

## Possibilidades de enfoques no campo da Psicologia da Educação – 2000

*Bernardete A. Gatti*

Esta não é uma discussão simples. A produção que é colocada como sendo do campo da psicologia da educação é extremamente variada, tanto pelos enfoques teóricos, que trazem consigo as ambigüidades, indefinições, variedade de abordagens do campo da psicologia em geral, como pelas questões, problemas e temas que se multiplicam na área da educação.

Como já discutimos em outro trabalho (Gatti, 1997), as polêmicas sobre a relação da educação com a psicologia ou vice-versa não são recentes. O domínio da abordagem psicológica em educação foi bem grande em alguns períodos (por exemplo, nas primeiras décadas do século XX), e são identificáveis, também, momentos ou movimentos de repúdio e afastamento da área educacional em relação à psicologia, como no final da década de 70 e nos 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. De outro lado, temos os trabalhos que privilegiam uma ótica tipicamente de educação, apropriando-se de conceitos de psicologia, os quais são incorporados ao campo educacional para propósitos de reflexão pedagógica sem a pretensão de contribuição à teorização ou investigação na área de psicologia. Num caso ou noutro, encontra-se ou uma superposição de perspectivas teóricas ou integrações que se processam de diferentes formas.

A questão a ser colocada talvez seja a de como se caracterizam estudos de um campo em que duas áreas de conhecimento devem integrar-se mutuamente, gerando uma nova perspectiva de compreensão de certos fenômenos. Se pensarmos as questões de psicologia da educação tentando superar a dicotomia acima apresentada, talvez possamos delinear melhor este ponto de interseção na produção de um conhecimento específico. Até aqui observa-se

uma psicologia da educação que em geral produz estudos que pretendem dar suporte à educação, e mais especificamente ao ensino, utilizando contribuições da psicologia da criança e do adolescente e das psicologias cognitivas; ou estudos que visam a compreensão das relações no âmbito dos instituídos educacionais a partir de diferentes teorias ou conceitos da psicologia social; ou, ainda, trabalhos que se propõem estudar as modificações psicológicas propiciadas por uma ação pedagógica.

Cabe considerar que ações pedagógicas, de qualquer natureza e em qualquer espaço, são orientadas por certos fins, explícitos ou implícitos, mais imediatos ou mais longínquos, que influenciam a intervenção e se fazem vivos e ativos nas ações das pessoas envolvidas. Se a psicologia da educação, como campo de conhecimento, volta suas atenções para este tipo de ações, com quais perspectivas o faz, na direção da construção de conhecimento? A psicologia da educação tenta trazer uma compreensão quanto a atos educativos no bojo de um ambiente que contextualiza esses atos (a rede escolar, a escola, a família, a comunidade), construindo um olhar transdisciplinar pela mediação de um tipo de reflexão específica. Trabalhando-se neste campo com pessoas em relação, a subjetividade inerente aos participantes, em seus complexos componentes, nas suas manifestações concretizadas, é o foco que define o ângulo de incidência dessa compreensão. Não se trata do olhar da psicologia para os fenômenos educacionais ou de tratar fenômenos educacionais com pinceladas de psicologia, mas da tentativa de construção de uma perspectiva característica, cujo eixo são as subjetividades em relação e em construção, em e para uma dada cultura, em ações educacionais, formais ou informais, intencionais, ritualísticas ou criativas. Neste ponto estamos tocando questões relativas à construção de novas perspectivas para a produção dos conhecimentos nesse campo: a psicologia da educação.

Ao nos preocuparmos com os modos pelos quais as pessoas se desenvolvem, como consciências, identidades, complexo de aprendizagens, naquilo que é construído na interação de outros com elas, para colocá-las 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, “psicologia da educação”.

O olhar é, pois, sobre a transformação ou a transmutação que se processa nas pessoas – crianças, jovens, adultos, idosos –, pelas interações de caráter educativo – com intencionalidade específica – 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 se considerar a mudança e a incerteza. Para a compreensão desses fenômenos, respostas genéricas ou as fragmentárias e específicas vêm se mostrando pouco conseqüentes, e, por esta razão, uma nova forma de olhar precisa ser buscada, um olhar mais integrante e ao mesmo tempo mais focado.

Os estudos em psicologia da educação têm 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, na perspectiva da metafísica clássica, e muito menos nas concepções da psicologia essencialista, nas quais se reduz o sujeito quer aos aspectos de sua cognição, quer da consciência ou da afetividade. Tentamos uma proposição do sujeito numa perspectiva de movimento, processual, colocando-o numa ótica “biológica psicossocial” (Morin, 1990).

Parece-nos estar ocorrendo a construção de novas perspectivas em psicologia da educação – como em outras áreas ou, pelo menos, estamos reunindo condições para que ela ocorra porque, como Schnitman (1996.) coloca, “estamos vivendo um meio cultural cujos componentes se amalgamam e já não são configurações isoladas”. Tentando concretizar essa perspectiva, podemos observar que ao nos defrontarmos com situações de nosso particular interesse – a criança em contato com seu professor, os professores interagindo entre si, os instituídos onde estas relações tomam sentido, o jovem nas relações com seus pares, na escola ou fora dela, buscando uma ótica para a vida, etc. – um aspecto parece ressaltar: as relações não aparecem ordenadas e lineares como as teorias querem fazer crer ou como gostaríamos que fossem. Há ordem, há ambigüidades, flutuações inesperadas, rupturas, desordem, que se manifestam no contexto dessas relações. No entanto, tradicionalmente, estes ângulos eram tomados como opostos e incompatíveis. Eram tomados como viezes ou com interferências ou manifestações indevidas a serem desprezadas como irrelevantes. A busca é pela regra, pela ordem, por aquilo que pode ser classificado, analisado, incorporado num discurso racional simplificador; outros elementos intervenientes, que não se coadunam com a

“equação explicativa” ficam fora do campo de compreensão e, às vezes, até de indagação. Ou, ainda, já que não podem ser captados na regra direta, passam a ser expressos 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 caótico, a desordem e a crise foram conceitualizados como informação complexa, mais do que como ausência de regra, de ordem, de um tipo de compreensibilidade (idem). 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. Esta perspectiva pode ter conseqüentes interessantes para a compreensão, por exemplo, dos processos educativos escolares. 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 esta perspectiva da multiplicidade de fatores que se conjugam, 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.

Mario Ceruti (1992), em trabalho com epistemologia genética, vem discutindo novas possibilidades nesse campo, a partir da consideração de que é preciso criar alternativas para compreensão dos fenômenos do desenvolvimento humano, tanto em relação às vertentes que privilegiam a idéia da “necessidade” (tem que ser assim 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, na explicação de fenômenos, seria a construção de uma nova atitude ante o conhecimento em que o objetivo não sejam 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”. Por exemplo, 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 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, num dado momento, um espectro de conseqüências 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 formas 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 estas 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 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, para a área de psicologia da educação, vislumbramos possibilidades para novas perspectivas e perguntas, integrando a complexidade como idéia orientadora, na tentativa de superação de um tratamento seletivo, unilateral, das questões colocadas para investigação.

A psicologia da educação, como foco de um tipo de conhecimento, mostra-se como um espaço não homogêneo quer no produzido como ciência, quer na concretude dos fenômenos sobre os quais se debruça; 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 dar conta dos fenômenos sobre os quais nos debruçamos. 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. E nós, psicólogos da educação, como observadores do real, quais são as nossas insatisfações com o conhecimento que nos é oferecido, com aquele que construímos, com o que outrem nos oferece? Quais novas perguntas? Como fazê-las? A cada um buscar com os outros: novas alternativas, outras perguntas. Perguntas diferentes das que aprendemos a fazer, só construiremos quando nós mesmos tivermos nos transformado como observadores. E este é um ponto-chave: a nossa inserção no campo de conhecimento.

### Referências bibliográficas

- Bochi, G. e Ceruti, M. (orgs.) (1985). *La sfida della complessità*. Milão, Feltrinelli.
- Billig, M. et alii. (1988). *Ideological dilemmas: a social psychology of everyday thinking*. Londres, Sage Publications.
- 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*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Gatti, B. A. (1997). O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento? *Psicologia da Educação*, 5, São Paulo, Educ.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris, Éditions du Seuil.
- Morin, E.; Bocchi, G. e Ceruti, M. (1991). *Un nouveau commencement*. Paris, Seuil.
- Schnitman, D. F. (org.) (1996). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Bernardete A. Gatti

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:  
Psicologia da Educação da PUC-SP  
e-mail: gatti@fcc.org.br