

Novos rumos para a Psicologia e os psicólogos da Educação* – 1998

Maria Regina Maluf

Introdução

Os pesquisadores da área de estudos que denominamos Psicologia da Educação, ou também Psicologia Escolar, admitindo-se que ambas produzem conhecimento a respeito da educação, ensino e aprendizagem, passando pelo âmbito escolar mas não se restringindo a ele no sentido estrito, defrontam-se em nossos dias, como ocorre também com estudiosos de outros domínios do saber sistematizado, com questionamentos a respeito de *como deve ser avaliada a evidência científica*. Como muito bem pontuou Carl Sagan (1996), mais do que um corpo de conhecimento, a ciência é um modo de pensar. Divulgar a ciência, tornando seus métodos de conhecimento e suas descobertas acessíveis aos que não são cientistas, é um modo de fabricar instrumentos essenciais para a democracia numa era de mudanças como é a nossa. Aceitar a *discutibilidade* como um dos critérios necessários para a construção do conhecimento científico implica desconfiar dos argumentos de autoridade. Significa a disposição de aceitar os fatos como eles são, mesmo quando não se ajustam às nossas préconcepções. Significa ir mais além de nossos preconceitos étnicos, nacionais e mesmo emocionais.

Nossas reflexões se encaminham, aqui, a descortinar as vias que estamos percorrendo, os psicólogos da educação, neste quase final de século em que convivem, na Psicologia, paradigmas diversos juntamente com diversas concepções do real. Admitimos a diversidade e concomitantemente a convivência de diferentes crenças acerca do tipo de evidência que se exige na busca das *verdades provisórias* que são próprias do conhecimento científico. A grande

* Esta é uma versão modificada da conferência apresentada no II Congresso Iberoamericano de Psicologia, em Madri, julho de 1998.

quantidade de saberes reunidos pela Psicologia é inegável, acompanhada pela diversidade de métodos utilizados para reunir evidências. Tal admissão não tem caráter pejorativo, mas introduz como necessária, para o pesquisador nos dias atuais, a habilidade de pensar criticamente. Uma breve retrospectiva nos ajudará a equacionar as características emergentes da pesquisa e da prática da psicologia educacional e a reconhecer os caminhos que, em nosso entender, estão sendo trilhados.

A ciência é, para nós, a tentativa mais bem-sucedida de compreender o mundo, de adquirir domínio sobre nós mesmos, de controlar os acontecimentos e escolher vias mais seguras. Mesmo as sociedades arcaicas, que ainda não tinham interiorizado a consciência do tempo a ponto de expressá-la numa linguagem e numa história, tiveram sua própria concepção do tempo transfigurando a história em mito (Eliade, 1969), manifestando assim suas preocupações prospectivas. Mas, enquanto a mentalidade primitiva se defendeu contra o novo, buscando assegurar para todas as coisas uma eterna repetição, a mentalidade moderna mostrou um interesse crescente pela irreversibilidade e pela novidade da história. Com o desenvolvimento das ciências e das técnicas, as atitudes temporais da humanidade também evoluíram e passou-se a admitir como condição do progresso a valorização do instante presente.

Na Psicologia, os estudos que se iniciaram nos laboratórios no final do século XIX medindo a precisão com a qual percebemos o tempo, ampliaram-se para entender a *tomada de consciência do tempo*, que se encontra em todos os níveis da vida psíquica. O termo perspectiva temporal, utilizado pela primeira vez por Frank (1939, p. 294), para designar o *continuum* temporal vivido, no qual os indivíduos inserem seu comportamento representando-se os acontecimentos passados ou futuros de sua existência, passou a despertar enorme interesse para muitos pesquisadores. Nessa perspectiva admitimos que a mente humana pode prefigurar o futuro à luz do passado, fazendo existir o horizonte temporal da vida dos indivíduos e das sociedades. Nossos projetos de ação, elaborados nos distintos períodos de nossa vida e sob as mais diferentes condições, são inevitavelmente portadores de um signo temporal, isto é, situam-se em um futuro imediato ou distante, criando uma perspectiva temporal em relação aos objetos-fim que desejamos alcançar. Esta possibilidade de trabalhar no presente para a realização de objetos-fim situados num futuro às vezes muito distante se constitui como uma das mais importantes características do comportamento humano (Nuttin, 1980). É a partir dessas

bases que desenvolvemos as reflexões que serão expostas a seguir sobre a construção do campo de conhecimentos e práticas que denominamos Psicologia Educacional.

O mundo em que vivemos

Vivemos o último ano de um século que Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão que marcou profundamente o pensamento ocidental do século XX, afirmou que seria o século das guerras. Na análise de muitos ele o foi, tendo passado dos comandos de cavalaria aos mísseis intercontinentais. A Exposição Mundial de Paris, em 1900, mostrava ao mundo, orgulhosamente, as imensas conquistas do século XIX. Dominava então a filosofia de Auguste Comte, considerado um dos fundadores da Sociologia, que, se deu importantíssima contribuição para o avanço das ciências da sociedade, também reduziu, em suas elaborações teóricas, o pensamento humano à ciência positiva, físico-matemática. A mentalidade dominante reverenciava o progresso, responsável pelas notáveis descobertas do automóvel, do telefone, do avião. A ordem e o progresso constituíram-se num credo rapidamente aceito. Muito cedo a Guerra de 1914 fez ruírem grandes esperanças. A ciência e a técnica passaram a produzir terríveis armamentos utilizados nos conflitos bélicos e a euforia da *Belle Époque* transformou-se em pesadelo. Milhares de jovens morreram nas guerras, sem saber muito bem porque morriam. Manifestações artísticas como o dadaísmo e o surrealismo expressaram a revolta contra o otimismo burguês, os valores do dinheiro, do progresso material e da moral de aparências. Surgiu *La Nausée*, em 1938, de Jean-Paul Sartre e, um pouco depois, em 1943, dele mesmo, *l'Être et le Néant*, expressando, com outras manifestações existencialistas, o pessimismo e a tragédia existencial. Expandiram-se o fascismo e o nazismo e eclodiu a Segunda Guerra Mundial, que deixou feridas terríveis e muitas vezes incuráveis na vida de muitos.

Logo ao final das duas grandes guerras, foi promulgada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (10 de dezembro de 1948), considerada por muitos como o mais importante documento do século XX. Ela surgiu como reação positiva aos horrores da guerra, contra o totalitarismo e a explosão nuclear. A *Declaração Universal* coloca, já em seu preâmbulo, a pessoa humana e o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana, como o valor fundamental,

universal e objetivo. O respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana passou a ser visto como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz, na família, no país e no mundo, sendo que o desrespeito a esses direitos resulta *em atos bárbaros que revoltam a consciência da humanidade*.

A Declaração é um apelo à reconstrução dos valores da ética, em todos os setores do conhecimento: na política, na economia, no direito, na educação, na saúde, na comunicação, na ciência, na psicologia

Um marco avaliativo das conquistas do século a favor da pessoa humana pode ser buscado num acontecimento de grandes proporções, a saber, a *Cúpula Mundial pelo Desenvolvimento Social*, convocada pela ONU e que reuniu em Copenhague chefes de governo e representantes de 185 países. Dessa Reunião saiu o documento de março 1995, ao qual nos referimos aqui e que nos mostra que os resultados da avaliação feita não foram nada animadores. Partindo-se da constatação do fenômeno que vem sendo denominado globalização, verifica-se a interdependência crescente entre as nações. Caminhamos para um mundo unificado, parecendo acreditar que a globalização beneficiaria a todos. Contudo, os dados vêm desmentindo essa crença e demonstrando que ao lado das conquistas do desenvolvimento econômico agrava-se um quadro de miséria, desemprego e marginalização que não se apresenta como conjuntural, mas sim como realidade estrutural grave e ameaçadora. Os ricos estão se tornando cada vez mais ricos e os pobres tornam-se cada vez mais pobres. Mencionaremos somente alguns desses dados, retirados dos *Informes Anuais das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Humano*, para sustentar nosso pensamento: um quinto da população mundial vive em extrema pobreza e passa fome; cerca de 30% da população mundial em idade economicamente ativa sofre o desemprego; o desemprego e exclusão social tornaram-se endêmicos também nos países altamente industrializados, pois tanto nos Estados Unidos quanto na Comunidade Européia cerca de 15% da população vive abaixo do limiar da pobreza.

Se esses dados das Nações Unidas forem fidedignos, e cremos que são, nosso século XX termina rico em avanços tecnológicos e pobre na promoção do desenvolvimento humano e social. É urgente que nossas ações e reações se desenvolvam no sentido de resituar a pessoa humana como valor ético fundamental da economia, da política, da ciência e, portanto, da Psicologia. Urge construir nosso futuro a partir de nossa criatividade, pois como apontou o grande psicólogo Minkowski (1968, p. 36), com base em suas análises psicológicas do tempo vivido, *é o futuro vivido que nos dá o fator criador*.

Um século de ciência psicológica

Ao propor-nos a compreender a situação atual da Psicologia a partir de um olhar retrospectivo nos defrontamos com o passado e nos damos conta de que, embora os livros nos digam que a Psicologia é uma ciência jovem, reconhecemos nela movimentos dramáticos e nos perguntamos: que ciência é esta, que desde seu *nascimento*, com Wundt, vê-se repuxada por tantas tendências divergentes, tem discutida sua unidade, encontra-se pressionada a escolher entre o mentalismo e o reducionismo, entre ser reconhecida por seu discurso científico ou por seus propósitos antropocêntricos?

Passados 119 anos da criação do Laboratório de Psicologia de Leipzig, somos protagonistas da pesquisa e da prática de uma ciência à procura de si mesma. As ciências consideradas mais *avançadas* atribuem enorme importância às teorias, aqui entendidas em seu sentido mais normal, isto é, como um conjunto coerente de proposições que definem seu objetivo na descrição ou explicação de um conjunto de fatos que se manifestam de modo mais ou menos regular. A Psicologia, apesar de já ter acumulado uma quantidade respeitável de dados e de proceder a numerosas generalizações empíricas, ainda é um embrião de ciência no sentido teórico. A Psicologia ainda não construiu teorias suficientemente unificadoras e limita-se quase sempre a coletar e descrever dados. Nós, psicólogos, ainda precisamos avançar no sentido de utilizar as teorias, embora provisórias, como instrumentos úteis, capazes de guiar a observação e de acomodar-se aos novos fatos, mantendo sua qualidade essencial que é a de poderem ser, direta ou indiretamente, confrontadas aos dados empíricos. Nessa perspectiva, a Psicologia será uma ciência porque sempre poderá ser posta à prova e será suscetível de refutação.

Mas essas características do pensamento científico e as várias tentativas de avançar na transição epistemológica própria de nossa época não são encontradas somente na Psicologia. Ao contrário, elas aparecem também em outras ciências humanas e sociais. Queremos dizer que nossa ciência não está sozinha nessa empreitada. Ao contrário, tem como parceiras outras áreas do conhecimento, afetadas pelo que alguns denominam (Santos, 1988) *fim do ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica*. Referimo-nos à hegemonia da racionalidade que iluminou o nascimento da ciência moderna desde o século XVI e que no século XIX estendeu-se às ciências sociais emergentes. Desconfiando das evidências da experiência imediata em que se baseia o conhecimento vulgar, lutando contra todas as formas de dogmatismo e argumentos de auto-

ridade, a ciência moderna colocou-se sob o jugo da razão e avançou pela observação tão livre e sistemática quanto possível dos fenômenos naturais, criando um paradigma que pressupõe *a ordem e a estabilidade do mundo*. A matemática constituiu-se em seu principal instrumento de análise e na lógica de sua investigação. Só o que é quantificável passou a ser visto como cientificamente relevante e a redução da complexidade transformou-se numa condição *sine qua non* da realização da pesquisa científica.

Assim, nesse quadro de referências, passou-se a admitir que conhecer é dividir e simplificar, para depois determinar as relações sistemáticas entre o que se separou. O conhecimento científico é então entendido como um conhecimento causal que busca formular leis, prever o comportamento e os resultados que ocorrerão, independentemente do lugar e do tempo em que ocorreram as condições iniciais.

A pressuposição de ordem e estabilidade do mundo, que sustentou a Psicologia até meados deste século, foi a mesma que acolheu as ciências sociais em seu nascimento e que sustentou sem dúvida o progresso da era moderna, pois se constituiu em condição prévia do desenvolvimento tecnológico com sua capacidade de domínio e transformação da natureza.

Pode-se dizer então que a Psicologia, desde suas origens, vem se debatendo entre os defensores da aplicação a ela dos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos do estudo da natureza e os que lhe reivindicam um estatuto próprio com base na especificidade do ser humano. Esse é o dilema da Psicologia vista como ciência biológica ou como ciência social, como ciência do comportamento ou como ciência do homem (Maluf, 1997).

Contudo, mais além das dicotomias que permeiam as teorias e as pesquisas produzidas pela Psicologia em seu século de existência está aquilo que vem sendo cada vez mais reconhecido como o fato fundamental do psiquismo humano: o comportamento consiste numa relação significativa com um mundo significativo. Ele deve ser visto como uma atividade dirigida, pela qual um organismo, que é um centro de elaboração e uso de informação, age sobre a relação que o une ao ambiente. O comportamento deve ser visto como uma função das relações entre um organismo e um meio, na qual processos dinâmicos de pensamento desempenham um papel fundamental, principalmente a elaboração cognitiva das necessidades, devendo estas serem vistas como formas de relação com o mundo *requeridas* para a manutenção e o desenvolvimento do organismo (Nuttin, 1983).

Esta concepção do comportamento como fenômeno global e integrado não implica de modo algum na negação ou subestima de seus elementos orgânicos mais elementares. A maleabilidade no interior da orientação geral da necessidade é variável, conforme se trate das necessidades biológicas ou psicológicas, sendo que no caso destas últimas é sempre maior. A maleabilidade varia também de uma espécie para outra. Organismos situados nos pontos mais baixos da escala evolutiva podem ser constituídos por padrões muito elementares e rígidos de interações no nível biológico unicamente, enquanto os padrões de interações que constituem a personalidade humana parecem ser enormemente complexos e flexíveis, incluindo tanto os processos biológicos quanto os cognitivos.

Depois destas breves considerações sobre o percurso histórico da Psicologia, lembrando os dilemas enfrentados e admitindo o caráter significativo do comportamento humano, faremos referência às novas confianças epistemológicas que surgem no panorama atual das ciências, voltando-nos mais especificamente para as questões que dizem respeito à pesquisa e à prática da Psicologia e deixando que algumas hipóteses de trabalho nos guiem nesse percurso: 1. o paradigma emergente na Psicologia aponta para a consideração da cultura; 2. a pesquisa em Psicologia Educacional vem adotando procedimentos metodológicos compatíveis com a noção de que a realidade é uma construção social da qual o investigador participa; 3. a compreensão do fenômeno educacional em toda sua complexidade é uma exigência que se impõe, de modo aparentemente irreversível, ao psicólogo que trabalha com educação.

Novas confianças epistemológicas

O paradigma dominante na ciência moderna, ao qual já nos referimos antes, se, por um lado, permitiu as enormes conquistas tecnológicas que hoje conhecemos, por outro lado também deu origem à pulverização do saber, expressa nas excessivas especializações. É esse parcelamento do conhecimento que dá origem, em muitos casos, ao produto que muitos designam como o indivíduo “ignorante especializado”. Trata-se aqui daquele que sabe muito de muito pouca coisa, acabando assim por perder o horizonte da complexidade do real.

Tal paradigma que dominou a produção científica do século XX vem sendo abalado. Há sinais inequívocos de que está ocorrendo uma revolução científica ou, como muitos preferem, uma crise da ciência moderna, que contém componentes da transição para um novo paradigma. Este novo paradigma emergente é o que muitos denominam *ciência pós-moderna*.

Para nos referirmos às *novas confianças epistemológicas* emergentes no panorama atual do conhecimento científico nos serviremos principalmente das excelentes análises realizadas por Santos (1988, 1989), que estudou profundamente as transformações nos modos de conhecer, que estão inextricavelmente relacionadas às mudanças nos modos de organizar as sociedades.

Uma primeira constatação diz respeito à separação que, historicamente, ocorreu entre as ciências *naturais* e as ciências *sociais*. Elas foram mantidas como domínios incomunicáveis e sob a égide do empiricismo e do positivismo, que só conferiam às ciências sociais o estatuto científico na medida em que aplicassem os mesmos princípios epistemológicos e metodológicos que presidiam as ciências da natureza. É dentro dessa perspectiva que muitos de nós, ainda atualmente, seguindo as idéias de estudiosos como Nagel (1961) e Kuhn (1978), assumimos o caráter pré-paradigmático das ciências sociais e nos referimos ao seu *atraso* em relação às ciências naturais. Esse *atraso* tem sido atribuído à dificuldade enfrentada pelas ciências sociais para superarem os obstáculos que as compatibilizariam com os critérios de cientificidade estabelecidos para as ciências naturais.

Outra vertente, admitindo que as ações humanas são essencialmente subjetivas, mutáveis no espaço e no tempo, reivindica para as ciências sociais um estatuto metodológico próprio, colocando o pesquisador como o principal instrumento de investigação, valorizando o conhecimento intersubjetivo, fenomenológico, holístico ou naturalístico. Esta segunda vertente pode ser vista como portadora de sinais da transição epistemológica à qual nos estamos referindo. Contudo, assumindo aqui as idéias de Santos (1988, p. 54), podemos dizer que elas ainda participam das dicotomias do paradigma dominante nas ciências naturais e reproduz as dicotomias do seu modelo de origem, quais sejam: natureza *versus* ser humano, biológico *versus* social, objetivo *versus* subjetivo, objeto *versus* sujeito.

Como se pode ver, a grande questão que se coloca é a da unificação das várias esferas do saber. Nos últimos anos do século XX, que denominamos época pós-moderna, várias tentativas de unificação do saber estão sendo fei-

tas. Para lembrar algumas delas, de diferentes naturezas, referimo-nos a Wilson (1998), que se serve do conceito de *consiliência*, para expressar a coerência desejável do conhecimento humano em todos os seus aspectos. A grande empreitada de Wilson é a de unificar todas as disciplinas sob a égide da Biologia, considerando que as ciências naturais avançam no conhecimento do mundo objetivo, que todo processo cultural se reduz a elementos biológicos e que é portanto na Biologia que deve ser buscado o fundamento das humanidades. Também com a preocupação de unificação do saber, porém em perspectiva diferente, Jantsch (1980) fala do paradigma da auto-regulação, para designar o movimento transdisciplinar que, sobretudo nos últimos 20 anos, atravessa tanto as ciências naturais quanto as sociais. Por outro lado, Maturana e Varela (1993) tratam das bases biológicas da árvore do conhecimento humano. Habermas (1976), em perspectiva totalmente diversa, mas com preocupação semelhante, desenvolve a idéia de uma teoria do conhecimento como teoria da sociedade e critica o *interesse* das ciências empírico-analíticas, que não são neutras politicamente e favorecem a substituição da ação racional e esclarecida pela técnica, em detrimento do sujeito social da história, objeto das ciências críticas, que procedem de um *interesse emancipador*.

É possível dizer que, em nossos dias, uma nova maneira de conhecer está adquirindo forma. Esta nova forma de conhecimento é que está sendo designada como ciência pós-moderna. O que é importante e não passa jamais despercebido é que ela se desenvolve numa sociedade já revolucionada pela ciência, ou seja, numa sociedade que já incorporou as várias formas de aplicação técnica e de solução de problemas que caracterizam o mundo atual. Segundo a análise de Santos (1989), essa nova forma de conhecer não menospreza o conhecimento que produz a tecnologia, mas afirma que ele deve traduzir-se prioritariamente em sabedoria de vida. De acordo com ele (p. 148), a vocação técnica do conhecimento científico tornou possível a sobrevivência do homem em uma escala nunca antes alcançada, mas, ao marginalizar outros saberes (religioso, artístico, literário, mítico, poético, religioso), produziu uma sobrevivência que ignorou o *saber viver*. Nessa análise, que fazemos nossa, o paradigma emergente está assumindo quatro características, como resumiremos a seguir.

Primeiramente, constata-se que a dicotomia entre ciências naturais e ciências sociais começa a perder sentido e utilidade sob influência dos avanços da Física e da Biologia, que problematizam a tradicional distinção entre or-

gânico e inorgânico, seres vivos e matéria inerte, humano e não humano. Estas áreas do conhecimento vêm gerando teorias (Santos, 1988, p. 60) que introduzem na matéria os conceitos de historicidade, liberdade, autodeterminação e consciência. Nessa perspectiva, a distinção sujeito/objeto está sofrendo uma transformação radical. Como decorrência, o novo conhecimento é não-dualista, buscando superar as dicotomias até agora paralisantes, como, por exemplo, individual *versus* coletivo, subjetivo x objetivo, natureza *versus* cultura, ser humano *versus* animal.

Uma das ciências que mais sofreram as conseqüências dessas contradições às quais nos estamos referindo é a Psicologia. Por isso mesmo, nossa área de conhecimento reflete intensamente as rupturas e as novas confianças epistemológicas da ciência pós-moderna, através, sobretudo, da diversidade de enfoques teóricos e metodológicos, incapazes de isoladamente responder satisfatoriamente às questões sobre seu objeto de estudo.

Se, como estamos vendo, as preocupações com a superação da distinção entre ciências naturais e sociais são freqüentes e se impõem aos estudiosos e pesquisadores, cabe perguntar: como se constituirá a nova síntese entre esses campos do conhecimento, ou seja, entre ciências naturais e ciências sociais?

Para alguns, como vimos acima, está emergindo um novo naturalismo, baseado em termos biológicos. Para outros, os conceitos das ciências sociais estão cada vez mais subjacentes ao desenvolvimento das ciências naturais, quando, por exemplo, estas últimas utilizam as noções de revolução social e dominação para explicar o comportamento das partículas ou de auto-organização, originalidade, individualidade nas questões da área biológica, atribuindo à natureza um comportamento humano.

Que significado tem para nós essa constatação? Pensamos, ainda de acordo com Santos (1988, p. 63), que aquilo que antes era visto como causa do atraso das ciências sociais, pode ser visto hoje como resultado do maior avanço das ciências naturais. Como agente catalisador da progressiva fusão com as ciências naturais, as ciências sociais colocam a pessoa no centro do conhecimento, mas colocam também a natureza no centro da pessoa, porque, nessa perspectiva, cabe admitir que *toda a natureza é humana*.

Como segunda característica, dir-se-á que o conhecimento pós-moderno é local e total, isto é, supera a parcelização e o reducionismo, estabelecendo como horizonte a totalidade universal. O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, pois trabalha sobre as condições de possibilidade

de ação humana projetada no mundo, a partir de um espaço-tempo local, onde são constituídos os temas que são adotados por comunidades interpretativas concretas como projetos locais. O conhecimento pós-moderno pretende assim superar os males da excessiva fragmentação do saber. Ao fazer isso, não deixa de influir para que os conceitos e teorias desenvolvidos localmente migrem para novos espaços cognitivos, para que possam ser utilizados fora de seu lugar de origem. Um conhecimento desse tipo não tem estilo unidimensional. Admitindo que cada método é uma linguagem, o conhecimento pós-moderno é totalmente capaz de conviver com a pluralidade metodológica.

Esta segunda característica reporta-se estreitamente à Psicologia no atual momento histórico de seu desenvolvimento. São as relações teórico-metodológicas no processo de produção de conhecimento psicológico que estão postas em questão, obrigando os psicólogos a repensar os determinantes históricos e o caráter universal *versus* relativo dos fenômenos estudados por eles. A relação complexa entre a comunidade científica dos psicólogos e a sociedade em que ela se insere está sendo problematizada e passa pelas polarizações do nacionalismo e do internacionalismo no estudo da questão da produção e distribuição do conhecimento científico. Tornou-se assim indispensável conhecer as hierarquias que se estabelecem entre as sociedades.

A terceira característica da ciência pós-moderna consiste em afirmar que todo conhecimento é autoconhecimento. A busca do conhecimento admitido como fático, objetivo, neutro, exigiu a exclusão de todos os valores humanos e a expulsão do sujeito empírico, o que se expressou na distinção sujeito *versus* objeto.

Essa distinção, sob a forma de uma ruptura entre o sujeito do conhecimento e seu objeto, permaneceu como o grande nó das ciências sociais. Contudo, já no campo das ciências naturais, a mecânica quântica anunciou a volta do *sujeito* quando demonstrou que o ato de conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis. Nesse contexto, todo conhecimento científico é autoconhecimento, porque nossos pressupostos, crenças, julgamentos de valor não se situam antes ou depois de nossas explicações científicas a respeito da natureza ou da sociedade, mas são, inevitavelmente, parte integrante dessa explicação. Nesse sentido, o conhecimento pós-moderno é autobiográfico e auto-referenciável, pois, se a ciência moderna produziu um conhecimento que nos possibilitou sobreviver, a pós-moderna estará voltada para o nosso saber viver, para um saber prático, para um mundo que, mais do que ser controlado, deve agora ser *contemplado*.

Cabe lembrar ainda, como quarta característica, que a ciência pós-moderna dialoga com outras formas de conhecimento das quais a mais importante é o *sensu comum*. Nesta fase de transição o conhecimento científico, embora reconhecido como autônomo, não pode prescindir de sua superação no seio de outros saberes. A obediência a este desiderato deverá conduzir os indivíduos e as sociedades a uma progressiva redução das contradições entre discursos e saberes produzidos por comunidades distintas, bem como à superação da dicotomia hoje tão preponderante entre contemplação e ação.

Com este posicionamento nos arriscamos, segundo reconhece Santos (1989, p. 150), a chegar a um desacordo ainda maior a respeito do estatuto do saber científico. Tal posição nos obriga também a admitir que verdade epistemológica e verdade sociológica, apesar de distintas, devem ser inseparáveis, levando-nos também a permitir que os valores da justiça e da emancipação social penetrem o discurso epistemológico. É nessa perspectiva a respeito do conhecimento psicológico que nos situamos.

Certamente, é preciso admitir que o senso comum é, em si mesmo, mistificador e conservador, mas que fecundado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade. Assim, é preciso reconhecer que o novo paradigma emergente quer reabilitar o senso comum, por considerá-lo portador de virtualidades que podem enriquecer nossa relação com o mundo, por sua dimensão utópica e libertadora alimentada pelo diálogo com o conhecimento científico.

Passemos agora às considerações a respeito de como se apresenta a pesquisa e a prática da Psicologia, particularmente na área educacional, neste final de século, em que surgem sinais da emergência de um novo paradigma que sustenta a ciência pós-moderna, considerando as três hipóteses de trabalho enunciadas.

Pesquisa e prática em Psicologia Educacional

Os novos caminhos da Psicologia nos conduzem a um paradigma emergente que assume a cultura como constitutiva do fenômeno psicológico, ao mesmo tempo que desestabiliza crenças estabelecidas e apóia a expressão das singularidades no resgate das subjetividades. Na pesquisa, vêm sendo adotados procedimentos metodológicos compatíveis com a concepção da re-

alidade como construção social. Do psicólogo educacional se exige a superação da noção espontaneísta do que é a educação, com a correlativa compreensão do fenômeno educacional em sua complexidade.

Psicologia e cultura

Recentemente, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar o estado atual dos conhecimentos psicológicos e os possíveis avanços a respeito do modo como aparece a questão cultural nas pesquisas e na construção de teorias psicológicas. Utilizando os recursos de pesquisa bibliográfica oferecidos pelo banco de dados da *American Psychological Association (APA)*, através de seu departamento denominado *PsycINFO*, fomos buscar as referências bibliográficas disponíveis na base *PsycLIT CD-ROM*. Através do *Thesaurus of Psychological Index Terms*, identificamos as palavras-chave que nos interessavam, no âmbito de psicologia e cultura, e pesquisamos o período de 1987 a 1997, em inglês, francês, português e espanhol, com os seguintes cruzamentos: *developmental psychology and culture*, *psychology and culture*, *psychology theory and culture*, *cultural theory and psychology*, *sociocultural theory and psychology*, *sociohistorical psychology*. Foram identificadas 557 referências em periódicos e livros.

Os resultados dessa análise bibliográfica ofereceram suporte à tese de que os estudos psicológicos e sociais contemporâneos estão concedendo grande importância à incorporação da cultura e do contexto na explicação do psiquismo humano. Passamos a expor algumas das questões que emergiram dessa revisão bibliográfica: a dificuldade de definir o que se entende por cultura e o lugar desse conceito na ciência psicológica; os recentes desenvolvimentos da psicologia cultural e seus novos defensores; estudos recentes sobre cultura e cognição e algumas questões de teoria e método.

O termo cultura designa a originalidade e especificidade das sociedades humanas, mesmo considerando que os grupos humanos podem partilhar elementos culturais análogos. Pode-se dizer que, na investigação psicológica, as culturas são apreendidas simultaneamente, em dois níveis: no nível material dos comportamentos e dos produtos da atividade humana e no nível simbólico ou subjetivo das representações coletivas.

Bril e Lehalle (1988, p. 12) citam algumas conceituações de cultura, ao desenvolverem o tema da universalidade ou relatividade do desenvolvimento psicológico: a conceituação de Herskovitz, para quem a cultura designaria os aspectos do meio que resultam da atividade humana ("*the man-made part of the human environment*") e a de Geertz, para quem o termo *cultural* designa um padrão de significações transmitidas historicamente e veiculadas através de símbolos, um sistema de representações herdado das gerações precedentes e expresso sob formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atitudes a respeito da vida.

Camilleri (1985), por outro lado, insiste no fato de que as significações marcam a pertinência a um *grupo* social e resultam dessa pertinência.

Entendemos que a cultura é sempre um compêndio de significações negociadas por indivíduos, sendo que toda discussão a respeito movimenta-se nos inescapáveis limites entre os indivíduos e as sociedades nas quais eles vivem. Nesse sentido faz-se necessário, para compreender as atividades humanas, analisar os sistemas de significações e regras num determinado contexto e compreender o sistema coletivo de significações e regras no qual o indivíduo está inserido. Estes sistemas definem o contexto dentro do qual as regulações individuais ocorrem. Desse modo, como escreveu Eckensberger (1996), a cultura é um sistema de significações e regras, devendo ser parte essencial de qualquer Psicologia. Por esta via a cultura deixa de ser manipulada simplesmente como uma variável independente, pois ela não pode mais ser interpretada como um fator causal, seja ele múltiplo ou único. Leis causais se diferenciam então de regras culturais, e a *subjetividade*, entendida como o nível simbólico das representações coletivas, das significações associadas aos comportamentos ou aos objetos, passa a ser parte de qualquer esforço científico voltado para a reconstrução e predição das atividades humanas.

No que concerne à Psicologia Cultural, a busca de suas origens nos remete às condições históricas de seu desenvolvimento no século XVIII. Pross (1995) se refere a elas, salientando duas áreas de pesquisa: o ataque ao dualismo cartesiano formulado por Condillac sobre os princípios de Locke e a reflexão sobre os estágios do desenvolvimento cultural resultante da comparação de dados etnográficos. Segundo ele, Johann Gottfried Herder (1744-1803) foi o primeiro autor alemão que se propôs a estabelecer a Filosofia sobre as bases da Antropologia, oferecendo uma nova explicação da evolução

da cultura. Para este autor, o desenvolvimento da mente humana e a acumulação de conhecimento coletivo estão em estreita relação e intimamente conectados com o processo de invenção de signos e formas simbólicas de interação cultural.

Sem negar as dificuldades de definir o que é Psicologia Cultural, tomaremos como referência as palavras de Shweder (1995): é o estudo do modo como as tradições culturais e as práticas sociais regulam, expressam e transformam o psiquismo humano, resultando menos em unidade psíquica da humanidade do que em divergências étnicas na mente, self e emoção.

É possível afirmar que as diferenças culturais não se apresentam somente nos encontros de nosso cotidiano, mas que estão presentes determinando o curso dos eventos nacionais e internacionais: tensões entre países, grupos étnicos, grupos de migrantes e de minorias nos centros urbanos, jovens que não se adaptam às condições criadas pelos adultos. Dir-se-ia que a Psicologia, em sua busca apaixonada de leis universais explicativas do desenvolvimento humano, pecou pela lentidão no reconhecimento da poderosa influência da cultura na constituição da mente humana, considerada em suas mais diferentes manifestações.

Dentre os teóricos que assumem um lugar na constituição da Psicologia Cultural, vamos destacar Jaan Valsiner, Michael Cole e Jerome Bruner. Valsiner (1997) estende a idéia da continuidade da cultura pela co-construção pelo indivíduo, ao longo do ciclo vital, de todos seus processos psicológicos. Pretende superar a concepção positivista de cultura como uma variável independente substituindo-a pela interdependência entre a cultura e a pessoa na explicação do comportamento e do desenvolvimento. Cole (1995) afirma ter-se transformado de um psicólogo experimental e *cross-cultural* em um psicólogo cultural. Segundo ele, seu caminho foi orientado pelos princípios básicos da abordagem histórico-cultural da Escola Russa, que ele revisita no texto citado. Bruner (1996), avaliando seu percurso intelectual, retoma a idéia da importância da educação, que não se realiza somente nas salas de aula, mas sobretudo se realiza na família, quando os membros buscam um sentido que lhes seja comum para o que sucedeu durante o dia ou quando as crianças se ajudam mutuamente para dar um sentido ao mundo dos adultos, ou quando mestre e aprendiz trocam idéias sobre o trabalho. Para ele, é nas práticas educativas que melhor se pode testar a validade de uma Psicologia Cultural. Referindo-se a uma de suas primeiras obras, *The Process of Education*, afirma que,

trinta anos depois, ele dá muito menor importância aos processos cognitivos, isolados e intrapsíquicos e às técnicas pedagógicas consideradas como melhores para desenvolvê-los. Segundo ele, o ato educativo deveria visar a compreensão, mais do que o desempenho, visto que compreender significa captar o lugar que uma idéia ou um fato ocupam numa estrutura de saber mais vasta. É através da atividade educacional que as idéias que hoje florescem no campo da Psicologia Cultural poderão ser validadas, num processo de validação empírica e natural.

A questão metodológica é discutida de vários pontos de vista por distintos autores no excelente número monográfico de *Human Development*, do qual referimos aqui Cole e Engestrom (1995). Após discutir interfaces do behaviorismo com a psicologia cultural, estes autores propõem uma metodologia da *diversidade dialógica*, significando a proposta de colocar juntas as abordagens alternativas em busca do diálogo e da colaboração. Hugues, Seidman e Williams (1993), procurando as bases de uma *metodologia culturalmente ancorada*, discutem os modos como a cultura interfere na pesquisa. Segundo eles, é possível reconhecer as influências da cultura em cada uma das partes das investigações: na formulação do problema, na definição da população, no delineamento do projeto e, finalmente, na análise e interpretação dos dados obtidos.

Na literatura por nós consultada, um dos assuntos que surgem com mais frequência diz respeito ao estudo das relações que podem ser identificadas entre cognição e cultura. Rogoff e Chavajay (1995), analisando as pesquisas realizadas sobre as bases culturais do desenvolvimento cognitivo, descrevem as transformações que observam. Segundo elas, as pesquisas passam das comparações interculturais de tarefas psicológicas para a teoria e a investigação a respeito de como as pessoas pensam em atividades socioculturais. Por outro lado, Lucariello (1995) examinou a evolução de quatro diferentes enfoques a respeito de cognição, cultura e pessoa, desde a década de 60 e identificou a predominância de enfoques dicotômicos, geralmente antes da década de 70, os quais vêm a cultura como externa à mente. Lucariello argumenta que as abordagens contemporâneas vêm cultura e cognição como inseparáveis, enfatizando a maneira como a mente e a cultura interagem nas atividades práticas. Nessas abordagens, geralmente mais contemporâneas, a cultura é entendida como inerente à mente.

Alguns outros temas que surgiram na literatura consultada e que consideramos de grande interesse para os psicólogos da educação são os que mencionamos a seguir. Um primeiro diz respeito à constituição de uma psicologia cultural das emoções, que é defendida por autores como Shweder (1993) e Russell (1995), considerando a universalidade e o relativismo das expressões emocionais. O papel da diversidade cultural na terapia de crianças e adolescentes aparece como objeto de análise de Tharp (1991), que aborda o tratamento clínico de crianças provenientes de meios culturais diferentes. Por outro lado, Ratner (1994) e Foster (1996) discutem a perspectiva multicultural da psicanálise e do conceito de inconsciente. Bruner (1990) desenvolve o tema do desenvolvimento e cultura e Valsiner e Lawrence (1997) insistem na construção do pessoal através do cultural, apontando para uma psicologia do desenvolvimento como construção semiótica.

Finalmente, cabe lembrar a ênfase que muitos dos textos analisados colocam na emergência de um pluralismo metodológico e nas tentativas de revisão da epistemologia dominante em áreas como a psicoterapia, psicanálise, psiquiatria, noções do self e da personalidade, sem ater-se especificamente ao desenvolvimento psicológico. Também são freqüentes, na literatura, os questionamentos a posicionamentos teóricos e metodológicos da psicologia ocidental dominante, quando ela se pretende universal (ver, por exemplo, Naidu, 1991), bem como ao assim chamado *colonialismo científico*, que reproduz acriticamente modelos tradicionais de ciência negando à cultura o lugar que ela deveria ocupar na ciência psicológica (ver, por exemplo, Misra e Gergen, 1993).

Procedimentos na pesquisa

Nos últimos 20 ou 30 anos a pesquisa em Psicologia Educacional vem adotando, de modo crescente, procedimentos metodológicos compatíveis com a noção de que a realidade é uma construção social da qual o investigador participa. Constata-se que modelos de pesquisa cujos únicos instrumentos eram a estatística, delineamentos experimentais, *surveys*, medidas psicométricas, foram se abrindo para a etnografia, as entrevistas abertas, análises de textos e estudos históricos. Assim foram se fortalecendo as abordagens qualitativas, interpretativas, participativas, que ligam a pesquisa às mudanças sociais, lidando com características étnicas, de gênero, idade e com a cultura, buscando saber mais a respeito das relações do pesquisador com a pesquisa.

No campo da psicologia educacional esse movimento se manifestou com muita força. Instrumentos tradicionais, como alguns testes psicológicos interpretados como sinal de poder do psicólogo e das instituições escolares, foram sendo abandonados ou tiveram seu significado revisto. Os recursos utilizados para conhecer os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, fundamentais quando se trata de educação, estão em revisão. Vão sendo abandonadas as práticas de pesquisa centradas na separação cartesiana entre sujeito e objeto. O sujeito humano emudecido, ahistórico, isolado pelos critérios de cientificidade anteriormente dominantes volta à cena, chamado a reconhecer o modo como ele realmente experiencia sua vida, quer se trate do pesquisador ou do pesquisado. Adotam-se procedimentos participativos, admitindo-se que o ponto de vista da subjetividade não exclui condições objetivas, mas antes as inclui, como bem demonstra Tolman (1994) ao discorrer sobre Psicologia, Sociedade e subjetividade.

De nosso ponto de vista, pensamos que está surgindo um certo consenso, no sentido de que a pesquisa em Psicologia Educacional não pode mais ignorar o que deve ser a coisa mais importante para a compreensão do processo educacional: a subjetividade do aluno em sua natureza social. Conseqüentemente, vai se tornando cada vez mais indispensável ampliar nossas bases metodológicas para adequá-las à natureza de nosso objeto de estudo. Só assim será possível produzir o tipo de conhecimento necessário para expandir as reais possibilidades de participação significativa do sujeito humano na regulação coletiva das bases que governam sua vida.

A questão do resgate da subjetividade na pesquisa e na prática psicológicas foi enfocada por alguns dos pesquisadores e profissionais de psicologia brasileiros que entrevistamos, com o objetivo de identificar problemas e avanços da ciência psicológica em nosso país (Maluf, 1995). Solicitamos a doze psicólogos situados em distintas regiões do país, que se destacavam por sua atuação na área e por ocupar postos que lhes permitiam uma visão ampla do tema (isto é, pertenciam aos Conselhos de Psicologia ou atuavam em Centros que lhes permitiam contatos diversificados), que falassem sobre os avanços da Psicologia ante o novo século e sobre os problemas que, em seu entender, estão se apresentando. Muitos deles se referiram à importância, para o psicólogo, de conhecer as distintas realidades sociais e as diferentes constituições históricas da subjetividade das pessoas junto às quais se trabalha. Por outro

lado, foi possível perceber como muito forte a necessidade que eles expressaram de que se produzam, através da pesquisa, conhecimentos úteis que ofereçam a possibilidade de soluções para problemas nacionais de diferentes tipos.

O psicólogo e a Educação

A exigência de compreensão do fenômeno educacional em sua complexidade e multideterminação impõe-se de modo irrecusável ao psicólogo que trabalha com educação.

Constituída a partir de 1903, com a publicação por E. L. Thorndike de *Educational Psychology* e com a edição do periódico *Journal of Educational Psychology*, a Psicologia Educacional expandiu-se como portadora de sedutoras promessas de solução para os problemas pedagógicos enfrentados sobretudo nas escolas. Essa Psicologia Educacional nascente apoiava-se nas teorias da aprendizagem e nas medidas das diferenças individuais que estavam sendo geradas nas primeiras décadas do nosso século.

No período de consolidação do modo de produção capitalista, entre 1930 e 1960, a Psicologia Educacional assumiu nitidamente uma feição psicométrica, experimental e tecnicista. Sobretudo a partir de 1950, sua aplicação nas escolas apresentou-se com objetivos marcadamente adaptacionistas. Multiplicaram-se então as associações profissionais, as pesquisas e as publicações que buscavam oferecer soluções a todos os problemas que os educadores enfrentavam em suas práticas de ensino. Contudo, tal efervescência não respondeu às expectativas de solução de problemas que a alimentaram.

A partir dos anos 60, teve início um período de crítica aos resultados fragmentados obtidos pela pesquisa em Psicologia Educacional e às dificuldades de aplicá-los em situações reais de sala de aula (Conant, 1963; Keppel, 1962; Bruner, 1971; Goldberg, 1977). Começou-se então, sobretudo no final da década de 70, a reconhecer a existência de um desequilíbrio nas relações entre Psicologia e Educação, um influxo assimétrico da primeira sobre a segunda (designado como psicologismo), uma utilização abusiva de técnicas e medidas não apropriadas à complexidade do fenômeno educacional, que geravam interpretações questionáveis a respeito do “fracasso escolar” e da “incapacidade de aprender” de um elevado número de alunos, provenientes em sua grande maioria dos extratos sociais mais desprivilegiados. A partir dos anos 80 tornou-se cada vez mais clara para os pesquisadores a forte associação

entre pobreza e mau desempenho escolar. As condições intra-escolares começaram a ser mais questionadas, em contraposição à culpabilização das vítimas, ou seja, das crianças que não respondiam às expectativas de aprendizagem que a escola possuía sobre elas. Passada uma fase que denominamos romântica ou otimista, porque postulava, sem oferecer evidências, que as crianças vítimas da pobreza extrema eram igualmente capazes de aprender os conteúdos exigidos no processo de escolarização, passou-se a estudar, com maior cuidado e lucidez, os efeitos da pobreza e os recursos para enfrentá-los.

Nesse processo de construção da Psicologia Educacional, as relações com a sociedade foram sendo mais evidenciadas, percebendo-se a influência determinante que pode ter a ação do psicólogo sobre a vida do grupo, através da educação. Reconhece-se, cada vez mais, que o psicólogo que trabalha em âmbitos educacionais deve ser um profissional que disponha, em seu instrumental, de conhecimentos adequados a respeito da educação em sua complexidade. Em suas relações com a educação, a Psicologia parece estar avançando na busca de maior compreensão do comportamento humano nos contextos de interação em que ele se insere. Nessa perspectiva, torna-se indispensável garantir, na formação do psicólogo, conhecimentos e práticas que o habilitem a trabalhar na área educacional, sobretudo a trabalhar em escolas.

Várias pesquisas de mestrado e doutorado, elaboradas sob nossa orientação, levantaram questões sobre a formação do psicólogo. Essas pesquisas apresentaram evidências que permitiram levantar hipóteses segundo as quais os cursos de Psicologia não estariam oferecendo aos futuros profissionais um conhecimento do processo educacional considerado em seus aspectos sociais, institucionais, políticos e ideológicos, que lhes permitisse uma atuação adequada à realidade social dos alunos e das escolas (Yassle, 1990; Rocha, 1991; Caetano, 1992; Salazar, 1997). Em todas essas pesquisas, inadequações na atuação do psicólogo escolar foram identificadas e alternativas foram propostas, sempre relacionadas ao processo de formação. Outra pesquisa produziu análises críticas e discussão de práticas profissionais de psicólogos escolares, que ocorriam em diferentes contextos sócio-educacionais, dentro ou fora da escola (Ragonesi, 1997), sinalizando atuações alternativas que rompem com práticas de caráter mais tradicionalista, inseridas no que caracterizamos acima como integrantes do paradigma da ciência moderna. A análise de um curso de formação de psicólogos, feita por Alves (1997), apresenta uma proposta de construção de novas formas de atuação para o psicólogo que trabalha com

educação, parecendo atender, ao menos parcialmente, às características que mencionamos como sendo próprias da maneira de conhecer que estamos designando como pós-moderna. Por outro lado, Cruces (1998) demonstrou, em pesquisa com 160 alunos de uma Faculdade de Psicologia da Grande São Paulo, que os alunos têm preferência dominante pela atuação clínica, tanto no início (48,75%) quanto no final (53,75%) do curso, sendo que as preferências pela atuação na educação aparecem como bem pouco numerosas, 6,25% no início do curso e 5% no final. Há indicadores, contudo, de que essas preferências se explicam pelo tipo de formação e informação recebidas, pois grande parte dos docentes são psicólogos clínicos e as oportunidades de estágio na área educacional são escassas e pouco atraentes.

Em pesquisa por nós realizada, recorrendo a entrevistas aprofundadas com psicólogos intencionalmente escolhidos por desenvolverem trabalhos teóricos e/ou práticos ligados à educação (Maluf, 1994), foi possível identificar algumas tendências atuais na pesquisa e na prática que apontam para a emergência de um novo saber e um novo fazer nas relações entre a Psicologia e a Educação. Vamos referir-nos a seguir a alguns resultados obtidos nesse estudo.

Ao recuperarmos as trajetórias pessoais de nossos entrevistados, duas características comuns se impuseram de imediato: todos eles procederam a uma profunda revisão dos esquemas conceituais que os sustentaram durante o curso de graduação em Psicologia e todos relataram experiências de trabalho com clientela provenientes das classes populares, que geraram novas reflexões teóricas.

Nossos entrevistados admitem que estão ocorrendo mudanças na teoria e na prática do psicólogo educacional, embora ainda predominem práticas inspiradas em referenciais teóricos tradicionais e não-críticos. Ocorrem mudanças no sentido de que muitos psicólogos deixam de buscar respostas definitivas e irretorquíveis, em benefício de formulações mais provisórias e processuais, como ocorre em outros campos do conhecimento iluminados por sua história. Está surgindo uma Psicologia Educacional mais crítica, contextualizada e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa, que se manifesta também nas reformulações de alguns cursos de Psicologia.

A atenção do psicólogo educacional não se limita mais à criança/aluno considerada individualmente, vista tradicionalmente como *portadora de problemas de aprendizagem* quando vive em condições de pobreza ou quando frequenta uma escola com padrões culturais muito diferentes daqueles de sua fa-

mília de origem. Ao invés de dirigir sua atenção para a “adaptação” não-crítica à escola e às condições sociais de vida, o psicólogo está passando a preocupar-se com a obtenção de uma compreensão mais ampla da realidade escolar, passando a operar também como agente social e cultural, que participa na análise das problemáticas e das diferentes vias acessíveis para sua solução. Esse psicólogo reconhece que as tarefas de avaliação e diagnóstico deverão ocorrer, necessariamente, no contexto maior no qual flui e se constrói a vida psicológica dos indivíduos que são objeto de sua atenção.

Estão surgindo novas formas de atuação, em que o psicólogo ajuda a escola e os docentes (e, se for o caso, a família) a melhor atingirem seus objetivos educacionais, na medida em que ele é capaz de lhes oferecer um conhecimento psicológico útil, que leva em conta a heterogeneidade das significações culturais. A reflexão e análise da própria prática estão levando os psicólogos a serem mais sensíveis e criativos em sua atuação profissional. Vai sendo ampliada a prática de informar os participantes do processo educacional, incluindo alunos, famílias e professores, a respeito do que faz o psicólogo da educação, superando assim o mito do indivíduo misterioso, e por isso mesmo poderoso, que “sabe” tudo o que ocorre no interior de cada um!

No nível normativo, do desejável, reconhece-se que o psicólogo da educação deve receber uma formação que o habilite a atuar na sociedade em transformação, com olhar amplo, capaz de abarcar a complexidade do real, podendo analisar as constantes inovações com as quais se defronta e buscando soluções, inclusive institucionais, que exigem amplo leque de cooperação. Para isso terá que desenvolver esquemas conceituais mais abrangentes, social e historicamente, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades sociais, de interação e cooperação com o outro.

Para finalizar, trazemos à cena a questão da ética, lembrando que, no campo das ciências e da tecnologia, foram perdidas as ilusões do triunfo da razão sobre todas as coisas, provocadas pelas promessas cientificistas do Iluminismo, segundo as quais a sociedade seria saneada pela difusão das luzes da razão e a ciência e a técnica resolveriam os problemas da humanidade. Contrariando essas expectativas, as tragédias das guerras, violências e agressões deste século nos deixaram atônitos e nos provocaram a angústia que Einstein (1994, pp. 161, 162, 277) sintetizou genialmente:

Nós, cientistas, cujo trágico destino tem sido ajudar a fabricar os mais hediondos e eficazes métodos de aniquilação, devemos considerar nossa missão fazer tudo o que estiver em nosso poder para evitar que essas armas sejam usadas para propósitos brutais. Que missão poderia ser mais importante para nós? Que finalidade social estaria mais próxima de nossos corações?

Por uma penosa experiência, aprendemos que o pensamento racional não é suficiente para resolver os problemas de nossa vida social. O intelecto tem um olho aguçado para os métodos e ferramentas, mas é cego quanto aos fins e valores. A ciência pode apenas determinar o que é, não o que deve ser. Este é o campo da ética e da religião.

Também o psicólogo participou dessas violências e agressões, quando teve o olho cego para os fins e valores, afastando-se da ética, que é condição necessária da humanização. O psicólogo da educação compromete-se necessariamente com fins e valores, pois é na educação que são reconstruídos os princípios fundamentais que devem impor-se à consciência humana. Só através dela poderá ocorrer o *reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana*, como reza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, referida no início deste ensaio. Depende em parte de nós, psicólogos educacionais, a formação de psicólogos que contribuam para a realização dos fins da educação, de psicólogos/pessoas mais lúcidas a respeito das possibilidades e limites da Psicologia, que não ignorem que sua prática na Educação não pode desconsiderar o contexto filosófico, social, político, humano e ético no qual ela se insere. Para Ortega y Gasset, o campo da ética é o campo da liberdade, pois somos *pessoas* e por isso mesmo *somos à força livres*. É nessa liberdade, condição existencial dos cientistas, que repercute a condição epistemológica da ciência.

Referências bibliográficas

- Alves, C. F. (1997). *A formação do psicólogo para o trabalho em educação. Uma análise do curso de Psicologia da PUC-SP*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado).
- Bril, B. e Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel?* Paris, PUF.

- Bruner, J. (1971). "Needed: a theory of instruction". In: Hyman, R. T. (ed.) *Contemporary thought on teaching*. New Jersey, Prentice Hall.
- _____ (1990). Culture and human development: a new look. *Human Development*, v. 33, n. 6, pp. 344-355.
- _____ (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz.
- Caetano, M. C. (1992). *A representação de pais de alunos sobre atuação do psicólogo na escola*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado).
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Cole, M. (1995). From cross-cultural to cultural psychology. *Revue Suisse de Psychologie*, v. 54, n. 4, pp. 262-276.
- _____ e Engestrom, Y. (1995). Mind, culture, person: elements in a cultural psychology: comment. *Human Development*, v. 38, n. 1, pp. 19-24.
- Conant, J. B. (1963). *The education of american teachers*. New York, McGraw Hill.
- Cruces, A. V. V. (1998). *A escolha do curso de Psicologia: subsídios para uma análise da profissão no Brasil*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado).
- Eckensberger, L. (1996). "Agency, action and culture: three basic concepts for cross-cultural psychology". In: Pandey, J. (ed.). *Asian contributions to cross-cultural psychology*. New Deli, Sage Publications.
- Einstein, A. (1994). *Escritos da maturidade*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Eliade, M. (1969). *Le mythe de l'éternel retour. Archetypes et répétition*. Paris, Gallimard.
- Foster, R. P. (1996). "What is a multicultural perspective for psychoanalysis?". In: Foster, R. P.; Moskowitz, M. e Javier, R. (eds.). *Reaching across boundaries of culture and class: widening the scope of psychotherapy*. New York, Jason Aronson, pp. 3-20.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, n. 4, pp. 293-312.
- Goldberg, M. A. A. (1977). "Psicologia educacional e educação: uma relação teóricamente eficaz, porém praticamente ineficiente?". In: Marques, J. C. (org.). *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*. Rio Grande do Sul, Globo.

- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris, Gallimard.
- Hughes, D.; Seidman, E. e Williams, N. (1993). Cultural phenomena and the research enterprise: toward a culturally anchored methodology. Special issue: Culturally anchored methodology. *American Journal of Community Psychology*, v. 21, n. 6, pp. 687-703.
- Jantsch, E. (1980). *The self-organizing universe: scientific and human implications of the emerging paradigm of evolution*. Oxford, Pergamon.
- Keppel, F. (1962). "The education of teachers". In: Chauncey, H. (ed.). *Talks on american education*. New York, Columbia University.
- Kuhn, T. S. (1978). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva.
- Lucariello, J. (1995). Mind, culture, person: elements in a cultural psychology. *Human Development*, v. 8, n. 31, pp. 2-18.
- Maluf, M. R. (1994). "Formação e atuação do psicólogo na Educação: dinâmica de transformação". In: Conselho Federal de Psicologia (ed.). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo, Casa do Psicólogo, pp. 157-200.
- _____ (1995). *Problemas y avances de la ciencia psicologica en Brasil* (video). 25^o Congreso Interamericano de Psicología. Puerto Rico.
- _____ (1997). Psychology's study object. Contributions toward a dialogue. *Interamerican Journal of Psychology*, v. 31, n.1, pp. 133-140.
- Maturana, R. H. e Varela, G. F. (1993). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile, Editorial Universitária.
- Minkowski, E. (1968). *Le temps vécu. Études phénoménologiques et psychopathologiques*. Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Misra, G. e Gergen, K. J. (1993). Beyond scientific colonialism: a reply to Poortinga and Triandis. *International Journal of Psychology*, v. 28, n. 2, pp. 251-254.
- Nagel, E. (1961). *The structure of science. Problems in the logic of scientific explanation*. New York, Harcourt, Brace & World.

- Naidu, R. K. (1991). Etic principles in psychology: an evaluation of the myth in support of indigenous psychologies. *Indian Journal of Current Psychology Research*, v. 6, n. 2, pp. 93-100.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain, Presses Universitaires de Louvain.
- _____ (1983). *Teoria da motivação humana. Da necessidade ao projeto de ação*. São Paulo, Loyola.
- Pross, W. (1995). Historical aspects of cultural psychology. The impact of Johann Gottfried Herder. *Swiss Journal of Psychology*, v. 54, n. 4, pp. 255-261.
- Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. São Paulo, Universidade de São Paulo (tese de doutorado).
- Ratner, C. (1994). The unconscious: a perspective from sociohistorical psychology. *Journal of Mind and Behavior*, v. 15, n. 4, pp. 323-342.
- Rocha, E. F. (1991). *Corpo deficiente: em busca de reabilitação?* São Paulo, Universidade de São Paulo (dissertação de mestrado).
- Rogoff, B. e Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, v. 50, n. 10, pp. 859-877.
- Russell, J. A. (1995). Facial expressions of emotion: what lies beyond minimal universality? *Psychological Bulletin*, vol. 118, n. 3, pp. 379-391.
- Sagan, C. (1997). *O mundo assombrado pelos demônios: a ciência vista como uma vela no escuro*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Salazar, R. M. (1997). *O laudo psicológico e a classe especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado).
- Santos, B. S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 2, n. 42, pp. 46-71.
- _____ (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro, Graal.
- Shweder, R. A. (1993). "The cultural psychology of emotions". In: Lewis e M., Haviland, J. M. (eds.). *Handbook of emotions*. New York, Guilford Press, pp. 417-431.

- Shweder, R. (1995). "Cultural psychology: what is it?". In: Goldberger, N. R. e Veroff, J. B. (eds.) *The culture and psychology reader*. New York, New York Univ. Press, pp. 41-86.
- Tharp, R. G. (1991). Cultural diversity and treatment of children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 59, n. 6, pp. 799-812.
- Tolman, C. W. (1994). *Psychology, society and subjectivity*. London, Routledge.
- Valsiner, J. (1997). "Constructing the personal through the cultural: redundant organization of psychological development". In: Amsel, E. e Renninger, K. A. (eds.). *Change and development: issues of theory, method and application*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-42.
- _____ e Lawrence, J. (1997). "Human development in culture across the life span". In: Berry, J. W.; Dasen P. R. e Saraswathi, T. S. (eds.). *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston, Allyn & Bacon, v. 2, pp. 69-106.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience – The unity of knowledge*. New York, Alfred A. Knopf.
- Yassle, E. G. (1990). *A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo. Subsídios para uma ação necessária*. São Paulo, Pontifícia Universidade de São Paulo (tese de doutorado).

Maria Regina Maluf
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
e Universidade de São Paulo
Rua Bernardo Sanches, 255/53
05684-040 – São Paulo – SP
marmaluf@sti.com.br