

Psicologia e educação: a produção discente na pós-graduação em educação no Brasil (1982 a 1991)

Mirian Jorge Warde

Introdução

O que os programas de pós-graduação em Educação têm produzido no âmbito da Psicologia da Educação? Qual a dimensão e a qualidade dessa produção?

Essas perguntas serão respondidas à luz dos dados com os quais elaborei, em 1993, o relatório "A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991)": *Avaliação & Perspectivas (A&P)*.¹ Em que pese a ausência de dados dos últimos três anos, algumas tendências verificadas de 1988 a 1991 sugerem a hipótese de que é improvável a ocorrência de mudanças significativas nas temáticas e abordagens adotadas, nesses últimos anos. Ao contrário, arrisco dizer que é muito provável tais tendências terem sido reforçadas.

A essa ressalva de ordem técnica, acrescente-se aquela de ordem teórico-conceitual que temos de enfrentar quando nos dispomos a efetuar, na área da Educação, balanços ou estados da arte, particularmente com o objetivo de identificar a produção em disciplinas, tais como: Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e outras.

Problemas teóricos e conceituais referem-se a perguntas das seguintes ordens: Que espécie de estudo pode ser considerado próprio dessa ou daquela área ou subárea do conhecimento? O que é pertinente e o que é interdito à Psicologia da Educação?

1 A minha intenção inicial era incluir a produção de 92, 93 e 94 no presente artigo, o que não foi possível de ser realizado porque a própria fonte que utilizei para a referida pesquisa não divulgou ainda os dados relativos a esses anos. Para a elaboração da pesquisa, trabalhei com 3281 resumos de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação, o que representa 92,9% das que foram defendidas no período (3233). Daquele total, examinei, aproximadamente, 12% dos trabalhos.

Os resumos das dissertações e teses, por falta de critérios especificados de elaboração, nem sempre oferecem, com clareza, o tema tratado, os seus nexos com outros temas, a abordagem adotada. Os dados institucionais, relativos às áreas de concentração ou equivalentes, por sua vez, também não são fontes de informações seguras sobre os campos de conhecimento ou disciplinas nos quais se inscrevem as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação; o fato de um programa ter tal ou qual área de concentração (linha de pesquisa ou equivalente) não garante sequer que nele sejam produzidas, exclusivamente, pesquisas pertinentes a essa área, linha, etc.

Feitas essas ressalvas, apresentarei nos próximos itens: 1) o lugar da Psicologia na produção discente dos programas de pós-graduação em Educação (1982 a 1991), através a) das escolhas temáticas e b) das escolhas teóricas; 2) algumas questões relativas à Psicologia da Educação como disciplina científica inscrita no campo da Educação.

O lugar da Psicologia nas dissertações e teses defendidas entre 1982 e 1991: as escolhas temáticas e teóricas

Sob duas formas, pelo menos, a Psicologia marca sua presença nas dissertações e teses defendidas no período de 1982 a 1991: como *temática* diretamente tratada e como *referência teórica* para o tratamento de outros temas. Através da primeira, a presença é relativamente pequena; é como referência teórica que a sua presença se faz mais marcante.

Dos 15 grupos temáticos mediante os quais os assuntos das dissertações e teses foram classificados, um diz respeito diretamente a "Temas de psicologia".²

O grupo "Temas de psicologia" (Tabela 1) atinge o percentual de 4,2% do total de 6562 assuntos tabulados. Esse agrupamento foi desdobrado em

2 Na pesquisa original, os 3281 resumos foram tabulados por assuntos que, por sua vez, foram subdivididos em grupos temáticos (organizados após a conclusão da tabulação). De cada resumo, foram registrados *dois assuntos* declarados: o *principal* ou mais específico, ou, ainda, o mais central; e o *secundário* ou mais genérico, ou mais periférico. Com esse procedimento, consegui apanhar a grande diversidade (e dispersão) de assuntos abordados, bem como evitei constrianger cada dissertação ou tese num único assunto, o que seria bastante restritivo para a caracterização pretendida, pois a maioria dos trabalhos discentes - pelo menos no período abrangido - aborda mais de um assunto e, em muitos casos, num grau próximo de centralidade e abrangência. Ao registrar em cada resumo dois assuntos, os assuntos tabulados perfazem o total de 6562.

Os 15 grupos temáticos, além de Temas de psicologia, são: Grau de ensino (escola básica); Educação superior; Temas pedagógicos; Escola; Relações administrativas e de poder na escola; Profissionais da educação e da escola; Pensamento/pesquisa educacional; Sistemas de ensino; Educação popular; Educação e trabalho; Educação e sociedade; Faixa etária; Educação e família/mulher; Educação e saúde.

quatro subtemas: “desenvolvimento (cognitivo/moral/afetivo...) de crianças/adolescentes”; “psicologia/psicanálise/psicoterapia”; “comportamentos psicológicos” e “psicologia da educação”.

Tabela 1

Temas de psicologia nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação por ano no Brasil – 1982 a 1991

Assunto: Temas de Psicologia	Anos										Total	% Grupo	% Geral
	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91			
Desenvolvimento (Cognitivo...) Criança/Adolescente	7	9	9	5	5	7	16	21	21	20	120	43,5	1,8
Comportamentos Psicológicos	12	5	12	12	8	9	4	9	12	12	95	34,3	1,5
Psicologia da Educação	3	3	5	4	2	1	6	3	4	4	35	12,9	0,5
Psicologia/Psicanálise/Psicoterapia	3	3	1		5	1	2	2	4	5	26	9,3	0,4
Total	25	20	27	21	20	18	28	35	41	41	276	100,0	4,2

Nesse agrupamento temático, somente o subtema “psicologia da educação” é construído tendo por referência direta a educação e ocupa 12,9% do grupo temático; estão reunidos nesta subclasse, predominantemente, estudos relativos às teorias psicológicas (da educação) e à Psicologia da Educação como disciplina científica e de formação do magistério. O subtema “desenvolvimento (cognitivo/moral/afetivo...) da criança e do adolescente” é responsável por 43,5% da frequência do grupo temático, conforme indica a Tabela 1. No caso deste subtema, as dissertações e teses oscilam entre tratar “desenvolvimento...” a partir dos processos educacionais e independentemente desses processos. Abordarei essa questão no item 2 deste artigo.

Os dois outros assuntos de “Temas de psicologia” – “psicologia/psicanálise/psicoterapia” e “comportamentos psicológicos” – que perfazem, respectivamente, 9,3% e 34,3% do grupo – não se referem à educação; na primeira classe, como o próprio nome indica, estão reunidos estudos teóricos de corte clínico e, no segundo, são estudados comportamentos específicos, em regra denominados pelos autores de “patológicos” ou “desviantes”. Com estas frequências, os dois assuntos que não guardam relação com a educação (nem indireta, como é o caso de “desenvolvimento...”) ocupam, somados, 43,6% dos interesses dos mestrados e doutorandos que trabalham com a temática psicológica.

Em “Temas de psicologia”, o subtema “desenvolvimento...” é o que apresenta índice de crescimento mais acentuado na década: do primeiro para o segundo lustro do período estudado, o assunto cresceu 142,8%, índice muito superior ao crescimento, no mesmo período, do grupo temático como um todo (44,2%) e dos demais assuntos ali alocados.³

Das 276 escolhas registradas no grupo “Temas de psicologia”, 90,2% referem-se a dissertações de mestrado e 9,8% a teses de doutoramento, percentuais que acompanham de perto a participação dessas duas modalidades no conjunto das 3281 dissertações e teses tabuladas, respectivamente, 91,5% e 8,5%.

Quanto às instituições, as três que apresentam os maiores percentuais em “Temas de psicologia” são: Unicamp (15,2%), PUC-SP (14,9%) e UFRGS (10,9%) (ver Tabela 2, p. 50); instituições que estão entre aquelas com maior número de dissertações e teses aprovadas no período. Juntas, respondem por 41% das dissertações e teses do agrupamento “Temas de psicologia” e por 30,1% das dissertações e teses tabuladas na *A & P*.⁴

Na Unicamp, 42 dissertações e teses defendidas sobre os “Temas de psicologia” representam em torno de 13,4% do total dos trabalhos defendidos no seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Na PUC-SP, as 41 defendidas naquele tema representam aproximadamente 9,2% do total de defesas, e, na UFRGS, as 30 representam 13,1% do total.

Outras instituições também apresentam índices elevados de produção discente no âmbito dos “Temas de psicologia”, como UFC (15,5%), PUC-RS (12,2%), UFF (11,9%) e USP (11,8%).⁵ Como, na Unicamp e na PUC-SP,

3 Os índices de variação relativos à divisão da década em dois lustros: 1982-1986 e 1987-1991 foram obtidos através da aplicação da fórmula: soma das frequências dos anos 87 a 91, dividida pela soma das frequências dos anos 82 a 86, menos 1 x 100.

4 Refiro-me, aqui, às instituições e não aos programas de pós-graduação em Educação porque esta foi a forma mais simples que encontrei de dar tratamento institucional às produções em exame. Com exceção da PUC-SP, da UFSCar, da Unesp e USP, as demais instituições mantêm um programa em educação com diferentes áreas de concentração ou equivalentes. Para dar idêntico tratamento institucional aos programas, somei a produção discente dos 4 Programas em Educação da PUC-SP (Psicologia da Educação; Supervisão e Currículo; Educação: História e Filosofia da Educação; Distúrbios da Comunicação) e procedi da mesma maneira em relação aos dois da UFSCar (Educação e Educação Especial), aos dois da Unesp (Educação e Educação Matemática) e aos dois da USP (Educação e Ensino de Ciências).

5 Na pesquisa *A & P*, por razões óbvias, foram desconsiderados os programas que já estavam em funcionamento em 1991, mas não haviam levado à defesa nem dissertações, nem teses. Assim, registrei dados relativos a 35 programas com o nível de mestrado - incluídos em 29 instituições -, como expliquei na nota anterior e, dentre esses, 6 com o doutorado. As instituições que

são mantidas, respectivamente, uma área de concentração em Psicologia Educacional (mestrado e doutorado) e um programa de Psicologia da Educação (dois níveis), e que a UFRGS (também nos dois níveis), até 1988, mantinha uma área de concentração em Psicologia da Educação (que sofreu transformações, ao serem criadas linhas de pesquisa), explicam-se, em parte, os índices mais elevados oferecidos por essas instituições ao grupo “Temas de psicologia”. Mas, é de se estranhar que, em relação ao conjunto da produção dessas instituições, os índices sejam até inferiores aos apresentados por outras instituições, nas quais não são mantidas áreas de concentração ou programas em Psicologia da Educação/Educacional e equivalentes. Por outro lado, o fato de manterem área de concentração ou equivalentes, como Psicologia Educacional, Psicologia da Educação, Psicopedagogia, não justifica a presença significativa de estudos de corte psicológico, mas com pouca ou nenhuma relação com a Educação.

As fontes consultadas não oferecem dados relativos à origem das dissertações e teses por áreas de concentração, linhas de pesquisa e outras. Somente na PUC-SP é possível estabelecer alguma relação entre o número de dissertações e teses defendidas no Programa de Psicologia da Educação e a frequência registrada em “Temas de psicologia”. Neste caso, das 200 dissertações e teses defendidas entre 1982-1991 nesse programa, 41 registros em “Temas de psicologia” representam somente 20% da sua produção; ocorre que nem todos são originários desse Programa, ainda que o sejam predominantemente.

Quando cruzamos os subtemas do grupo “Temas de psicologia” por instituição,⁶ verificamos que é na Unicamp que se encontram as frequências mais altas de dissertações e teses dedicadas aos estudos de “comportamentos psicológicos” e “psicologia/psicanálise/psicoterapia”; ali, das 42 alocadas em “Temas de psicologia”, 20 (47,6%) referem-se a esses dois assuntos. Logo em seguida, encontra-se a PUC-SP com 46,3%, nos quais a dominância está com “comportamentos psicológicos”. Por outro lado, a PUC-SP é que apresenta maior número de dissertações e teses relativas à “psicologia da educação”: das 35 tabuladas nessa classe, 13 (37,1%) foram defendidas nessa instituição, o que representa 31,7% da sua produção no âmbito dos “Temas de psicologia”.

participaram da pesquisa com os dois níveis (me e do) são: PUC-RJ, PUC-SP, UFRGS, UFRJ, Unicamp e USP.

6 Esse cruzamento foi obtido da intersecção das Tabelas 1 e 2 e não foi aqui inserido na forma de tabela porque considerei ser um detalhamento excessivo para um artigo panorâmico.

Tabela 2

Temas de psicologia segundo instituições
no período 1982 - 1991 - Brasil

nº	Instituições	Período										Total de Temas	% dos Temas	Total Geral	% Geral	
		82	83	84	85	86	87	88	89	90	91					
1	IESAE	2			1	1	4	1				2	11	4,0	191	5,8
2	PUC-RJ	4		2			2		1	2	1	1	12	4,3	142	8,5
3	PUC-RS			4		3		1	5	3	2	18	6,5	147	12,2	
4	PUC-SP	1	5	1	4	1	4	4	5	5	10	41	14,9	444	9,2	
5	UCP										1	1	0,4	16	6,2	
6	UERJ	1			1	3		2	2		2	11	4,0	108	10,2	
7	UFAM										1	1	0,4	3	33,3	
8	UFBA	1		2						2		5	1,8	65	7,7	
9	UFC		2	3	2				1	5		13	4,7	84	15,5	
10	UFES	1						1		1		3	1,1	70	4,3	
11	UFF	4		4	2	1	1	2	1	1		16	5,8	134	11,9	
12	UFG														9	
13	UFMG	1						1	1			3	1,1	130	2,3	
14	UFMS														10	
15	UFMT														1	
16	UFPB														45	
17	UFPE														36	
18	UFPR	1		3	1	2		1	1	1	1	11	4,0	160	6,9	
19	UFRRGS	2	4	1			3	6	7	4	3	30	10,9	229	13,1	
20	UFRJ	1		2	2	1		3		2	1	12	4,3	269	4,5	
21	UFRN		1			1		1		1	1	5	1,8	70	7,1	
22	UFSC										1	1	0,4	37	2,7	
23	UFSCAR		1	1	3	1			1	4		11	4,0	143	7,7	
24	UFSM	2	1		1						1	5	1,8	68	7,4	
25	UNB	1	1			1						3	1,1	96	3,1	
26	UNESP														19	
27	UNICAMP	1	3	3	4	4	4	4	5	5	9	42	15,2	314	13,4	
28	UNIMEP	1						1			1	3	1,1	89	3,4	
29	USP	1	2	1		1			4	5	4	18	6,5	152	11,8	
		25	20	27	21	20	18	28	35	41	41	276	100,0	3281	4,2*	

* Como a frequência de 276 foi obtida com a soma do assunto principal e do assunto secundário, o percentual é calculado com base em 6562 (3281 + 3281), pois cada dissertação/tese comparece duas vezes.

Quanto ao assunto “desenvolvimento...” a maior frequência deve-se à UFRGS, que responde por 20% das 120 dissertações/teses registradas sob esse termo, o que representa 80% do conjunto da sua produção no âmbito dos “Temas de psicologia” e 10,5% da sua produção discente tabulada. Em seguida, encontra-se a Unicamp, respondendo por 15,8% desse assunto e a USP com 10%.

Em relação ao crescimento dos interesses pelos quatro assuntos reunidos em “Temas de psicologia”, já foi destacado o crescimento acentuado de “desenvolvimento...”, muito superior aos demais; em todos os programas, repete-se esta tendência de crescimento em relação ao assunto. Quanto aos outros subtemas, o crescimento é pequeno tanto de “psicologia da educação” quanto de “psicologia/psicanálise/psicoterapia” e negativo no caso de “comportamentos psicológicos”. É provável que estas tendências tenham se acentuado nos últimos anos, e que a voga dos estudos de “desenvolvimento...”, fortemente atrelada à disseminação da vertente piagetiana da Psicologia e do “construtivismo”, esteja bloqueando, ainda mais, estudos clássicos de “psicologia da educação”, pautados em outros cortes teóricos.

A Psicologia como assunto principal e secundário

Como expliquei na nota 2, de cada resumo registrei dois assuntos: o *principal* ou mais específico, ou, ainda, o mais central; e o *secundário* ou mais genérico, ou mais periférico. *Não estabeleci qualquer ordem hierárquica entre eles*; pautei-me, tão-somente, pelas declarações dos autores, que conferem, aos seus assuntos, maior ou menor centralidade.

Neste tópico, exporei, brevemente, o duplo registro de assuntos, pois, assim, será possível verificar com quais outros assuntos aqueles de corte psicológico foram associados nas dissertações e teses defendidas entre 1982 e 1991.

Das 276 que abordam os “Temas de psicologia”, em 142 dissertações e teses estes temas são apresentados como principais; desses, 45,8% associam-se a “Temas pedagógicos” como assuntos secundários (Tabela 3), destacadamente: “pré-escola”, “alfabetização”, “ensino de... (uma disciplina)”, “tópicos de ensino e aprendizagem”, “avaliação de aprendizagem” e outros.⁷

7 No grupo temático “Temas pedagógicos” foram reunidos os seguintes assuntos: alfabetização; ensino de... (uma disciplina); currículo; tópicos de ensino/aprendizagem; avaliação de aprendizagem (desempenho); sala de aula/aula; equipamentos escolares; educação e informática; livros didáticos; prática pedagógica/prática docente; relação professor-aluno; aluno.

Das 134 dissertações e teses, nas quais “Temas de psicologia” são apresentados como assuntos secundários, 41% relacionam-se com “Temas pedagógicos” como secundários; repetem-se, aqui, os destaques feitos no parágrafo anterior.

A essa relação “Temas de psicologia” e “Temas pedagógicos” voltarei no item 2.

A Psicologia como referência teórica

Quanto à referência teórica, na pesquisa *A&P* destaquei um dado fundamental: em 78,2% dos resumos consultados, não há informações sobre a referência ou base teórica com a qual ou através da qual a temática da dissertação/tese foi tratada (ver Tabelas 3 e 4).

Nas dissertações e teses que declaram inserção em algum campo teórico, constatei algumas tendências significativas, dentre as quais merecem atenção: na classe “outras referências teóricas” (10,8%) foi reunido um número grande de escolas de pensamento ou autores, todos com baixas frequências, dentre os quais se sobrepõem escolas e autores da Psicologia (secundados pela Filosofia e Ciências Sociais). Dou destaque, também, à classe “miscelânea” (1,2%) em que foram reunidos os resumos que declaram a utilização de uma ampla e diversificada gama de autores ou marcos teóricos, em que autores, tais como: Foucault, Deleuze, Guatari, Nietzsche, Habermas e outros, são colocados lado a lado para comporem o “quadro teórico”. Nessa classe, estão também tabulados os resumos que afirmam como base teórica Piaget e Freud; Piaget e Chomsky, Piaget e Paulo Freire. Com isso, autores que já aparecem individualmente reaparecem em associações declaradas nos resumos.

Tabela 3
Referência teórica no período 1982 – 1991 – Brasil

nº	Referência Teórica	Período										Total
		82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	
1	Piagetiana	2	7	11	3	3	7	14	17	20	18	102
2	Marxista	3	9	12	7	3	5	8	17	16	13	93
3	Fenomenológica	6	2	7	3	4	4	3	5	3	12	49
4	Gramsciana	2	4	2	2	6	5	3	6	8	4	42
5	Miscelânea	3	2	1			3	5	7	12	7	40
6	Freudiana		2		1	1	3	2	4	5	2	20
7	Vigotskiana					3				2	7	12
8	Outras Referências	32	31	48	32	17	25	43	36	47	45	356
9	Não Disponível	227	150	247	213	186	218	293	360	340	333	2567
	Totais	275	207	328	261	223	270	371	452	453	441	3281

Tabela 4

Referência teórica no período 1982 – 1991
Brasil – Percentagem

nº	Referência Teórica	Anos										Total
		82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	
1	Piagetiana	0,7	3,4	3,4	1,1	1,3	2,6	3,8	3,8	4,4	4,1	3,1
2	Marxista	1,1	4,3	3,7	2,7	1,3	1,9	2,2	3,8	3,5	2,9	2,8
3	Fenomenológica	2,2	1	2,1	1,1	1,8	1,5	0,8	1,1	0,7	2,7	1,5
4	Gramsciana	0,7	1,9	0,6	0,8	2,7	1,9	0,8	1,3	1,8	0,9	1,3
5	Miscelânea	1,1	1	0,3			1,1	1,3	1,5	2,6	1,6	1,2
6	Freudiana		1		0,4	0,4	1,1	0,5	0,9	1,1	0,5	0,6
7	Vygotskiana					1,3				0,4	1,6	0,4
8	Outras Referências	11,7	14,9	14,6	12,2	7,7	9,3	11,6	7,9	10,4	10,2	10,8
9	Não Disponível	82,5	72,5	75,3	81,6	83,4	80,7	79	79,6	75,1	75,5	78,2
	Totais	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Ainda que apresente uma freqüência relativamente baixa no período estudado, a “miscelânea” merece atenção, pois deve estar crescendo nas preferências dos pesquisadores da área; o seu crescimento vertiginoso, indicado pela passagem de seis trabalhos no primeiro lustro (1981 a 1986) para 34 no segundo (1987 a 1991), perfazendo um índice de crescimento de 466,6%, oferece fundamento a essa suposição. Entre as instituições, a Unicamp é a que apresenta a maior incidência desse tipo de composição teórica (20% da classe), seguida da UFRGS (15%), de acordo com a Tabela 6, que será apresentada logo a seguir.

Dentre as vertentes teóricas declaradas, contidas nas Tabelas 3 e 4, o primeiro e o terceiro lugares são ocupados por abordagens psicológicas: a piagetiana (3,1%) e a fenomenológica (1,5%) respectivamente; enquanto que o segundo e o quarto lugares são preenchidos por abordagens não-psicológicas, respectivamente: a vertente marxista com 2,8% do total e a gramsciana com 1,3%.

Os três primeiros aportes teóricos – piagetiano, marxista e fenomenológico – apresentaram um índice de variação do primeiro para o segundo lustro muito próximo (em torno de 100%), ainda que a freqüência total dos estudos de corte piagetiano se destaque sobre os demais e mantenha maior regularidade de crescimento. É a referência que revela largo processo de difusão nas dissertações/teses que tratam de “Temas pedagógicos”, tanto nos primeiros graus do ensino regular quanto na educação popular (jovens

e adultos/supletivo), e de hegemonia nas dissertações e teses que abordam “Temas de psicologia”, especialmente o assunto “desenvolvimento...”.

As Tabelas 5 e 6 apresentam, respectivamente, as distribuições de frequência e percentual dos referenciais teóricos declarados por instituição.

Apresentam as frequências mais altas, na referência piagetiana, a UFRGS (23), a Unicamp (13), a USP e a PUC-SP (11). Na Tabela 6, verifica-se que somente na PUC-SP, dentre as instituições apontadas, a referência piagetiana não se destaca entre as abordagens declaradas; nessa Instituição, representa 2,5% dos referenciais. Na UFRGS, ao contrário, o referencial piagetiano é o que atrai maior número de dissertações e teses: 10,0%. Por outro lado, nas duas Instituições este referencial apresentou crescimento vertiginoso do primeiro para o segundo lustro da década; muito superior ao revelado pela Unicamp.

As dissertações e teses que se declaram fenomenológicas na PUC-SP (28) representam 57,1% do total desta classe no período, sendo que na Instituição este é o segundo referencial teórico mais declarado nas dissertações e teses, depois do marxista, respectivamente 6,3% e 6,8%. Há de se destacar, entretanto, que no segundo lustro do período examinado, a presença do aporte fenomenológico na PUC-SP teve um declínio, em relação aos cinco primeiros anos da década. São predominantemente as dissertações e teses do Programa de Psicologia da Educação que declaram adesão a essa abordagem, bem como às demais de corte psicológico.

Merecem, ainda, menção duas outras presenças: a da escola soviética de Psicologia, que compara através de Vygotski, Luria e outros, e da escola psicanalítica, destacadamente, através de Freud e, secundariamente, Lacan.

Quanto à escola soviética, a presença ainda é pequena e praticamente restrita aos dois últimos anos da década estudada: apenas 12 dissertações e teses declaram adesão a essa perspectiva, ou seja, 0,4% do total. A frequência máxima é apresentada pela UERJ (3), seguida da PUC-RJ (2), PUC-SP (2) e Unicamp (2).

Tabela 5

Referência teórica por instituições
Brasil (1982-1991)

nº	Instituições	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
1	IESAE	1	4		10	4	3		17	152	191
2	PUC-RJ	6	6		3	1	1	2	21	102	142
3	PUC-RS	3		1		1			15	127	147
4	PUC-SP	11	30	28	9	2	5	2	40	317	444
5	UCP	1							3	12	16
6	UERJ	3	1	1				3	16	84	108
7	UFAM									3	3
8	UFBA	2	1						7	55	65
9	UFC	5	11		1	1			11	55	84
10	UFES	2					1		8	59	70
11	UFF	6	1		1	4	1		18	103	134
12	UFG							1	2	6	9
13	UFMG	1	2	1					10	116	130
14	UFMS		1			1				8	10
15	UFMT									1	1
16	UFPB		3		4	1			5	32	45
17	UFPE		1		1				3	31	36
18	UFPR	4		2		2			19	133	160
19	URGS	23	7	6	1	6	4		19	163	229
20	UF RJ	5	2	2	3	1			41	215	269
21	UF RN	1	3		1				10	55	70
22	UF SC	1	2		1			1	15	17	37
23	UF SCAR	1	9						5	128	143
24	UF SM		1	1	1	3			12	50	68
25	UNB	1	3	1		4	1		12	74	96
26	UNESP	1	1	1					1	15	19
27	UNICAMP	13	3	4	5	8	3	2	25	251	314
28	UNIMEP		1						7	81	89
29	USP	11		1	1	1	1	1	14	122	132
	Totais	102	93	49	42	40	20	12	356	2567	3281

Tabela 6

Referência teórica por instituições
Brasil (1982-1991)
Porcentagem

nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total
										100
1	0,5	2,1		5,2	2,1	1,6		8,9	79,6	100
2	4,2	4,2		2,1	0,7	0,7	1,4	14,8	71,8	100
3	2		0,7		0,7			10,2	86,4	100
4	2,5	6,8	6,3	2	0,5	1,1	0,5	9	71,4	100
5	6,3							18,8	75	100
6	2,8	0,9	0,9				2,8	14,8	77,8	100
7									100	100
8	3,1	1,5						10,8	84,6	100
9	6	13,1		1,2	1,2			13,1	65,5	100
10	2,9					1,4		11,4	84,3	100
11	4,5	0,7		0,7	3	0,7		13,4	76,9	100
12							11,1	22,2	66,7	100
13	0,8	1,5	0,8					7,7	89,2	100
14		10			10				80	100
15									100	100
16		6,7		8,9	2,2			11,1	71,1	100
17		2,8		2,8				8,3	86,1	100
18	2,5		1,3		1,3			11,9	83,1	100
19	10	3,1	2,6	0,4	2,6	1,8		8,3	71,2	100
20	1,9	0,7	0,7	1,1	0,4			15,2	79,9	100
21	1,4	4,3		1,4				14,3	78,6	100
22	2,7	5,4		2,7			2,7	38,5	45,9	100
23	0,7	6,3						3,5	89,5	100
24		1,5	1,5	1,5	4,4			17,6	73,5	100
25	1	3,1	1		4,2	1		12,6	77,1	100
26	5,3	5,3	5,3					5,3	78,9	100
27	4,1	1	1,3	1,6	2,5	1	0,6	7,9	79,9	100
28		1,1						7,9	91	100
29	7,2		0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	9,2	80,3	100
Totais	3,1	2,8	1,5	1,3	1,2	0,6	0,4	10,8	78,2	100

Legenda: Referência Teórica

- | | | |
|-------------------|---------------|-----------------------|
| 1. Piagetiana | 4. Gramsciana | 7. Vygotskiana |
| 2. Marxista | 5. Miscelânea | 8. Outras Referências |
| 3. Fenomenológica | 6. Freudiana | 9. Não disponível |

No caso da escola psicanalítica e de Freud em particular, a presença é superior: 20 dissertações e teses (0,6%). A PUC-SP e a UFRGS são responsáveis, respectivamente, por 25% e 20% das preferências por esta abordagem. Aqui também cabe destacar o crescimento das escolhas (ou declarações de escolha) da escola psicanalítica na segunda metade da década estudada.

A Psicologia da Educação como disciplina científica do campo educacional

Segundo Fávero (1993),

somente nos últimos anos, passou a ocorrer um movimento de reestruturação dos programas, no bojo de um esforço de consolidação iniciado pela redefinição dos cursos e pela recolocação do compromisso com a pesquisa (...) Parte-se novamente do questionamento e se inicia a superação das áreas de concentração, através da definição de núcleos temáticos ou eixos temáticos, ou para a fixação de campos de estudo (...) Supõe, ainda, a montagem de nova estrutura curricular, assim como a busca de novas formas de organização estrutural da pós-graduação, e de gestão dos programas. (pp. 36-37)

As dissertações e teses defendidas entre 1982 e 1991 são produto das fases anteriores e, provavelmente, as defendidas entre 1992 e 1994 ainda não expressam plenamente os esforços de redefinição registrados por Fávero no texto citado. N aquelas fases, de criação e expansão da pós-graduação, que cobrem, grosso modo, as décadas de 70 e 80, o crescimento considerável do número de dissertações e teses esteve longe de representar um avanço qualitativo da produção discente nos programas da área de Educação (Cf. Cunha, 1991; Warde, 1990 e 1993). Alguns indicadores mostram que a própria produção docente não chegou a ser estruturalmente impactada, nas fases anteriores, pelo processo de criação e expansão aludido, ainda que tenha crescido e tenha gerado um grupo considerável de interessados na produção e intercâmbio de pesquisas, o que pode ser captado através das publicações em periódicos científicos; dos projetos de pesquisa apresentados às agências de fomento e da criação e ampliação da ANPED.

Vários autores têm estudado a produção discente dos programas de pós-graduação em Educação, bem como têm procurado diagnosticar as causas dos precários padrões qualitativos atingidos. Assim, temos disponível um corpo relativamente grande de estudos que nos auxiliam a captar as características e tendências da área, circunscrita aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esses estudos são bastante úteis; mas sua utilidade é/deve ser muito bem circunscrita. Os balanços panorâmicos da área são indispensáveis como diagnósticos para todos os graus, níveis e espécies de políticas de pesquisa (desde as

políticas dos órgãos governamentais, das agências de apoio e fomento, reitores, coordenadores e líderes de pesquisa), assim como são necessários para os pesquisadores terem noção do campo mais amplo em que se inscrevem seus estudos e investigações. No entanto, essas panorâmicas estão longe de nos oferecer respostas a perguntas relativas às disciplinas específicas.

Quanto à Psicologia da Educação, é muito difícil situar essa disciplina científica se a considerarmos tão-somente em função dos critérios administrativo-burocráticos que vigoram no sistema de organização da pós-graduação e se não tivermos, em contrapartida, algum parâmetro ou critério científico que oriente a avaliação do que está sendo produzido em seu nome.

Como não pretendo entrar na histórica polêmica entre os que defendem a Psicologia da Educação como especialidade da Educação e aqueles que a pensam como parte da Psicologia – importante, mas improdutivo polêmica, enquanto permanecer mergulhada em corporativismos –, acredito que seja suficiente, nos limites deste artigo, avaliar a produção discente relativa à Psicologia da Educação, produzida nos programas de pós-graduação em Educação, a partir de questões básicas, que privilegiam a sua inserção no campo educacional:⁸

1) os processos e práticas educacionais constituem seu centro de interesse? a produção discente revela estar orientada pelo intento de melhorar a prática educativa e de elaborar explicações ajustadas e úteis à mesma?

2) ela revela ter renunciado à aplicação mecânica de supostas soluções ditadas pela investigação psicológica para resolver os problemas educacionais?

3) renunciou, portanto, ao reducionismo psicologizante?

4) abriu mão de pensar a educação como um campo de provas ou de aplicação da psicologia científica? ou limita-se a selecionar, entre os conhecimentos psicológicos disponíveis, aqueles que supostamente podem responder aos problemas educacionais?

5) está contribuindo para avanços teóricos, revisões conceituais, aperfeiçoamento metodológico, dos estudos relativos aos processos educativos?

Essas cinco questões estão focadas em três pontos básicos: a) o campo central de preocupação dos que apresentam a produção dentro da temática

8 Para a enunciação das questões que se seguem, pautei-me no balanço efetuado por Coll (1988) sobre a situação atual da Psicologia da Educação como disciplina científica, mantendo as suas expressões literais. Desconsiderarei, para efeito deste artigo, o modo como Coll se apropria das teorias psicológicas para produzir sua proposta curricular, bem como desconsiderarei o fato de o autor promover o “reducionismo psicologizante”.

psicológica: b) os mecanismos de apropriação dos resultados gerados no âmbito da Psicologia e os mecanismos de transferência desses resultados para os processos e práticas educacionais e c) a hegemonia da abordagem psicológica sobre os problemas educacionais. Esses itens apontam para faces de uma complexa e problemática relação entre Psicologia e Educação; pode-se afirmar, com segurança, que o caráter problemático dessa relação é universal e já ocupava a atenção dos estudiosos desde o final do século passado.

A produção discente examinada revela que as atenções estão divididas entre os processos educacionais e questões que estão incluídas no âmbito das investigações psicológicas que se desenvolvem independentemente das práticas e dos processos educacionais. Esses traços se manifestam não somente pela presença de assuntos característicos da psicologia clínica e da psicanálise, mas, também, pelo mecanismo de transferência de determinadas temáticas, nascidas no âmbito da Psicologia, que se efetua, mecanicamente, sem as devidas mediações conceituais e metodológicas, bem como transferência de abordagens que carregam cortes temáticos irredutíveis à Educação.

Exemplo típico ocorre com o subtema “desenvolvimento...”, sem dúvida, de enorme interesse para os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, ele tem conquistado um grande espaço nos estudos e pesquisas na área da Educação, predominantemente, através da forma como originariamente ele se apresenta como assunto da Psicologia que, preliminarmente, não diz respeito às situações educacionais e que não foi necessariamente provocado pela problemática de ensino e aprendizagem para ser investigado.

Verifiquei que nas dissertações e teses estão contidas duas formas básicas de se postular a relação Psicologia-Educação: uma que traz da Psicologia para a Educação o corpo teórico, conceitual, metodológico, e converte a Educação num campo de aplicação ou dedução; a outra que, partindo da Educação, converte seus processos, suas práticas, seus problemas, em pontos de referência e guias para as formulações conceituais, metodológicas, experimentais. Na primeira forma, a Educação é um campo “ocasional” de aplicação de “uma psicologia que já teria os seus princípios definidos”, como diria Wallon (1975, p. 355); na segunda, a Educação é o campo instituidor desses princípios.

O subtema “desenvolvimento...” reforça-se como um exemplo típico quando cruzado com a abordagem através da qual ele tem sido predominantemente tratado, que é a piagetiana. A presença crescente dessa referência, que trata o desenvolvimento como processo independente da ação educativa ou alheio a ela, vem subordinando as perspectivas que tratam o desenvolvimento (cognitivo, afetivo, moral...) como processo que implica a ação educativa.

Com essas considerações, espero ter tornado claro que não se trata de ausência de assuntos educacionais em dissertações e teses que apresentam temas psicológicos e abordagens psicológicas; trata-se de uma presença subordinada no sentido de que os problemas educacionais aparecem, tendencialmente, recortados a partir da perspectiva e da abordagem psicológica que se adota. Ora, se a própria abordagem adotada abstrai os processos e as práticas educacionais, então estamos diante de problemas epistemológicos graves e, seguramente, de gravíssimos problemas educacionais.

Os dados colhidos sobre o subtema “desenvolvimento...” como assunto principal e como assunto secundário são muito úteis para atestar a relação Psicologia-Educação que se apresenta nas dissertações e teses: em 62,7% dos casos em que “desenvolvimento...” aparece como assunto principal, os assuntos secundários são pedagógicos, que aí estão para a comprovação ou a aplicação de teorias do desenvolvimento psicológico, moral, afetivo... Essa é a forma dominante de relação entre esse “Tema psicológico” e os “Temas pedagógicos” aos quais ele vem associado; dentre os assuntos pedagógicos destacam-se “pré-escola”, “tópicos de ensino-aprendizagem”, “ensino de... (uma disciplina)” e “alfabetização”. Tendencialmente, o mesmo ocorre quando “desenvolvimento...” é o assunto secundário e vem associado a 68,9% de assuntos pedagógicos (Cf. nota 7).

Considerando, ainda, o processo de hegemonização de certas temáticas (“desenvolvimento...”) e abordagens da Psicologia (“piagetiana”), não se podem desvincular os dados e considerações acima apresentados, a partir das dissertações e teses que abordam os “Temas de psicologia”, do que foi verificado em outras classes temáticas, bem como do processo de difusão das mesmas temáticas e abordagens nos meios educacionais não-acadêmicos.

Quanto ao primeiro ponto, quero lembrar que verifiquei nas mais diferentes classes temáticas um crescimento considerável da chamada “perspectiva construtivista” que tem em Piaget e, especialmente, nos piagetianos a sua grande fonte de inspiração. Em “Temas pedagógicos” – cruzados ou não com “Temas psicológicos” – a presença crescente do “construtivismo” é fato incontestável, sob a forma de solução negativa dos problemas educacionais, ou seja: quanto menos atuarmos educativamente e deixarmos as crianças e os adolescentes sujeitos ao seu desenvolvimento natural, melhores resultados serão obtidos.

A adesão ao “construtivismo” nos meios acadêmicos acompanhou de perto – no mesmo período – a sua difusão nos sistemas de ensino estaduais e municipais. Não localizei trabalhos que tenham se colocado como objetivo a investigação dos resultados escolares sob o impacto do “construtivismo” no Brasil

ou em lugares como Buenos Aires, nos quais essa perspectiva já havia se revelado problemática aos processos de ensino-aprendizagem.

Cabe-nos perguntar se a abordagem piagetiana está se alastrando, assim como o subtema “desenvolvimento...” e a “perspectiva construtivista”, mais por efeito da “indústria cultural”, que toma de assalto as instituições de ensino básico e as universidades, do que por uma escolha consciente (ainda que duvidosa do ponto de vista epistemológico e certamente incorreta do ponto de vista educacional) dos estudiosos e investigadores ligados aos estudos de Psicologia Educacional. Temo que a alternativa mais provável seja a primeira.

É preciso considerar, ainda, um outro aspecto que se manifesta na produção discente e que diz respeito ao “reducionismo psicologizante”.

No agrupamento “Temas pedagógicos”, que apresenta a frequência mais alta (25,2%) e os índices mais altos de crescimento do primeiro para o segundo lustro da década, verifiquei uma tendência que deve ser comentada em função da sua relação com a abordagem psicológica.

Parece ter ocorrido, particularmente a partir da segunda metade da década, um recrudescimento do “estilo psicologizante” de pensar as questões pedagógicas. É no subtema “ensino de...(uma disciplina)” que esse “estilo” ganha proeminência, até porque é aquele que mais cresce entre os subtemas do agrupamento “Temas pedagógicos” e de todos os demais. Ao abordar o ensino desta ou daquela disciplina, boa parte das dissertações e teses abstrai o caráter social e cultural dos conteúdos disciplinares e destaca os processos psicológicos que estão em jogo na aprendizagem, e converte esses processos em regras pedagógicas para seleção dos conteúdos a serem ensinados (quando admite que algo deva ser ensinado); opera, assim, a típica dissociação da relação ensino-aprendizagem, através da dissolução do primeiro no segundo pólo da relação. Para essa operação, em regra, pede-se a chancela de alguma teoria ou de uma mescla de teorias do desenvolvimento ou da aprendizagem (Ausbubel, Piaget e outros) ou de alguma concepção pedagógica (Emília Ferreiro, Paulo Freire e outros).

Não se trata de contrapor ao “reducionismo psicologizante” uma perspectiva antipsicológica dos processos pedagógicos, o que é tolo e inócuo; trata-se de considerar o caráter sociocultural dos processos psicológicos que estão implicados nos pedagógicos.

Constatai em dissertações e teses dos últimos anos do período examinado a realização do esforço de compreensão dos processos “psicopedagógicos” – para usar um termo sintético – no sentido acima indicado. Destacam-se, nessa di-

reção, trabalhos relativos ao subtema “alfabetização” e outros de natureza teórica relativos à “psicologia da educação”.

Desde final da década de 70, os balanços sobre a produção docente e discente dos programas de pós-graduação indicam o aumento considerável de estudos que examinam a educação escolar e não-escolar como fenômeno de natureza social. Esse crescimento foi saudado como manifestação do esforço, então necessário, de superação da perspectiva tecnicista e dos enfoques que apreendiam a escola, seus processos e práticas, como independentes das relações sociais inclusivas.

Considerações finais

É indiscutível que as condições de produção intelectual oferecidas aos mestrands e doutorandos são precárias; a estas condições acrescentam-se a diversidade e as deficiências de formação básica de boa parte dos alunos (Cf., Fávero, 1993). Essa questão da diversidade e deficiência de formação básica é problema de difícil solução, pois, se, por um lado, os currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não devem ser sobrecarregados de disciplinas “compensatórias” da formação anterior, e os tempos concedidos pelas agências são cada vez menores, por outro lado, boa parte dos alunos que ingressam nos programas, especialmente, em nível de mestrado, revela desconhecer os temas, problemas, metodologias, teorias, etc. que configuram as disciplinas nas quais pretende desenvolver seus estudos e pesquisas ou, o que é mais usual, não tem conhecimento dos estudos já desenvolvidos sobre o tema-problema que pretende investigar e mal sabe em que disciplina ou área de conhecimento mais adequadamente deveria situar a sua investigação, em função dos objetivos que pretende atingir.

Iniciativas mais recentes indicam que a inserção dos mestrands e doutorandos em equipes de pesquisa e a decorrente sistemática de estudos compartilhados e de discussão dos resultados de pesquisa são, tendencialmente, a forma mais eficaz de preparar os alunos no trabalho de investigação e de provocá-los para o aprofundamento teórico e metodológico.

Entre outros avanços ensejados pela inserção de pós-graduandos em projetos ou linhas de pesquisa, merece destaque a possibilidade que se abre de utilização diversificada de metodologias e de composição de amostras mais representativas. A título de exemplo, o fato de 48,9% das dissertações e teses defendidas no período de 1982 a 1991 utilizarem metodologias exploratórias, do tipo etnográfico e de relatos de experiências, somente 9,6% se apoiarem em estudos do tipo quantitativo-descritivo e esse tipo apresentar índice decrescente

no período é indício não só da onda “qualitativista” que tomou de assalto a área da Educação, mas também dos artifícios de simplificação das pesquisas com vistas a contornar o problema do tempo e das limitações do pesquisador individual.

As iniciativas de grupos de pesquisa têm indicado, também, que para os próprios professores as equipes de estudos e pesquisas contribuem para a sua própria formação e para um maior compromisso com as suas tarefas formativas.

É certo, portanto, que não se pode cobrar dos autores das dissertações e teses a responsabilidade exclusiva pela qualidade das suas produções; afinal, elas foram chanceladas pelos orientadores e por bancas, em princípio, qualificadas. O problema é que a produção acadêmica deve prestar contas dos seus resultados a setores mais amplos da sociedade e, por isso, devemos nos perguntar *se e como* estamos contribuindo com o avanço do conhecimento científico para a melhoria dos processos e das práticas educacionais.

Referências bibliográficas

- Coll Salvador, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona, Barcanova S.A.
- Cunha, L. A. (1991). Pós-graduação em Educação no Brasil (1978-1981). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, pp. 63-67.
- Fávero, O. (1993). A trajetória da pós-graduação em Educação no âmbito institucional. *Avaliação & Perspectivas*. Porto Alegre, ANPEd/CNPq, pp. 31-49.
- Wallon, H. (1975). *A formação psicológica do professor*. Lisboa, Estampa.
- Warde, M. J. W. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (73):67-75.
- _____. (1993). A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991): avaliação & perspectivas. *Avaliação & Perspectivas na área de Educação (1982-1991)*. Porto Alegre, ANPEd/CNPq, pp. 51-81.

Mirian Jorge Warde

Pós-Graduação em Educação:
História e Filosofia da Educação – PUC-SP