ensino. Mediante o estudo dos processos de aprendizagem no contexto de tarefas e atividades acadêmicas na sala de aula – em vez de fazê-lo no contexto do laboratório –, é possível desenvolver teorias mais realistas e relevantes para guiar e orientar o ensino (ver o Capítulo 14 deste volume). Atender aos problemas da prática, estudar o ensino e a aprendizagem nos contextos reais e concretos nos quais ocorrem obriga, além disso, a adotar uma perspectiva multidisciplinar que atenda também aos aspectos sociais e institucionais (Calfee, 1992).

Como já se comentou, a maioria dos pioneiros da psicologia da educação (William James, John Dewey, G. Stanley Hall, Charles H. Judd, Eduard Claparède, Alfred Binet, etc.) situou o foco da atenção no campo da prática. Essa formulação inicial, porém, foi abandonada em boa medida nas primeiras décadas do século XX, quando a psicologia da educação se configura como uma disciplina com orientação nitidamente acadêmica, preocupada sobretudo em estabelecer os princípios psicológicos cujo conhecimento e cuja utilização pelos professores levaria necessariamente à melhoria “científica” do ensino. Essa situação, contudo, começa a mudar paulatinamente a partir da década de 1950 como consequência de uma série de fatores, entre os quais vale destacar o envolvimento de numerosos psicólogos educacionais em programas de formação militar durante a Segunda Guerra Mundial, assim como nos programas educacionais e sociais realizados nas décadas de 1960 e 1970, sob a égide da ideologia igualitarista da época, com o objetivo de compensar as carências sociais, econômicas e culturais de amplas camadas da po-

pulação e melhorar sua qualidade de vida. Desse modo, e sob a pressão de demandas sociais e políticas cada vez mais fortes, os psicólogos da educação deixam de se ver como cientistas e acadêmicos comprometidos exclusivamente com o desenvolvimento e sua disciplina e começam a perceber-se também como cientistas sociais com a responsabilidade de colaborar na busca de soluções para os problemas educacionais que se formulam na prática. Essa tendência não faz senão incrementar-se nas últimas décadas do século XX, de tal maneira que a atenção crescente aos problemas da prática é atualmente outro traço característico da psicologia da educação (ver, a esse respeito, as previsões de futuro para a psicologia da educação coletadas por Casanova e Berliner coletadas no Quadro 1.1).

Um vínculo maior entre a pesquisa e o desenvolvimento teórico e a melhoria das práticas educacionais concretas

A dissociação – ou pelo menos a distância excessiva – entre, por um lado, a pesquisa, as elaborações teóricas e as propostas de mudança e inovação e, por outro, as práticas educativas reais – escolares, familiares ou de qualquer tipo – foi uma das críticas que se fez com mais insistência à psicologia da educação ao longo de sua história. Como assinala De Corte (2000), as razões devem ser buscadas, pelo menos em parte, nas formulações dominantes da psicologia aplicada à educação ao longo do século XX e cuja vigência se mantém ainda com força em alguns círculos, sobretudo acadêmicos; da mesma maneira que os avanços obtidos na aproximação entre teoria e prática ao longo das últimas décadas do século XX também devem ser atribuídos em boa medida, e de forma correlata, à aceitação crescente, que, no entanto, ainda está longe de ser geral, da visão da psicologia da educação como disciplina-ponte.

De qualquer forma, a distância ainda é excessiva, como demonstra o fato de que muitos professores, e inclusive muitos psicólogos da educação que desempenham uma atividade profissional, pensem que a pesquisa e a teoria são de pouca utilidade para abordar e resolver os problemas que se encontram no

exercício da profissão. A realidade é que as tentativas de inovação e de melhoria das práticas escolares nem sempre incorporam os avanços e os progressos da pesquisa e da teoria em psicologia da educação. Provavelmente, a mudança de orientação da psicologia aplicada à educação para a psicologia da educação como disciplina-ponte não seja suficiente para superar definitivamente o hiato. Não basta gerar princípios mais úteis e relevantes para a educação e transpô-los para os profissionais da educação. Numerosos estudos demonstram (ver, por exemplo, Kennedy, 1997) que a receptividade dos professores e de outros profissionais da educação às idéias novas é fortemente determinada por suas crenças prévias e seu valores, e que geralmente se mostram mais inclinados a adaptar as primeiras às segundas que o contrário.

Por isso, e com o objetivo de avançar na superação do hiato entre os avanços da psicologia da educação e os esforços de inovação e melhoria das práticas educacionais, alguns autores (ver, por exemplo, Weiner e De Corte, 1996; Wagner, 1997) propõem acompanhar a mudança de orientação disciplinar – da psicologia aplicada à educação à disciplina-ponte – com o desenvolvimento de estratégias e de modelos que reforçam a relação entre os dois aspectos. Nesse contexto, de Corte (2000, p. 255) enunciou três critérios básicos que, a seu ver, deveriam ser levados em conta para superar a distância entre os avanços teóricos e os esforços de inovação e melhoria das práticas educativas: adotar um enfoque holístico do ambiente de aprendizagem que leve em conta tanto as variáveis relativas ao aluno e ao professor como ao próprio contexto; assegurar uma boa comunicação recíproca utilizando um formato acessível, aceitável e utilizável pelos professores para transmitir os objetivos, os enfoques e os resultados da pesquisa, além de induzir uma mudança nos sistemas de valores e nas crenças dos professores com respeito às finalidades da educação escolar, do ensino eficaz e da aprendizagem significativa. Uma estratégia para a utilização combinada desses três critérios poderia consistir, segundo De Corte, na inserção de atividades de pesquisa e de elaboração teórica da psicologia da educação nos esforços de inovação e de melhoria das práticas educacionais concretas.

O interesse por diferentes tipos de práticas educacionais formais e informais e por suas relações e interconexões

O protagonismo adquirido pela educação escolar em face de outros tipos de práticas educacionais ao longo do século XX – fruto sem dúvida da generalização da educação básica e obrigatória para toda a população em idade escolar e de sua ampliação progressiva até alcançar 8, 9, 10 ou inclusive mais anos nos países desenvolvidos – levou a uma redução progressiva do conceito de educação. A educação passou a ser assimilada à educação escolar, e esta com o que fazem professores e alunos nas escolas e nas salas de aula. Independentemente das repercussões desse fato sobre a evolução das práticas educacionais – algumas certamente positivas, outras bem mais preocupantes (Coll, 1999a) – do ponto de vista deste capítulo, o que interessa destacar é que o protagonismo da educação escolar levou à identificação da psicologia da educação com a psicologia da educação escolar e desta com o estudo das atividades de ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Também nesse ponto se assiste a uma mudança de tendência. São cada vez mais frequentes as vozes que reivindicam a volta a um conceito mais amplo de educação que leve em conta o conjunto das atividades e das práticas sociais – entre as quais se encontram as práticas educativas escolares, mas não apenas elas – mediante as quais os grupos sociais promovam o desenvolvimento pessoal e a socialização de seus membros. O interesse por outros tipos de práticas educacionais não-escolares, como as que ocorrem no âmbito da família (ver, por exemplo, Rodrigo e Palacios, 1998; Solé, 1998b) e em outros ambientes sociais e institucionais (de trabalho, de lazer, meios de comunicação, etc.), aumentou espetacularmente ao longo das últimas décadas. Os esforços para compreender as relações e as interconexões entre a prática educativa escolar e outros tipos de práticas se multiplicaram (ver, por exemplo, Lacasa, 1997; Vila, 1998; Capítulo 24 deste volume). Em suma, embora seja certo que a psicologia da educação continua sendo basicamente uma psicologia da educação escolar, tudo sugere que essa situação está perto de ser corrigida e que a abertura a outros tipos de

práticas educacionais, formais e não-formais, vai continuar e aumentar, se possível, nos próximos anos.

Encerro este capítulo introdutório sobre concepções e tendências atuais da psicologia da educação com três anotações finais. A primeira é que, como se mencionou na introdução, o panorama descrito mostra que efetivamente a diversidade – de formulações epistemológicas, de enfoques e de alternativas teóricas, de conceitos e de critérios e de estratégias de pesquisa –, e não a unidade, é a característica mais destacada da psicologia da educação. A segunda é que essa diversidade, a meu ver, apenas reflete a diversidade e as encruzilhadas em que se encontra imersa a psicologia científica depois de um longo século de existência. A terceira e última é uma lembrança e uma reivindicação de caráter bifronte da psicologia da educação: por um lado, é uma área ou uma especialidade da psicologia, comprometida com o desenvolvimento do conhecimento psicológico a partir de seu âmbito específico de trabalho e de indagação, o que o obriga a respeitar as exigências e os critérios de atuação e de validação próprios da disciplina; por outro, está diretamente comprometida com a melhoria da educação e, por meio dela, com a melhoria da qualidade de vida das pessoas, o que a leva inevitavelmente a adquirir compromissos ideológicos e morais. Mais uma vez, porém, talvez essa não seja, afinal, uma característica específica da psicologia da educação, mas sim da psicologia geral e inclusive do conjunto das ciências sociais.

NOTAS

1. De acordo com Pérez (1978), é preciso distinguir entre as disciplinas cuja finalidade específica é estudar os processos educacionais, e que constituem um núcleo específico das ciências da educação, daquelas outras que, sem ter essa finalidade, realizam aportes e propostas que muitas vezes são úteis e pertinentes para uma melhor compreensão e explicação dos fenômenos educacionais. O conjunto das ciências humanas e sociais, incluída a psicologia, pertencem à segunda categoria: a didática, a sociologia da educação e a psicologia da educação integram a primeira. Embora, a nosso ver, seja

conveniente rever as disciplinas que configuram o núcleo específico das ciências da educação – incluindo, por exemplo, além daquelas mencionadas pelo autor, outras como a filosofia da educação, a política da educação, a sociolinguística da educação, a antropologia da educação ou a organização escolar –, a proposta tem indubitável interesse para os argumentos expostos neste capítulo. De fato, não haveria contradição nenhuma, se tal distinção é aceita, entre o fato de caracterizar a psicologia da educação como disciplina-ponte com uma identidade própria e aceitar, ao mesmo tempo, o inegável interesse e a utilidade que tiveram, têm e, sem dúvida, continuarão tendo no futuro muitos aportes e propostas que surgem da pesquisa psicológica básica.

2. A identificação da psicologia da educação escolar com a psicologia do ensino foi e continua sendo objeto de polêmica entre os especialistas. Algumas vezes, recusa-se à identificação, alegando que o conceito de ensino se centra exclusivamente nos aspectos relacionados a ensinar e a aprender conteúdos escolares, sendo, como consequência, muito mais restritivo que o conceito de educação, mesmo no caso da educação que tem como cenário a escola. Outras vezes, ao contrário (ver, por exemplo, a definição de Resnick incluída no Quadro 1.1), a recusa tem sua origem na associação que se produziu historicamente entre a psicologia

cognitiva e a psicologia do ensino, na realidade interpretando esta última como “psicologia cognitiva do ensino”, isto é, como o estudo dos processos cognitivos complexos associados ao ensino e à aprendizagem dos conteúdos escolares. Em nossa opinião, no entanto, as duas expressões – psicologia do ensino e psicologia da educação escolar – podem ser utilizadas como sinônimos, interpretando, por um lado, que o termo “ensino” designa qualquer tipo de mudança que se produz nos alunos como resultante da influência educacional exercida no ou a partir do contexto escolar, e, por outro, que a natureza dessas mudanças não é apenas cognitiva, nem que elas possam ser explicadas unicamente a partir de um enfoque cognitivo.

3. A psicologia escolar é concebida atualmente como um dos ingredientes fundamentais da intervenção psicopedagógica nas instituições educacionais escolares, expressão utilizada para designar um espaço de atividade profissional no qual confluem especialistas diversos (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, etc.) e que incorpora aportes de diferentes disciplinas (psicologia da educação, psicologia clínica infantil, psicologia social, didática, organização escolar, etc.).
4. Ver Olson e Torrance (1996) para uma apresentação geral desses novos enfoques e formulações e de seu impacto no pensamento psicológico atual sobre a educação.