

# Psicologia Educacional: tentativa de delimitação do campo – 1989\*

*Sergio Vasconcelos de Luna*

Aparentemente, o título acima indica uma dificuldade expressa pela palavra “tentativa”. A meu ver, contudo, a dificuldade localiza-se no artigo “o”, contraído com a preposição “de”. Sendo um artigo definido, ele sugere que há um campo a delimitar, tarefa dificultada por algumas nuvens e um pouco de neblina que nos impedem de enxergar seus limites e contornos.

Minha tese é a de que o que existe é uma vasta área, que cobre diferentes municípios. A dificuldade de delimitação não é representada por nuvens nem por neblina, mas por posseiros que usam instrumentos diferentes, demarcando, assim, diferentes regiões com contornos diferentes.

Inicialmente, há que se considerar uma disputa de hierarquia administrativa: a Educação é um estado e a Psicologia Educacional um de seus municípios, ou a Psicologia Educacional é apenas uma cidade-satélite da Psicologia.

A questão já foi tratada de diversos ângulos, com posições diferentes mais ou menos definidas (Goldberg, 1980; Witter, 1980 e Mello, 1975). A discussão chega a enveredar pelo caminho da Semântica, tecendo-se considerações sobre o fato de “Educacional” ser um adjetivo que modifica “Psicologia”; por outro lado, basta transformar o rótulo para “Psicologia da Educação” para que o argumento se inverta.

Há quem defenda – como parece sugerir o título deste painel – que a Psicologia Educacional é um campo em si mesmo, com objeto próprio. A dificuldade, porém, é que não se consegue consenso sobre qual seria esse objeto.

A dimensão desse problema precisa ser precedida por considerações de duas ordens, que se confundem, na verdade, razão porque delas tratarei conjuntamente: as de ordem epistemológica e as de ordem histórica.

\* Este artigo foi publicado originalmente em *Cadernos da FAE*, n. 4 (Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1989). Reprodução autorizada.

Fatores de natureza diferente determinam, num momento qualquer, a concentração da atenção de pesquisadores sobre certos fenômenos (compromisso teórico/social/político, curiosidade, políticas de financiamento, etc.). Em uma ciência paradigmática (Kuhn, 1975), isso se faz de forma relativamente ordenada e sistemática, porque a existência de um paradigma reduz consideravelmente a ambigüidade sobre o objeto e confere fidedignidade e estabilidade aos procedimentos empregados. Ao mesmo tempo, essas características permitem cumulatividade do conhecimento (o que não significa soma algébrica!), sobretudo pelo ato de se lidar com dados comparáveis no conjunto de diferentes pesquisas.

Embora essas ciências sofram revoluções e passem por estágios que Kuhn denomina “ciência extraordinária”, essas são mais facilmente identificáveis e a existência de uma “ciência normal” fornece parâmetros mais claros de comparação e de avaliação. Aliás, o próprio Kuhn afirma que um novo paradigma deve estar disponível quando as anomalias reconhecidas no anterior exigirem seu abandono ou reformulação.

Ora, ao falarmos de Psicologia e, sobretudo, de Educação, em que paradigma pensamos? Que consenso existe quanto aos objetos de estudo de cada uma delas? Em que termos se avalia a adequação de um conjunto de procedimentos e de técnicas, em relação aos seus respectivos objetos?

Não há respostas adequadas a nenhuma dessas perguntas, simplesmente porque nos encontramos diante de disciplinas pré-paradigmáticas, em busca permanente de *status* científico e de um objeto. Nesse tema de ninguém, só há posseiros; os campos se misturam a tal ponto que moradores do mesmo terreno mal se reconhecem, e, freqüentemente, acabam tomando vizinhos distantes por conterrâneos.

As metáforas podem ser prontamente reconhecidas. A inexistência de consenso quanto ao objeto de estudo da Psicologia é patente; basta constatar a coexistência, dentro dela, de enfoques tão diferentes quanto a Psicanálise e a abordagem centrada no cliente; a Análise Experimental do Comportamento e a Fenomenologia. Na ausência de um paradigma aceito pela comunidade científica (?!), cada qual reclama o direito de postular seu objeto e seus métodos. A Educação enfrenta, talvez, um problema maior, porque seu objeto de estudo (?) tende a ser encarado, cada vez mais, como um complexo processo, para cuja descrição, análise e explicação concorrem as óticas de uma variedade de disciplinas, cada qual contando com abordagens diferentes, cada qual postulando seu próprio objeto.

Dessa forma, a tentativa de delimitação do campo de uma disciplina como a Psicologia Educacional parece uma tarefa inglória e fadada ao fracasso, pelo menos enquanto seus profissionais<sup>1</sup> não conseguirem abrir mão da luta pela posse de terras e recuperarem, histórica e epistemologicamente, o significado científico, social e político dessa disciplina, se é que lhes cabe alguma parte nesse latifúndio!

Em um recente encontro realizado na Universidade Federal Fluminense (2º Encontro de Professores de Metodologia da Pesquisa de Cursos de Pós-Graduação em Educação do Brasil), estava presente um filósofo convidado a fazer a palestra de abertura e a assistir aos debates subseqüentes.

Uma de suas sugestões, ao final de sua participação, foi no sentido de que se realizasse um estudo hermenêutico capaz de recuperar o significado de expressões como Psicologia Educacional e Educação. Parece óbvio o quadro que ele observara!

Enquanto não nos dispusermos a isto, aproveito para tecer comentários sobre tentativas que têm sido feitas nesse sentido, especialmente quanto ao papel que a Psicologia vem desempenhando em sua atuação nos problemas educacionais.

A característica mais gritante da maioria das revisões históricas sobre a atuação da Psicologia na Educação é o seu caráter sumário, simplista e pasteurizante. Períodos inteiros de História são cobertos e reduzidos a rótulos, como se, de fato, os princípios gerais que se pretende captar estivessem todos contidos nele. Em um recente seminário realizado na Universidade Federal de Belém, Gaudêncio Frigotto ilustrou aquilo a que chamo pasteurização com dois exemplos: o positivismo e a dialética. Em ambos os casos (e em muitos outros), as variantes, as novas versões e as reformulações ao longo do tempo tornam árdua a tarefa do epistemólogo/ historiador. A inevitável perda da compreensão em favor da extensão é exagerada, e todos os gatos se tornam pardos.

Talvez o exemplo mais claro disso (ou, provavelmente, o mais fácil para mim) ocorra em relação ao behaviorismo. Há anos se vem procurando estabelecer bases que permitam identificar epistemologicamente os limites, discrepâncias e aproximação entre as propostas de Watson e as transformações que ocorreram até os dias atuais. As dificuldades sentidas por pesquisadores behavioristas não parecem complicar a vida de outros, não-behavioristas.

1 Ou seja, os autodenominados psicólogos educacionais e educadores.

Por exemplo, Patto (1981) continuava colocando Skinner entre os teóricos S-R, posição justificável talvez apenas por seus primeiros escritos da década de 30. Aliás, ele próprio se pronunciou formalmente contra essa posição (Skinner, 1974), indicando as diferenças em relação à sua proposta.

Da mesma forma, ao discutir a Psicologia Científica, Patto (1984) vale-se da crítica de Deleule (1972) ao behaviorismo, que parte da análise de sua arquitetura conceitual para chegar aos conceitos-chave dominantes na Psicologia, “independentemente das variações de matiz que possam ser encontradas de uma teoria para outra” (p. 91).

Para quem tinha tal pretensão, Deleule começou mal. À vista do exemplo de pasteurização a que me referi acima, e levando em conta o trecho grifado na citação, considerem-se as duas posições indicadas a seguir. A primeira é a definição de comportamento da qual parte Deleule (1972, p. 66) e que é usada por Patto (1984) para prosseguir em suas análises: “Comportamento é o conjunto de reações adaptativas objetivamente observáveis que um organismo executa respondendo a estímulos também observáveis procedentes do meio em que vive”.

Vejamos, agora, como Skinner se pronunciou sobre a questão.

Comportamento é um objeto de estudo difícil, não por ser inacessível, mas por ser extremamente complexo. Sendo um processo, e não uma coisa, não pode ser congelado para observação. Ele é mutável, fluido e evanescente e, por esta razão, exige grandes esforços técnicos da engenhosidade e energia do cientista. (1953, p. 15)

Para demonstrar como as deduções são, no mínimo, apressadas, basta relembrar o que já fora escrito por Skinner (1957): “... Os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências da sua ação” (p. 15).

Em resumo, o processo hermenêutico a que se referia o filósofo antes mencionado precisa ser conduzido seriamente e suspeito que isso não possa ser uma tarefa individual, por mais honesto, competente e bem intencionado que seja o pesquisador. Ele sempre correrá o risco de uma seleção ideológica, em que a resposta já estará contida na pergunta.

2 – A maioria dos fenômenos que desafiam cientistas e pesquisadores são de uma extrema complexidade. Por outro lado, estes são profundamente limitados na sua capacidade de pensá-los, observá-los, analisá-los. Por essa razão, sua tarefa precisa ser facilitada pela criação de dois artifícios:

2.1. a redução do escopo de seus objetivos e do âmbito de sua análise (como o fizeram, por exemplo, Freud, Marx, Skinner e Piaget);

2.2. a criação de categorias com as quais pensar o processo em estudo.

Ora, ambos os artifícios fragmentam o objeto e, mais importante que isso, determinam como os futuros pesquisadores passarão a pensar nele.

Aliás, essa questão relativa à formação de novos profissionais e pesquisadores aponta para um outro fator de fragmentação do objeto: a necessidade de se organizar o conhecimento em disciplinas, e estas em tópicos e itens que tornem o conteúdo mais facilmente transmissível (o que não significa que, assim fazendo, ensino e aprendizagem estejam ocorrendo de modo adequado).

No caso da Psicologia, essa fragmentação passou a ocorrer com a criação de categorias do tipo “aprendizagem, desenvolvimento, personalidade, etc.” Cada uma delas, porém, prontamente reconhecida também como um processo, exigiu a criação de outras tantas categorias para que este pudesse ser apreendido (tais como motivação, cognição, etc.). Finalmente, e como ocorreu com outras tantas disciplinas, a ótica pela qual os processos eram estudados gerou uma nova fragmentação, de modo que passamos a contar com uma Psicologia Social, uma Psicologia Educacional, uma Psicologia do Trabalho, etc. (note-se que, em cada um desses casos, adota-se um critério diferente de classificação).

Vários autores (curiosamente, em geral não psicólogos) têm criticado as várias formas de fragmentação provocadas pela Psicologia e, sobretudo, os seus efeitos sobre a Educação. Concordo com inúmeras dessas críticas e tenho sido, freqüentemente, um crítico dentro da minha própria maneira de trabalhar. Contudo, muitas delas parecem deixar de considerar fatores importantes, às vezes às expensas da verdade histórica

2.3. a complexidade de um processo decorre, particularmente no caso da Educação, de sua transdisciplinaridade.

Um pesquisador qualquer pode *discursar* sobre a complexidade do fenômeno educacional e/ou *criticar* pesquisadores por havê-lo fragmentado; mas a verdade é que ele próprio, sozinho, não dará conta disso, nem mesmo se se armar de uma equipe de seus *pares*. Se o fenômeno é transdisciplinar e o

pesquisador é limitado à sua competência (relativamente) específica, só haverá crescimento se sua análise puder ser contraposta à de outros profissionais que tenham estudado a questão do ponto de vista da competência de cada um deles.

Algo oposto vem acontecendo no Brasil, especialmente entre psicólogos da Educação e psicólogos sociais. Ao se descobrirem criticados pela fragmentação de sua análise, ao invés de se juntarem a outros profissionais, passaram a fazer a “lição de casa” destes. E hoje, o que se assiste é uma descaracterização progressiva da Psicologia, que se converte em História, Sociologia ou Economia (para não falar em política partidária).

Para evitar mal-entendidos, vou tentar explicitar meu ponto de vista. A crítica às posições idealistas presentes na Psicologia foi preciosa. A denúncia dos efeitos da manutenção de concepções tais como a de “carência cultural” e da desconsideração da história social do indivíduo produziram um inegável avanço na Psicologia e não podem ser desconhecidas. No entanto, levá-las em conta não significa que a Psicologia tenha perdido a sua especificidade, por mais controversa que esta seja.

Enquanto se realiza a corrida pela recuperação histórico-social da classe dominada e pela análise da representação social dos elementos envolvidos no processo educativo, o professor (que já absorveu o *discurso*) continua se/ perguntando como ensinar o *que* para seus alunos, cujas vidas já foram situadas e datadas historicamente (Libâneo, 1987, p. 155).

2.4. no início deste texto mencionei a controvérsia relativa ao *status* da Psicologia Educacional. Quero retomá-la agora.

Para os educadores brasileiros, de um modo geral, duas questões parecem indiscutíveis: a) a Psicologia Educacional está a serviço da Educação; e b) a Educação de que deve cuidar a Psicologia Educacional é a formal, escolar.

Libâneo (1987), por exemplo, diz isso textualmente em pelo menos dois momentos:

Discutir o objeto da Sociologia e da Psicologia Educacional supõe a discussão do objeto da ciência pedagógica, ou seja, a especificidade do pedagógico (p. 156)  
A utilidade da Psicologia Educacional, portanto, depende do grau em que dá conta de explicar problemas enfrentados pelos professores na sala de aula, problemas esses, no entanto, que somente podem ser compreendidos como resultantes de fatores estruturais mais amplos. (p. 156)

Mello (1975) distingue dois ramos possíveis para a Psicologia na área de Educação: a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar. Patto (1984) acrescenta a essa distinção aquela feita por Bardon e Bennett (1975), mas parece discordar de ambas, aproximando-se da posição de Libâneo.

Em última análise, o que está em jogo é a normatização do que deve ser a atuação do psicólogo que envereda pelos problemas da Educação.

Politicamente, essa posição tem sentido. Trata-se de difundir um compromisso assumido e de dar relevância social ao fazer científico (embora os critérios de relevância já estejam marcados politicamente). Apesar disso, tal postura não deixa de ser ingênua, pelo menos sob quatro pontos de vista.

2.4.1. Ela supõe que todos os pesquisadores estejam igualmente motivados e em condições de se envolverem com questões práticas da vida escolar (por mais relevantes e prementes que sejam), o que a realidade demonstra não ser verdade. Pressupõe, ainda, que o indivíduo que produz conhecimento socialmente relevante seja o mesmo que executará transformações.

Novamente, a história de vida de cada um indica que uma coisa não decorre necessariamente da outra.

2.4.2. Há, nessa posição, um privilégio de um enfoque de aplicação, de pragmatismo científico que só tende a atrelar um país aos “avanços” produzidos por outros, voltando-se ao risco da importação de modelos.

2.4.3. Julgo perfeitamente justo e legítimo que pedagogos e educadores em geral decidam selecionar quais produtos da pesquisa psicológica interessam às suas atividades em Educação. Contudo, não faz sentido que o fato de se fazer referência à Psicologia Educacional ou à Psicologia da Educação possa considerar-se critério para normatização, por parte desses profissionais, do que deva ser a atividade do psicólogo. E, antecipando argumentos, lembro que criticar uma produção considerada deletéria é bastante diferente de normatizar sobre o que, como e onde produzir.

2.4.4. Finalmente, as posições em geral avançadas apresentam uma visão bastante restrita do que seja Educação. Durante anos, lutou-se para que a Psicologia saísse do confinamento estreito da noção de Educação vinculada à escola. Os movimentos populares da década de 60 (os chamados CPC), embora sem qualquer vínculo formal com a Psicologia ou outra disciplina particular, estenderam seu âmbito de ação para a educação sanitária, para a orientação de gestante e pai, etc. Inúmeros psicólogos integram, hoje, equipes interdisciplinares, cuidando especificamente da parte educacional do projeto em desenvolvimento. Parece-me, pois, um retrocesso reduzir esse horizonte

aos limites da escola. Não há dúvida de que existem prioridades sociais, e nem se põe em questão o fato de a escola constituir inegável elo entre o indivíduo e a sociedade. Todavia, além de ser ingênuo esperar que a escola consiga cumprir todas essas funções, os demais problemas não deixam de ser socialmente relevantes.

3. Em favor do psicólogos (pelo menos no Brasil), não é possível deixar de mencionar um fato curioso, freqüentemente omitido. Quando se tenta recuperar a história da Psicologia no Brasil, sobretudo a sua participação na Educação, os psicólogos passam a ser responsabilizados pela introdução de conceitos e procedimentos marcados pela ideologia da classe dominante, restando, assim, um desserviço. Outra versão da mesma crítica refere-se à importação acrítica de modelos estranhos à nossa realidade.

O que se esquece de se considerar é o fato de que a lei que sancionou os cursos de Psicologia foi promulgada no início da década de 60, de modo que as primeiras turmas de psicólogos formaram-se em meados daquela década. Até então, exceto pelos poucos profissionais formados fora do Brasil, o trabalho de Psicologia (Educativa ou outra) era executado por pedagogos e filósofos com cursos de especialização.

Dessa forma, pode-se falar da inadequação dos modelos psicológicos e/ou dos psicólogos importados, mas a sua absorção acrítica, até o final da década de 60, pelo menos, foi feita por educadores, e não por psicólogos.

Daí por diante, as responsabilidades precisam ser divididas.

4. Antes de entrar nas considerações finais, é preciso reconsiderar as críticas que vêm sendo feitas à atuação dos psicólogos educacionais ou escolares (e, neste momento, não importam as distinções). Eles têm sido acusados de exercer atividades de Psicometria ou de atendimento individual clínico nas (poucas) escolas em que trabalham, ou de fazer isso mesmo em consultórios particulares. Mais uma vez, caberia aos educadores uma autocrítica quanto a esse estado de coisas.

Em 1984, foi defendida uma tese de Doutorado, na USP (Sant'anna, 1984), sobre as atividades de psicólogos nas escolas. Foram entrevistados, além dos próprios psicólogos, os demais profissionais da escola (diretores, orientadores, etc.). Os resultados indicaram claramente que essas atividades que se criticam como "psicologizantes" são exatamente aquelas esperadas e cobradas dos psicólogos na escola. As falas dos profissionais (que deveriam ser lidas por pesquisadores da área) atribuem nitidamente aos psicólogos funções de ajustamento, de avaliação psicométrica, de solução de conflitos pessoais e familiares. As demais funções de planejamento, de análise são reservadas aos



educadores. Portanto, considerando-se a posição que o psicólogo ocupa na hierarquia da escola em que trabalha (se é que ocupa algum), é necessário rever que força ele teria para reverter o processo, caso quisesse, e passar a desempenhar funções que orientadores educacionais e pedagógicos atribuem a si próprios, estando ou não capacitados para tanto.

### Considerações gerais

No atual estágio de desenvolvimento da Psicologia e da própria Educação, parece inviável falar-se em delimitação do campo da Psicologia Educacional. Durante algum tempo, ainda é de se esperar que abordagens mais ou menos relevantes normatizem o âmbito de atuação dos psicólogos que trabalham em Educação, especialmente daqueles que, sem a autonomia de pesquisa e de atuação conferida pela Universidade, atuem sob a direção de profissionais que compartilhem dessas abordagens.

Por outro lado, a inexistência de um paradigma torna possível a convivência de concepções muito diferentes quanto ao objeto de estudo, gerando projetos de pesquisa e de intervenção bastante diferentes. Talvez esta seja mesmo uma fase necessária do conhecimento nessas áreas, mas não deixa de ser preocupante o fato de que ela perdure tanto.

Nesse caos geral, não custa apresentar a minha versão do problema. Antes de mais nada, devo deixar claro que minha postura é essencialmente aquela de um psicólogo interessado em problemas de Educação. Não assumo a Psicologia Educacional como um ramo de aplicação da Psicologia à Educação, embora acredite que a intenção do pesquisador deva incluir a relevância social do fenômeno em estudo. Muito menos faz qualquer sentido para mim a separação entre Psicologia Escolar e Educacional. Garantidas as considerações acima, a primeira pode estar contida na segunda, embora não a esgote.

Dito isso, a Psicologia Educacional deveria estar retomando a produção em Psicologia e usando-a para estudar as interações recíprocas entre o indivíduo e o seu ambiente. Esse estudo deve garantir pelo menos duas condições:

1. uma leitura adequada do contexto em que o fenômeno ocorre;
2. um conhecimento, tão completo quanto possível, das interações passadas dos indivíduos, já que nelas estará contida parte da compreensão do fenômeno estudado.

Várias outras disciplinas ajudarão nessa tarefa. Imagino recorrer ao conhecimento produzido por elas, mas não tenho intenção (nem competência) para substituir seus profissionais nessa tarefa.

## Referências bibliográficas

- Deleule, D. (1972). *La psicologia, mito científico*. Barcelona, Anagrama.
- Goldberg, M. A. A. (1980). "Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente". In: Marques, Juracy C. (org.). *Psicologia educacional. Contribuições e desafios*. Porto Alegre, Globo.
- Kuhn, T. S. (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva.
- Libâneo, J. C. (1987). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica dos conteúdos*. São Paulo, Loyola.
- Mello, S. L. (1978). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo, Cortez & Moraes.
- Patto, M. H. S. (1981). "Da psicologia do 'desprivilegiado' à psicologia do oprimido". In: \_\_\_\_\_. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz.
- \_\_\_\_\_. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.
- Santana, H. H. N. (1984). *A psicologia escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP (tese de doutorado).
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, The Free Press.
- \_\_\_\_\_. (1957). *Verbal behavior*. New York, Macmillan.
- \_\_\_\_\_. (1974). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo, Cultrix/Edusp.
- Witer, G. P. (1980). "Psicologia educacional: base e origem da psicologia do ensino". In: Penteadó, W. M. A. (org.). *Psicologia e ensino*. São Paulo, Papelivros.

*Sergio Vasconcelos de Luna*

Laboratório de Informática para Apoio à Pesquisa – Liap  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Rua Monte Alegre, 984 – sala 1  
05014-001 – São Paulo – SP  
Sluna@puccsp.br ou sluna@sti.com.br