

O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento?

Bernardete A. Gatti

Não tenho a pretensão, neste texto, de responder direta e completamente essa questão formulando uma definição. Procurarei, na verdade, olhar um pouco para a topologia e as fronteiras dessa área de conhecimento, como espaço movente e mutante. Tentarei pontuar e sinalizar domínios flexíveis, mas que possam referenciar o campo.

A discussão da relação da educação com a psicologia ou vice-versa não é recente, e também as aproximações e afastamentos dos dois campos no tempo histórico são recorrentes. O domínio dos estudos de psicologia sobre os da educação teve auges em alguns períodos, por exemplo, o começo do século XX, bem como são identificáveis os momentos de repúdio e afastamento da área educacional em relação à psicologia, como no final da década de 70 até os anos 80. A discussão da questão, até aqui, tem sido feita num sentido polarizador, ora privilegiando uma ótica que vai da psicologia – como referência central – à educação, tendo como objetivo um retorno para o próprio corpo de conhecimentos em psicologia e tendo como objetivo uma aplicação da psicologia como extensão de seu campo de ação; nessa vertente encontram-se trabalhos em que o psicólogo, com um enfoque de psicanálise, por exemplo, olha para uma situação educativa com o seu modo próprio de ver; ou, o psicólogo behaviorista debruça-se sobre uma ação de ensino, também com a peculiaridade desse tipo de observador. No outro pólo temos os trabalhos que privilegiam uma ótica tipicamente de educação, apropriando-se de conceitos de psicologia, ao lado de outros, de outras áreas, os quais são incorporados ao campo educacional para propósitos pedagógicos sem a pretensão de contribuição à teorização ou investigação em psicologia; em geral, nesse caso, os conceitos do campo da psicologia são usados para justificar inferências ou dar um certo arcabouço teórico a alguma observação específica.

A maioria dos estudos chamados de psicologia da educação podem ser qualificados dentro de uma ou outra dessas posições. Esquemáticamente, poder-se-ia pensar em dois tipos de trabalhos: os que têm como ponto de partida a psicologia adentrando um problema educacional e retornando à psicologia com suas contribuições; e os que têm como ponto de partida uma questão educacional para cuja compreensão se buscam elementos na psicologia, integrando-os à ótica educacional. O esquema abaixo ilustra essas situações:

Psicologia → Educação → Psicologia

Educação → Psicologia → Educação

O que se publica

Estudos de ambos os tipos, encontramos tanto nas revistas de psicologia, como nas revistas de educação, nacionais e internacionais. Nós nos propusemos a fazer uma análise sobre os artigos que trazem essas contribuições tanto em revistas do campo da psicologia, como do campo da educação e das que se qualificam especificamente como de psicologia da educação. Analisamos 30 periódicos nas suas edições de 1987 até julho de 1998. Incluímos, por exemplo, títulos como *Psicologia Iberoamericana*, *American Journal of Education*, *American Psychologist*, *Revista Cubana de Psicologia*, *Journal of Educational Psychology*, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *Psychology in the Schools*, *Enfance*, *Cahiers Pédagogiques*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, etc. Nos periódicos que se auto-referem como de psicologia da educação, as duas formas de encaminhamento dos estudos são encontradas em abundância. Poucos artigos podem ser qualificados como tendo uma abordagem não privilegiando mais a ótica da psicologia ou mais a ótica educacional com pinceladas de conceitos de psicologia.

Dentre as revistas do campo da psicologia (em número de 14) foram analisados 52 artigos; da área da educação (em número de 11) foram analisados 58 artigos, e das de psicologia da educação (em número de 5) foram analisados 50 artigos, perfazendo um total de 160 artigos. Os artigos considerados para análise são trabalhos de pesquisa versando sobre alguma questão educacional (aprendizagem, ensino, relação professor-aluno, bases de formação de educadores, dentre outras), em um ou outro dos enfoques acima descritos. Para a análise desses artigos utilizamos como referência as seguintes

categorias, nem todas mutuamente exclusivas : (a) hipóteses fundamentadas em trabalhos ou teorias psicológicas; (b) hipóteses fundadas em observações ou experiências pedagógicas; (c) elementos concernentes aos fins da educação; (d) elementos explícitos de psicologia; (e) elementos implícitos de psicologia; (f) opiniões sobre a colaboração de psicólogos e educadores. Essas categorias foram inspiradas em um trabalho de Antoine Léon e colaboradores, publicado em número especial do *Bulletin de Psychogie*, de 1967 (pp. 596-604), embora não correspondam exatamente às categorias por ele utilizadas. Além disso fizemos observações sobre teorias e fontes e métodos e técnicas empregados. Os dados acham-se no quadro 1.

Quadro 1
Artigos classificados por origem e categorias
1987 – julho 1998

Critérios	Campo da Psicologia		Campo da Educação		Campo da Psicologia da Educação	
	nº art.	%	nº art.	%	nº art.	%
(a)	39	75	12	21	23	46
(b)	13	25	46	79	27	54
(c)	8	15	16	26	14	28
(d)	45	86	17	29	38	76
(e)	7	13	34	58	12	24
(f)	8	11	5	8	12	24
Total de artigos	52	—	58	—	50	—

Devemos tomar esses dados apenas como sinalizadores de tendências, uma vez que não é simples fazer essas classificações e elas devem ser tomadas com cautela. Também não devemos nos deixar levar pelo fetiche dos números em si. Com essa cautela, podemos indicar algumas tendências. Por exemplo, que os aspectos de colaboração entre pedagogos e psicólogos são mais abordados, proporcionalmente, nos artigos das revistas de psicologia da educação do que nas outras. Talvez isso ocorra por ser mais premente essa preocupação nos que trabalham nessa interseção, por uma sensibilidade mais aguçada para

os problemas desse entrosamento, o que permite maior evidência dos problemas das relações psicologia x educação, ou das relações psicólogos x educadores. Observa-se também que a maioria dos trabalhos publicados em revistas da área de psicologia buscam suas hipóteses em teorias ou referências teóricas dentro da própria psicologia, mas devemos assinalar que 25% deles buscam suas hipóteses em observações ou experiências educacionais. O contrário ocorre com os estudos publicados em revistas da área da educação, sendo que os das revistas de psicologia da educação dividem-se entre uma fonte e outra, com uma proporção um pouco maior para buscar a origem dos estudos na prática educacional. Quanto às referências aos fins da educação, estas pouco aparecem nos trabalhos publicados em revistas da área de psicologia, e são mais comuns nos estudos publicados em revistas das áreas de educação e psicologia da educação. Isto pode ser um indicador de que nessas áreas há maior preocupação com o significado mais amplo do ato de educar, socialmente concebido, do que entre os que trabalham com a psicologia que, por sua especialização, voltam-se, em suas pesquisas, mais estritamente para seu objeto de atenção, segundo uma ótica teórica particular – por exemplo a cognição humana ou os comportamentos humanos – sem adentrar em questões contextuais, filosóficas e de finalidades mais sociais. Ou seja, a natureza dos trabalhos, e suas perspectivas focais levam a formas diferentes de tratar a questão.

No processo de estudo dos artigos notamos que são muito diversificadas as áreas ou referentes da psicologia que dão suporte aos trabalhos, estando ligados à psicologia genética ou cognitiva, à psicologia social, ao behaviorismo, à psicanálise, a teorias da personalidade, com variações teóricas substanciais. Nos trabalhos mais recentes, os conceitos relativos à cognição humana são os mais freqüentes, quando, uma década atrás, eram bem freqüentes os trabalhos com preocupação focada nas relações interpessoais e sociais nas ações educativas. Nas publicações 97/98 parece haver uma tendência à volta ao enfoque dessas questões, aparecendo estudos que se preocupam com problemas ligados à identidade, representações sociais, motivação e interações em situações cotidianas.

Parte dos trabalhos publicados em revistas do campo da psicologia e da psicologia da educação trazem contribuições ou sugestões para a aprendizagem escolar, para a adaptação das ações educativas às heterogêneas características dos educandos e para a formação psicológica e de atitudes dos pro-

fessores. Mas trazem também muitas críticas dirigidas a vários aspectos do processo educacional, por exemplo, sobre a própria estrutura dos sistemas educacionais, considerados, conforme o caso, ou como muito rígidos, não permitindo o atendimento de necessidades formativas específicas, nem permitindo flexibilidade em suas rotinas pedagógicas, não permitindo que cada um tire o melhor partido de suas possibilidades; ou, em outros casos, como muito permissivos, deixando sem orientação os agentes educacionais que trabalham de forma desarticulada, pela tradição, em uma rotina cotidiana sem fins claramente colocados; critica-se também a fragmentação das disciplinas e seu tratamento, sem atentar para os fundamentos psicológicos que permitem melhor trabalhar com crianças ou adolescentes, como também, em alguns trabalhos, critica-se a substituição atabalhoada de algumas técnicas de ensino por outras, sem um exame mais acurado de seus fundamentos psicoeducacionais, enterrando iniciativas que foram efetivas e válidas por muito tempo; a crítica, aqui, dirige-se ao apressamento com que se quer passar de resultados parciais de pesquisa recente para modelos de ação pedagógica.

Boa percentagem dos trabalhos publicados em revistas do campo da educação, como os dados mostram, têm referências implícitas a aspectos do campo da psicologia. São referências e estudos sobre o comportamento dos alunos, descrição de alguns mecanismos psicológicos, referências sobre algumas contribuições de algumas áreas da psicologia de modo genérico dentro da discussão do problema em pauta, mas sem aprofundar essas contribuições, que ficam quase que como confirmadoras de inferências feitas ou ilustração da discussão; também há o uso de certas técnicas de coleta de dados emprestadas ao âmbito dos estudos em psicologia, como certas formas de desenvolver entrevistas ou de organizar um questionário, testes, escalas de atitude, etc.

E como fica a questão das relações educadores x psicólogos? Embora essa colaboração não apareça como concretizada, não pelo menos nos trabalhos de pesquisa examinados, nos artigos publicados em revistas de educação e em revistas de psicologia da educação chama-se a atenção para a necessidade dessa colaboração. A dificuldade é nítida, no entanto, em se delinear como essa colaboração pode ser efetivada com ganho de ambas as partes. Há uns poucos trabalhos em que essa colaboração é vista como desnecessária, cabendo somente aos educadores a escolha dos encaminhamentos de estudos e ações educacionais. Nesse aspecto resvala-se para uma discussão da necessária interdisciplinarização do educador. Quanto aos trabalhos publicados em re-

vistas do campo da psicologia essa questão quase não é abordada; as poucas colocações remetem a uma vaga colaboração, outras, à recomendação de melhor formação dos educadores em psicologia.

Visão unilateral *versus* nova perspectiva

Esse último ponto merece alguns comentários, porque parece uma forma unilateral de enfocar a questão, uma vez que ela negligencia a formação pedagógica do psicólogo. Ou seja, como construir uma pedagogia pervasada pela psicologia e esta psicologia, ao mesmo tempo, pervasada pela pedagogia? Se pensarmos as questões de psicologia da educação de uma forma ampliada talvez possamos começar a delinear melhor esse ponto de interseção: a psicologia da educação, mais correntemente, é assumida como dando suporte a um ensino apoiado em conhecimentos de psicologia da criança e do adolescente; mas, também, em certo conjunto de trabalhos, ela se manifesta com o sentido contrário, quando se propõe a estudar as modificações psicológicas propiciadas por uma ação pedagógica; mas é preciso considerar, para além disso, que as ações pedagógicas são orientadas por certos fins, explícitos ou implícitos, conscientes ou não a quem atua na educação, por fins mais imediatos ou mais longínquos, que influenciam a intervenção, seja do educador, seja do psicólogo, sendo essas ações também afetadas pelas próprias transformações da psicologia como ciência. Caberia a uma psicologia da educação tentar clarear as relações entre os fins da educação e o conhecimento que vem das teorias em psicologia, no bojo de um ambiente que contextualiza esses fins e esse conhecimento, o sistema escolar, a escola, a família, uma comunidade.

Falávamos acima do diálogo entre educadores e psicólogos. Retomando, pensamos que esse diálogo poderia ser mais frutífero se se partisse de formas representacionais da psicologia da educação menos unilaterais. Uma formação transformada de educadores e psicólogos, não só no sentido de aprimorar ou aumentar a formação em psicologia dos educadores e a formação em educação de psicólogos, mas de que ambos tenham uma formação conjunta polivalente quando se tratar de formação em psicologia da educação, ou psicologia do escolar, como muitos a restringem. A convivência e a participação dos dois grupos em experiências partilhadas de formação, ações e pesquisas, é o caminho que pode engendrar novas concepções, conceitos e formas de ação para uma área inter e transdisciplinar como é a psicologia da educação.

Esse pode ser um caminho para superar as unilateralidades de abordagens que encontramos nesse campo de estudos e de prática.

Certamente, todos esses tipos de estudos, que em largos traços comentamos, podem ser qualificados como pertinentes à área que chamamos de psicologia da educação. A questão não é desprezar um ou outro desses tipos de estudos como estudos que não pertençam ao campo que pode ser o espaço em construção da psicologia da educação, mas de nos perguntarmos se são possíveis estudos que se mostrem com um tipo de qualidade que integre psicologia e educação sem que a forma de compreensão própria da psicologia domine a forma de compreensão própria dos estudos educacionais e vice-versa. Ou seja, de estudos que se configurem como uma nova perspectiva que tem a ver com a educação e com a psicologia, mas que não podem ser reduzidos nem a uma nem à outra.

Campos de conhecimento

Um campo de estudos se caracteriza pelo modo como olha, tenta compreender um certo conjunto de fenômenos. Não são os fenômenos em si que diferenciam campos de estudo. Quantos não estudam “o homem”? A biologia, a antropologia, a psicologia, a sociologia, a bioquímica, a filosofia, entre tantas e tantas. O que os diferencia são os ângulos, as facetas que escolhem para situar sua compreensão e as maneiras como constroem essa compreensão. Simplificando, para ilustrar, poderíamos dizer que a sociologia olha o homem sob uma “lente verde”, a biologia com uma “lente azul”, a antropologia com uma lente “vermelha”, etc.; a física está interessada na estrutura da matéria, a química nas reações de transformação da matéria, a biologia, na estrutura e funções dos seres vivos. Brincando com essas idéias, pode-se dizer que o estatístico, ao observar seres humanos, “VÊ” “fenômenos aleatórios”, o sociólogo “VÊ” “relações sociais, classes sociais”, o físico “VÊ” “partículas” ou “ondas” e assim por diante. Dentro de um mesmo campo de estudos há nuances nas formas de “ver” as coisas, nuances derivadas de teorizações conflitantes ou concorrentes: na psicologia, por exemplo o “ver” freudiano e o “ver” behaviorista. Embora se tenha essa diversidade de nuances criadas internamente aos campos, é possível, pelas características básicas de um trabalho de pesquisa, de um estudo, qualificá-lo como sendo de física ou de química, ou de psicologia, porque eles se inserem em certo conjunto de tradições, em li-

nhas de trabalho que dão sustentação às análises, objetivando um tipo de compreensão específica. Poderíamos dizer que há uma espécie de teleologia que dá um caráter específico a formas diferenciadas com que se delineia este ou aquele campo de estudos.

Campos de conhecimento vêm sendo construídos, cada um, com uma sistemática de atuação específica, uma espécie de cultura específica que se apóia em uma linguagem, também específica, para abordar os problemas que se propõem clarear, a partir dessa cultura e de sua linguagem, na vivência de situações que se constroem na própria história humana em determinados ambientes. Isto vale para a física, para a química, como também para a sociologia, a psicologia, etc. A vicissitude do conhecimento sobre o próprio homem e o universo em que está contido é a que descrevemos acima: não sabemos usar todas as “lentes” ao mesmo tempo ou não sabemos, ou não podemos ainda conhecer “sem lentes”, e, assim, faz-se recortes para estudo de um mesmo fato, evento, objeto focal, que passa a ser interpretado sob diferentes óticas conforme os objetivos que se quer alcançar em relação ao conhecimento sobre ele. Escolher o ângulo sob o qual vai-se analisar um fenômeno, construir e escolher objetivos, tem a ver com valores : o que se quer privilegiar, por que, para que.

Cada campo de estudos lança uma luz diferente na direção da compreensão do homem e das coisas na natureza e no universo. Esses campos, a partir de perspectivas mais simples e mais analíticas, mais fragmentárias, no desenvolvimento histórico de seus respectivos estudos, embora mantendo essa fragmentação do real, mostram-se com um olhar cada vez mais complexo e mais integrante. Ousa-se, poder-se-ia dizer assim, contemplar os fenômenos de forma cada vez mais abrangente. Temos simbioses tipo neuropsico-lingüística, biofísico-química, neurosociopsicologia, mecatrônica, etc., além de outras que se fazem e ainda não se denominam. Todas essas interpenetrações de campos processam uma transmutação de perspectivas, porque ao realizarem-se não são frutos de meras junções de conhecimentos de campos diversos, mas são *construções integradas de novas formas de olhar os fenômenos, formas já transformadas de abordar a compreensão do que se processa nesse universo onde nos situamos.*

Psicologia da educação

Penso que o campo de conhecimento que chamamos de Psicologia da Educação situa-se entre essas formas de tratar fenômenos com características mais abrangentes, e só pode encontrar significado se construído com um “olhar complexo”, com uma perspectiva nova, diferente da praticada em geral e observada nos estudos cujas origens podem estar na psicologia e na educação como campos de conhecimento, mas que na integração mostra-se como uma nova síntese. Não se trata do olhar da psicologia para os fenômenos educacionais ou dos fenômenos educacionais vistos em sua base psicológica, mas da tentativa de construção de uma perspectiva característica, cujo eixo são as subjetividades em desenvolvimento, em e para uma dada cultura, a partir das ações, intencionais ou ritualísticas, de outras subjetividades.

Nós nos situamos como “eus”, como identidades, nossas consciências se mostram a nós, e, falando de uma certa maneira com bom senso, até de uma forma óbvia, para cada um de nós, como uma evidência. Nós nos nomeamos, nós pensamos, nós dizemos “eu”, “você”. Nós nos denominamos pessoas, pessoa que se mostra sendo. O olhar que se preocupa com a pessoa ou o sujeito (não só no sentido daquele que é submetido a..., mas também daquele que simultaneamente atua), é a perspectiva com que um campo de conhecimento – a psicologia – pode se apresentar no rol das formas com que nós tentamos compreender o homem e seu mundo, no caso, o homem como subjetividade, como consciência agindo no e com o mundo. Por seu lado, os estudos de educação se preocupam com as condições pelas quais cada nova geração é introduzida nos saberes acumulados em uma dada cultura com vistas à perpetuação dessa cultura, quer pela manutenção desses saberes, quer pela sua ampliação ou transformação. Educação é o campo privilegiado das aprendizagens com os outros, com significados e intencionalidades.

Ao nos preocuparmos com os modos pelos quais as pessoas se desenvolvem, como consciências, identidades, do nascimento à sua morte, naquilo que é construído na interação de outros com ele para pô-los em sintonia com uma dada cultura no que ela privilegia como conhecimento valorizado, como base para a sobrevivência humana, num trabalho interativo e intencional, estaremos no âmbito do que se poderia denominar, como campo de conhecimento, de “psicologia da educação”.

Pensando com J. Bruner (1986, 1990), a psicologia da educação poderia buscar suas bases no fato de que todos, e as novas gerações também, participamos de matrizes sociais, que compreendem a cultura e a ciência, e, nelas e com elas adquirimos maneiras de compreender e participar, geramos representações e referências, formas cognitivas e destrezas específicas. As subjetividades organizam-se nas redes dessas representações e referentes, com a construção de perspectivas que criam suposições, pressupostos, projetos, portanto, desejos, motivações, expectativas. O olhar é pois sobre a transformação e a transmutação que se processa nas pessoas, crianças, jovens, adultos, idosos, pelas interações de caráter educativo, como também pelos processos auto-educativos. A ótica a privilegiar é multidimensional, transformativa, uma ótica de alternativas, de flutuações, ou seja, ao lado dos processos construtivos e auto-organizativos há que considerar-se a mudança e a incerteza. Para a compreensão desses fenômenos, respostas genéricas ou as fragmentárias e específicas vêm se mostrando pouco consequentes, e, por esta razão, uma nova forma de olhar precisa ser buscada, um olhar mais integrante e ao mesmo tempo mais focado. Contraditório mas realizável.

O caminhar das ciências e dos cientistas

Convido-os a caminhar em um certo tipo de reflexão (entre tantos possíveis) sobre os caminhos que percorremos ao desenvolvermos nossas investigações e sobre nós mesmos trilhando esses caminhos.

O uso de conjuntos de conceitos unívocos, unidimensionados, linearmente ou sistemicamente interligados, tal como estamos como observadores habituados a usar, vem mudando na direção do uso de conceitos recursivamente interconectados, como em um sistema aberto em que as interfaces são consideradas num processo de descentramento e de conflito, numa perspectiva de uma configuração científica (cultural) complexa (Gergen, K.J., 1991; Billig, M. e outros, 1988; Morin, E., 1991). Nessa direção as configurações conceituais são multidimensionais, multideterminadas e multideterminantes, há uma transversalidade de elementos a serem integrados no tratamento dos fenômenos, num diálogo com as subjetividades em movimento, diálogo com o qual não só construímos as subjetividades em suas flutuações, como também nosso conhecimento de um modo mais integrante numa certa temporalidade. Numa perspectiva de complexidade, essas configurações com que

pretenderíamos compreender as questões em psicologia da educação não são nem homogêneas, nem estáticas, mostrando “polarizações antinômicas e densidades diversas” (Schnitman, 1996). Muitos processos de investigação científica, quer em áreas tidas como mais “duras”, como em áreas de ciências humanas, estão caminhando nessa direção, com grande heterogeneidade de possibilidades. Nosso olhar em psicologia da educação tem tudo a ver com o sujeito, as pessoas, como consciências em ação, portanto, com os significados que se constroem e se transmutam. Não tomamos o sujeito, aqui, com a perspectiva da metafísica clássica, e muito menos nas concepções da psicologia essencialista, nas quais se reduz o sujeito quer aos aspectos de sua cognição, da consciência ou da afetividade. Tentamos uma proposição do sujeito numa perspectiva de movimento, processual, colocando-o numa ótica “biológica psicossocial” (Morin, 1990). A construção de novas perspectivas em psicologia da educação – como em outras áreas – parece-nos estar ocorrendo, ou pelo menos estamos reunindo condições para que elas ocorram porque, como Schnitman (1996) coloca, “estamos vivendo um meio cultural cujos componentes se amalgamam e já não são configurações isoladas”. Por outro lado, em termos de abordagem científica do real, essa autora lembra que existe uma “consciência crescente do papel construtivo da desordem, da auto-organização, da não linearidade”. Todos esses aspectos nos são familiares quando enfrentamos as questões em psicologia da educação na concepção que esboçamos incompletamente páginas atrás neste texto.

Tentando concretizar essa perspectiva, podemos observar que ao nos depararmos com situações de nosso particular interesse – a criança em contato com seu professor, os professores interagindo entre si, os instituídos onde essas relações adquirem sentido, o jovem nas relações com seus pares na escola ou fora dela buscando uma ótica para a vida, etc. – um aspecto parece ressaltar: a relação entre a ordem e a desordem que se manifesta nessas relações no seu contexto. No entanto, tradicionalmente, esses ângulos eram considerados opostos e incompatíveis. A ordem “era o que podia ser classificado, analisado, incorporado no discurso racional; a desordem estava ligada ao caos e, por definição, não podia ser expressa, exceto por generalizações estatísticas. Os últimos vinte anos assistiram a uma reavaliação radical dessa perspectiva, já que na ciência, na cultura e na terapia contemporâneas, o caos, a desordem e a crise foram conceitualizados como informação complexa mais do que como ausência de ordem” (Schnitman, 1996). Sempre procuramos a ordem –

comum era o dito de que a ciência deve compreensivamente buscar explicações as mais simples possíveis dos fenômenos, valeria dizer as mais “limpas” –, mas hoje podemos compreender que ordem e desordem fazem parte de uma mesma totalidade movente. O equilíbrio contém e é contido pelo desequilíbrio, e isto pode ser muito importante para a compreensão dos processos de aprendizagem em situação educacional. Esses processos são ricos em evoluções imprevistas, com fluxos turbulentos, traçados por relações não lineares entre causa e efeito, e fractados em múltiplas e diferentes magnitudes que tornam precária a universalização. Nesses processos sociais de aprendizagem, talvez valha realmente considerar essa perspectiva da dialética entre ordem e desordem, em que pequenas flutuações na subjetividade podem ter como conseqüente uma imprevisibilidade, uma descontinuidade ou uma ruptura. A relação entre o esperado e o inesperado pode trazer um novo olhar para a busca de compreensão de situações escolares, quer sob o ângulo social, quer sob o ângulo psicológico, muito mais sobre a integração desses ângulos numa perspectiva psicoeducacional.

Um desafio se apresenta aos pesquisadores da área hoje, embora ele não esteja evidente para muitos grupos e círculos de estudos nesse espaço de conhecimento. Esse desafio está nas perguntas que precisaríamos nos fazer, como interessados no conhecimento em psicologia da educação, à luz das discussões sobre novas formas epistemológicas que vêm se delineando em múltiplos campos ou aspectos das ciências, entre eles um bem próximo de nossos interesses, o da psicologia genética (a propósito ver Ceruti, 1992, e os trabalhos de P. Mounoud). Parte da questão está em mudarmos a forma de perguntar e integrar uma nova teoria do observador, daquele que pesquisa. Quanto a esse segundo aspecto, nada melhor do que as palavras de Von Foerster (in Ceruti, 1992): “...hoje em dia vemos a necessidade de inserir o cientista em sua ciência. Caso contrário, as afirmações ‘eu medi isto...’, ‘eu observei aquilo...’ não podem ser interpretadas, enquanto não se determinar com precisão, no plano epistemológico, o enigmático operador ‘eu’. O reconhecimento deste objetivo é uma das forças geradoras da atual revolução científica: os cientistas tornam-se os responsáveis pela sua ciência. Por outras palavras, a ética e a epistemologia surgem hoje como duas faces da mesma medalha”. O observador-pesquisador também se constrói construindo sua ótica de pesquisa, o pesquisador está imbricado com sua ciência, e é esta construção contínua, aberta, que traz novas formas de “ver” e perguntar. Dispomos de um bom

conjunto de meios explicativos, de estratégias de abordagem do real, de desenvolver análises, de formas de produzir inferências.

Se examinarmos bem esse conjunto, não desprezível nem descartável, veremos que o meio pelo que se avançou e continua a se avançar, foi, declaradamente ou não, a questão das causas: o que determina o que, que também está na base da multideterminação tal como configurada nas pesquisas, tanto das chamadas quantitativas, como das qualitativas. Von Foerster (in Ceruti, 1992) fala em “causalidade triádica”, pois distingue nessa questão: 1) uma causa, 2) um efeito, e 3) um princípio, um operador, um programa, um processo, uma dinâmica que leva da causa ao efeito. Há uma transformação da causa ao efeito, numa situação. Não é difícil colocar nessa tríade as inúmeras teorizações e pesquisas em psicologia da educação, quaisquer que sejam os referentes. As questões: Por que isto? ou, Como se dá isto? estão sempre presentes. Como coloca o autor citado, se se conhecem essas regras de transformação, o processo, pode-se prever o efeito a partir de um certo conjunto de causas. Mas, nos últimos decênios, “este quadro da banalidade do mundo foi perturbado por muitas argumentações de ordem lógica, física e matemática”. O que levou a isto foram muitos questionamentos em trabalhos que começaram a perturbar o corpo aparentemente bem constituído da ciência, por exemplo, a discussão dos limites da inferência de proposições simples (Wittgenstein), levando à colocação de que não podemos inferir os acontecimentos do futuro a partir dos acontecimentos presentes. “A crença no nexos causal é superstição”. A descoberta de Heisenberg, de que o ato de observar é uma intervenção que altera um sistema de maneiras que não podem ser inferidas dos resultados da observação (princípio da indeterminação). Também os matemáticos, que colocaram a não possibilidade de solução do problema de se tentar recuperar o funcionamento de uma máquina cujo modo de funcionamento pode mudar em conseqüência de operações anteriores, quando se está na condição de desconhecimento total do funcionamento dessa máquina (ganhamos a máquina, que é do tipo “não banal”, mas não ganhamos o manual). Quantas semelhanças dessas questões epistemológicas com origem em outros campos com as que enfrentamos nos estudos de psicologia, de educação, de psicologia da educação. O conseqüente do último ponto colocado por nós é que não se pode recompor um sistema que não foi sintetizado por nós mesmos, ou seja, não é possível definir regras de transformação, encadeamentos de processos, princípios, leis, daquilo que é e não fomos nós que fizemos.

A menos que admitamos que todos os fenômenos, o homem, o universo, sejam máquinas banais, ou seja, que não são afetados pelos eventos que geram. Se aceitamos essa premissa, os procedimentos que temos usado na busca da regra de transformação continuam válidos para nós. Se não, a questão é: Como manter a construção dos conhecimentos? Alternativas têm sido aventadas em diferentes áreas, mas não é o caso de expô-las aqui. Mas vale citar, talvez, a proposta feita por Mauro Ceruti (1992), que trabalha com epistemologia genética. Nós, seres humanos que percebemos e discutimos, somos deixados de lado nessa ciência de busca de causa, em favor de explicações da existência de regras de transformação, quer pela vertente da necessidade (é porque tem que ser para que isto ou aquilo se produza) ou do acaso (pela aleatoriedade que é matematizada). Ceruti propõe que talvez uma alternativa ao apelo ao acaso ou à necessidade seria reinserir o cientista, o investigador, com a sua responsabilidade na “arquitetura da ciência”, tomando como base os *vínculos* e as *possibilidades*. Essa reinserção do sujeito e do observador na trama de produção dos conhecimentos e a nova perspectiva das leis de transformação sinalizam a passagem para uma nova atitude ante o conhecimento, em que o objetivo não são mais as regularidades e as formas invariantes, a busca das leis reguladoras, mas, sim, uma procura de vinculações nessa pluralidade enorme de relações de determinação recíproca que se apresentam nos fenômenos, naturais ou humanos. A lei, a regra, o processo, tomados como expressão de *vínculos* delinea os limites daquilo que é *possível*, mas não exato. Os vínculos criam um “quadro de possibilidades no interior do qual se realizam os acontecimentos reais.” As leis físicas de nosso universo selecionam um conjunto de possibilidades e, dentre essas possibilidades, a vida é uma delas. No entanto, os diferentes aspectos da vida não são dedutíveis ou previsíveis a partir dos vínculos iniciais. Nesta discussão Ceruti (1992) acrescenta que sem dúvida as possibilidades se constroem com base nos vínculos, mas não são necessariamente dedutíveis a partir destes de forma inelutável, imutável. Lembra ainda que vínculo também tem a ver com *oportunidade*. Citando Prigogine e Stenger, coloca que o vínculo “não se impõe somente pelo exterior a uma realidade existente antes de tudo, mas participa na construção de uma estrutura integrada e determina na ocasião um espectro de consequências inteligíveis e novas”. Isto porque há uma transformação criadora *perene*, o que nos leva à proposição de que nos vínculos iniciais podem não estar contidas todas as eventualidades. É um tipo de hipótese a se integrar nas for-

mas do pesquisar, que implica trabalhar sob a ótica de compreender relações como construtivas, circulares e vicariantes entre vínculos e possibilidades, abrindo a perspectiva para recuperar as formas sempre diferentes que essas relações assumem no tempo e no espaço, e também em função do observador. As relações entre vínculos e possibilidades se mostram como um foco “privilegiado para mostrar a complexidade do entrelaçamento da ciência, filosofia e senso comum”. Não estamos, nesta perspectiva, “em presença de uma ciência como juiz implacável, nem de uma ciência classificadora e vassala”. Como completa o autor “porventura há um milhão de anos, que fazemos as mesmas perguntas à natureza. Mas as linguagens em que essas perguntas são feitas variam, variam as respostas e podem variar também os tipos de perguntas”. A afinação de nossos conhecimentos nos levou à incerteza do universo. Em tudo parece haver uma multiplicidade de tempos, ritmos, percursos, processos que “se completam, se contrapõem e se implicam de maneiras diferentes.” A linguagem unitária em ciência e as sínteses totalizantes parecem estar diante de um xeque-mate. Sinaliza-se com isto a importância do observador com as *suas* observações, base de referência para qualquer comunicação e construção de conhecimento. Nesses caminhos vislumbramos as possibilidades para novas perspectivas e perguntas, integrando a complexidade como idéia orientadora, dentro da área de psicologia da educação cujos problemas têm evocado dificuldades de não se ter um tratamento seletivo, unilateral.

Espaço de conhecimento

Como vimos, há um espaço delineado, não homogêneo, que se mostra como um conjunto de conhecimentos, que podemos caracterizar amplamente como de psicologia da educação; espaço imperfeito e instável, como o de muitas outras áreas de conhecimento hoje, com contribuições díspares, espaço transversalizado por outros campos.

A grande organização racionalista, cartesiana, da ciência parece não poder tomar vida. Múltiplas teorias, múltiplas compreensões, perguntas mal respondidas ou não respondidas. O que se sustentava ontem como princípio não se sustenta hoje. É um espaço em constante construção. Assim sendo, como seres conscientes, agentes e capazes de análises epistemológicas, vale um momento de especulação sobre nós, psicólogos da educação, como obser-

vadores do real, e sobre as nossas insatisfações com o conhecimento que nos é oferecido, com o que construímos, com o que outrem nos oferece. Quais perguntas? Como construí-las? A cada um buscar com os outros: novas alternativas, outras perguntas, perguntas diferentes do que as que aprendemos a fazer; só construiremos quando nós mesmos tivermos nos transformado como observadores.

A área da psicologia da educação é fértil para novas formas de enfrentar problemas, pelas suas múltiplas interfaces e transvariação com outras áreas e campos. Por isto coloquei como ponto de partida para o desenvolvimento deste texto não só “o que é psicologia da educação?”, mas “o que ela pode vir a ser?”.

Resumo:

O objetivo desse artigo é buscar entender o campo que se configura como sendo o do conhecimento em Psicologia da Educação, campo esse que se apresenta, no momento, como espaço movente e mutante. A discussão da relação da Psicologia com a Educação foi feita por meio da análise de trabalhos de pesquisa publicados em 30 periódicos que, em edições de 1987 até julho de 1998, versam sobre questões tais como aprendizagem, ensino, relação professor-aluno, bases de formação de educadores, entre outras. Observou-se que a ampla maioria dos estudos adotam dois pontos de partida distintos: a) a Psicologia adentra o problema educacional e retorna à Psicologia com suas contribuições; b) a Educação busca, na Psicologia, aspectos que possam ser integrados à ótica educacional. A discussão centra-se na possibilidade de romper essa visão dicotomizada, desenvolvendo estudos que configurem uma nova perspectiva, a qual integre Psicologia e Educação, sem que a forma de compreensão própria da primeira domine a que é peculiar aos estudos educacionais, e vice-versa.

Abstract

This article aims to discuss what is Educational Psychology's proper field of knowledge, which, in the moment, has a moving and changing character. The discussion was made through the analysis of research studies published in 30 journals that, from 1987 to July 1998, dealt with questions related to learning, teaching, students and teacher interaction, bases for educators' training, among others. It was noted that the majority of papers adopted two diverging departing points: a) psychology moves into the educational field and returns to the

Psychology field with its contribution; b) Education searches, in the field of Psychology, for those aspects that can be integrated into the educational area. The present paper proposes the possibility of moving away from this dichotomized view, promoting a new perspective: that in which Psychology and Education are integrated in research in such a way that no field prevails over the other. In this sense, Educational Psychology as a field of knowledge should be one in which Psychology's point of view does not dominate Education's manner of thinking and vice-versa.

Resumen

El objetivo de este artículo es buscar entender el campo que configura como siendo el del conocimiento en Psicología de la Educación, campo ese que se presenta, en el momento, como espacio en movimiento y en mudanza. La discusión de la psicología con la Educación fue hecha por medio del análisis de trabajos de pesquisas publicados en 30 periodicos que, en sus ediciones de 1987 a julio de 1998, versan sobre cuestiones tales como aprendizaje, enseñanza, relación profesor-alumno, bases de graduación de educadores, entre otras. Se observó que la amplia mayoría de los estudios adoptan dos puntos de partidas distintos : a) la Psicología adentra el problema educacional y retorna a la Psicología con sus contribuciones; b) la Educación busca, en la Psicología, aspectos que puedan ser integrados a la óptica educacional. La discusión se centraliza en la posibilidad de romper esa visión dicotomizada, desarrollando estudios que configuren una nueva perspectiva, la cual integre Psicología y Educación, sin que la forma de comprensión propia de la primera domine aquella que es peculiar a los estudios educacionales y vice-versa.

Referências bibliográficas

- Bochi, G.; Ceruti, M. (1985). (orgs.). *La sfida della complessità*. Feltrinelli, Milão.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, University Press.
- _____ (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, University Press.
- Billig, M. et alii (1988). *Ideological Dilemmas: a social psychology of everyday thinking*. Londres, Sage Publications.
- Bulletin de Psychologie (1967). *Psychologie et Éducation*. Numéro spécial.
- Castro, G. de; Carvalho, E. A. de e Almeida, M. C. (orgs). (1997). *Ensaio de Complexidade*, Editora da UFRN.
- Ceruti, M. (1992). *O vínculo e a possibilidade*. Instituto Piaget, Lisboa.

- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self*, N. York, Basic Books.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris, Éditions du Seuil.
- _____ (1996). "A noção de sujeito". In: Schnitman, D. F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Artes médicas, Porto Alegre.
- Morin, E.; Bocchi, G. e Ceruti, M. (1991). *Un nouveau commencement*, Paris, Seuil.
- Morin, E. e Piattelli-Palmarini, M. (1974). *L'unité de l'homme*, Seuil, Paris.
- Mounoud, P. (1979). Importance de l'äction dans le developpment cognitif de l'enfant. Congrès de Psychomotricité, Lugano.
- Schnitman, D. F. (org.). (1996). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Artes Médicas, Porto Alegre.

Bernardete A. Gatti

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação da PUC-SP.
Fundação Carlos Chagas.