

DA PSICOLOGIA À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Suzana Nunes Caldeira

Universidade dos Açores

Resumo

O presente artigo constitui uma abordagem descritiva, numa perspectiva longitudinal (cronológica), sobre a Psicologia da Educação. É desenvolvido em três etapas: o *crescimento*, a *exploração* e o *estabelecimento*, ao longo das quais se procura ressaltar períodos/acontecimentos historicamente críticos para o desenvolvimento e afirmação desta ciência; procura-se igualmente assinalar progressos recentes e perspectivas futuras por aprofundamento epistemológico, nomeadamente ao nível do papel a desempenhar na promoção do bem estar humano.

Introdução

Este artigo propõe a revisão do percurso evolutivo da Psicologia da Educação. Na sua organização, em três partes, poder-se-ia ter procedido a um intitulado tradicional, isto é, por exemplo: 1. Passado; 2. Progressos Recentes e; 3. Tendências de Futuro. Ou, então, para enfatizar o percurso desenvolvimentista, poder-se-ia ter adoptado a divisão em três períodos distintos: 1. Tempo da Infância; 2. Adolescência/Juventude e; 3. Anos da Maturidade.

No entanto, uma análise retrospectiva evidencia que esta área do conhecimento psicológico se desenvolveu através de uma série de fases condicionadas pelas pressões do meio académico e das aplicações ou das práticas profissionais, pressões essas que necessitaram de ser equacionadas e ‘negociadas’ numa base de continuidade e de pontos de transição, considerando a multiplicidade de papéis passíveis de serem desempenhados pela Psicologia da Educação. Ora, tais condições correspondem, embora globalmente, aos pressupostos do modelo desenvolvimentista de Donald Super (1957, 1990). Esta razão, associada ao facto de os trabalhos de Super serem actuais e terem aplicações práticas de particular relevância em contexto educacional, concorreu para que se cedesse à tentação de, por analogia, se apresentar o desenvolvimento da Psicologia da Educação tomando como referência conceitos utilizados por esse autor, cujos trabalhos se centram no indivíduo e na compreensão do seu desenvolvimento vocacional e não numa evolução possível de áreas de conhecimento.

Para o leitor menos familiarizado com o modelo em apreço, refira-se (de forma sucinta) que nele são descritas cinco fases do desenvolvimento vocacional caracterizadas por um conjunto de tarefas que visam, em última instância, “um desenvolvimento produtivo em termos de uma qualidade de vida” (Bingham, 1991, ref. por Duarte, 1993, p. 16). As fases — de Crescimento, Exploração, Estabelecimento, Manutenção e Declínio — abarcam todo o *ciclo de vida* do indivíduo (Super, 1990). Na fase de Crescimento, o jovem aprende a situar-se como ser singular no universo dos pares e dos adultos, através do de-

envolvimento dos autoconceitos, por identificação com figuras-chave dos contextos familiar e escolar. A Exploração visa a definição de um campo de interesse no projecto pessoal de formação e caracteriza-se por um conjunto de comportamentos exploratórios, através do confronto entre a consideração progressiva de determinantes pessoais e o quadro de referência socio-económico-cultural e ético-axiológico do sujeito individual. A fase de Estabelecimento define-se principalmente pelo desenvolvimento de um estilo de vida próprio, operacionalizado por comportamentos caracterizados pela estabilidade, pela consolidação de uma área específica (quer a nível de trabalho, quer a nível pessoal) e pela promoção na mesma; “para muitas pessoas estes são os anos da criatividade” (Super & Bohn, 1980, p. 161). Na fase de Manutenção, acentua-se a tendência para a continuidade dos planos estabelecidos. Por fim, a fase de Declínio caracteriza-se por comportamentos que preparam a retirada do mundo do trabalho e a conseqüente entrada na reforma.

Naturalmente, a Psicologia da Educação é uma ciência ainda [e sempre] em progressão. O próprio conhecimento é um processo de construção, pois em ciência não há absolutos; a verdade científica é provisória. Deste modo, na transdução efectuada, “repeçam-se” apenas as três primeiras fases do ciclo de vida preconizado por Super. Assim, alude-se ao crecimento quando o relato incide sobre os acontecimentos que contribuíram para o processo de autonomização da Psicologia da Educação relativamente à própria ciência psicológica, isto é, o período que mediou entre o nascimento e a constituição formal desta disciplina. Entende-se que o período seguinte, caracterizado pelo confronto com uma variedade de situações epistemologicamente diferenciadas, pela necessidade de as analisar, integrar e/ou rejeitar num campo de conhecimento recém formado, exigiu uma exploração atenta das mesmas; o propósito foi o de se definir claramente um campo de interesse [investigativo e interventivo] conducente à afirmação da Psicologia da Educação. Por último, a consolidação desta disciplina, os actuais centros de interesse e as novas tendências emergentes enquadram-se numa fase de estabelecimento, en-

tendendo-se que esta significa, então, o fortalecimento de uma área, numa perspectiva de progressão e de inovação, por aprofundamento epistemológico e/ou por ampliação/interacção com outros domínios do conhecimento.

Em síntese, utilizando a terminologia desenvolvimentista de Super, apresenta-se um itinerário de reflexão sobre questões tão familiares como as da educação. Crê-se que o presente texto poderá ser particularmente interessante e útil para todos os que, pela primeira vez, estão a fazer uma aproximação a estes temas, reportando-se ao quadro teórico da ciência psicológica.

O Crescimento

A problemática que caracteriza a Psicologia da Educação reporta-se aos primeiros tempos da humanidade. No entanto, esta área do conhecimento só se autonomiza e conquista estatuto científico a partir da primeira década do século XX, fruto de evoluções na própria ciência psicológica ocorridas em finais do século XIX e decorrentes, tanto de contribuições individuais, como da diferenciação de campos disciplinares.

A título individual, saliente-se William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) e Edward Thorndike (1874-1949), pela importância que os seus trabalhos tiveram no desenvolvimento e autonomização da Psicologia como ciência e pela consagração de grande parte das suas carreiras à Psicologia da Educação.

William James, hoje identificado como um psicólogo funcionalista, por ter valorizado os processos em detrimento do conteúdo da consciência e defendido o valor adaptativo e instrumental daquela, foi um dos principais impulsionadores da Psicologia nos Estados Unidos da América e um dos comentadores mais destacados dos problemas da aprendizagem e do ensino. Apesar de ter criado um laboratório de psicologia na Universidade de Harvard (1875), James convivia muito melhor com a reflexão teórica do que com o experimentalismo. Preconizava que a Psicologia Educacional deveria estudar o ensino e a aprendizagem em ambiente natural, isto é, na sala de aula.

Desenvolveu um imenso investimento na observação de classes e, a partir desse trabalho de campo, realizou abundantes e diversificadas sugestões de âmbito psicopedagógico. A obra *Talks to teachers on Psychology* (1958) constituiu um eco conceptual do seu trabalho, pese embora a obra de consagração do autor tenha sido *Principles of Psychology* (1890).

John Dewey iniciou-se na Psicologia com William James e foi um continuador das suas ideias sobre a utilidade funcional dos processos e das operações mentais. Foi nesta linha de continuidade, e após a publicação do seu artigo *The reflex arc concept in Psychology*, em 1896, na prestigiada *Psychological Review*, que a comunidade científica o reconheceu como fundador da orientação funcionalista em Psicologia. No entanto, foi no âmbito da Filosofia e da Psicologia da Educação que o seu trabalho viria a alcançar ainda maior projecção (Fraisse & Piaget, 1976). Dewey entendia a Psicologia da Educação como uma ciência de intersecção entre o estudo do comportamento e a prática educativa, sendo o eixo central o processo ensino-aprendizagem e a situação de educação. Defendia que não se podia estudar a aprendizagem descontextualizada do mundo real das escolas e das salas de aula, justamente em coerência com o postulado da psicologia funcional de adaptação das funções mentais às exigências do meio ambiente como factor de sobrevivência do organismo. “Um dado organismo num dado meio” (Dewey, 1956, ref. por Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C., 1993) foi uma expressão que adoptou e se tornou famosa pela profundidade da mensagem na simplicidade da forma. Nesta moldura, configurou os objectivos da Psicologia da Educação ao estudo de variáveis que intervêm no comportamento do educador e do educando na situação educativa. Introduziu a noção de aprendizagem activa através da promoção de ambientes estimulantes que assegurassem uma adesão espontânea da criança. Pretendia um equilíbrio entre uma aprendizagem experiencial – “learning by doing” –, cuidadosamente orientada e disposta de acordo com os interesses e capacidades das crianças, e uma aprendizagem racional. No entanto, a premissa da educação centrada na criança, privilegiando o processo de construção pessoal do conhecimento e da

autonomia individual, foi erradamente entendida como um ambiente de aprendizagem “laissez-faire, laissez-passer”. Deste modo, e não obstante a antecipação de conceitos da escola aberta, como de outros presentes na teoria piagetiana, entre os anos 40 e 50, a comunidade educativa empenhou-se em ridicularizar o seu trabalho, furtando-lhe, iniquamente, e na última década do seu longo ciclo de vida, a notoriedade merecida (Jesuíno, 1994; Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C., 1993).

Por fim, Edward Thorndike, famoso professor do *Teachers' College*, da *Columbia University*, também iniciou a sua carreira como discípulo de William James na *Harvard University*. Foi o primeiro a ser reconhecido como psicólogo da educação e apelidado de “o pai da Psicologia da Educação”. No campo investigativo, defendia acerrimamente o controlo de variáveis, a mensuração e a quantificação; era nitidamente um experimentalista. Começou os seus trabalhos no domínio da psicologia animal, tendo, porém, vindo a aplicar as suas técnicas de investigação a sujeitos humanos, em resposta a críticas que apontavam para as condições de artificialidade a que o comportamento animal estava sujeito e à extrapolação abusiva para o comportamento humano. Elaborou as famosas leis do efeito (um comportamento seguido de um estímulo que comporte satisfação tende a ser repetido), da prontidão (importa o organismo estar disponível para a aprendizagem) e do exercício (as tentativas bem sucedidas reforçam a ligação), que, à época, e na óptica do autor, explicavam as operações fundamentais da aprendizagem. A sua forte aspiração em construir uma ciência de cruzamento entre a Psicologia e a Educação devotou-o a uma actividade investigativa contínua da qual resultaram diversas aplicações da Psicologia aos problemas do ensino. Destacam-se, por exemplo, (a) a destruição do mito da transferência de treino, preconizado pela doutrina da disciplina mental, tendo demonstrando, em parceria com Woodworth, que só ocorreria transferência de aprendizagem quando as situações comportassem elementos idênticos, (b) a realização de estudos assinalando o papel da variável hereditariedade em idênticas condições ambientais (ressalve-se que então se desconhe-

cia a possibilidade de constituição de gémeos homozigóticos ou dizigóticos) e (c) a aplicação de testes em grupo no meio escolar (como no industrial), dando eco ao conceito de avaliação e saliência às diferenças individuais relacionadas com a inteligência e o rendimento (Jesuíno, 1994; Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C., 1993). Todo este trabalho experimental deu origem a prestigiada obra, na qual se sobrepõem *Elements of psychology* (1903), *An introduction to the theory of mental and social measurements* (1904), *Educational Psychology*, 3 vol. (1913-1914), *Fundamentals of learning* (1932) e *Human nature and social order* (1940).

Ao nível da diferenciação e da contextualização de campos disciplinares destacam-se três contributos: o da Psicologia Experimental, o da Psicologia Diferencial e o da Psicologia do Desenvolvimento.

A Psicologia Experimental assinala o começo da própria Psicologia como nova disciplina científica. É habitual a referência ao laboratório de psicologia experimental fundado em Leipzig, em 1879, por Wundt, e ao esforço de investigação substantiva aí iniciada no domínio do comportamento. Defendia-se que os fenómenos psicológicos seriam regidos por leis gerais emergentes da observação e da experimentação. As diferenças individuais deveriam ser neutralizadas porquanto constituíam fonte de erro. Entre os temas de estudo privilegiados emergiu claramente e, desde logo, a aprendizagem. Independentemente da ênfase se situar no âmbito da reflexologia russa (Pavlov, 1849-1936), do behaviorismo norte-americano (Watson, 1878-1958), dos processos e *mapas* cognitivos (Tolman, 1886-1959), da valorização de variáveis intermédias (Hull, 1884-1952), ou, mais recentemente, da valorização dos contextos e das relações sociais (Dollard, 1900-1980), procurou-se sempre estudar a acção ou efeito de aprender.

A Psicologia Diferencial veio assinalar que os indivíduos não são todos iguais dentro da mesma espécie, apresentando, desde o nascimento, diferenças entre si (Darwin, 1809-1882), premissa fortalecida com os estudos correlacionais sobre o desempenho de gémeos (Galton, 1882-1911). Veio,

ainda, lançar as bases do uso de técnicas estatísticas para a análise de dados (Galton, 1882-1911; Pearson, 1857-1936). Assim, a Psicologia Diferencial pretendeu [e pretende] focalizar a sua pesquisa na variação (intra e inter) individual, alertando para o facto de que as diferenças entre indivíduos podem constituir um elemento curial para a compreensão dos processos de desenvolvimento, numa óptica de singularidade, e para a modelação recíproca indivíduo(s)-meio. Naturalmente, as implicações para o domínio educacional contêm significado apreciável, tanto pela focalização nos problemas que se põem aos indivíduos durante os períodos em que se esforçam por aprender, como pela influência na organização das instituições educativas destinadas a proporcionar-lhes essas aprendizagens (Reuchlin, 1974).

Por último, a Psicologia do Desenvolvimento veio configurar uma individualização e uma conceptualização distinta de infância, adolescência e idade adulta (Stanley Hall 1844-1924). Do movimento psicanalítico importou a primeira derivação conceptual de estádios do desenvolvimento (Freud, 1856-1939). Consequentemente, as diferenças nos processos de aquisição e utilização do conhecimento durante o desenvolvimento ganharam particular acuidade.

Observa-se então que entre as origens da Psicologia, à volta de 1880, e a constituição formal da Psicologia da Educação (1900-1908) decorreram pouco mais de três décadas. Observa-se, ainda, que o *crescimento* da Psicologia da Educação se referencia em pontos de vista múltiplos, abordagem essencial quando se pensa acerca do ensino e da aprendizagem.

A Exploração

Alcançada a autonomização da Psicologia da Educação, considera-se que a fase seguinte correspondeu a um percurso de tipo sinusoidal, em crescendo, até cerca meados do século XX, altura em que se inverteu o sentido do desenvolvimento, para ganhar novo impulso em torno dos anos 60-70.

Até aos anos 40-50, a Psicologia da Educação foi-se enriquecendo e afirmando através de contributos devidos a avanços em outras áreas da Psicol-

gia e respectivas implicações para o campo educativo. A título ilustrativo, aponte-se o impacto da introdução da medida da inteligência, através de testes de inteligência, que permitiu introduzir objectividade na investigação educativa. Os trabalhos de Binet (1857-1911), em França, (e seus continuadores nos E.U.A., Lewis Terman e Maude Merrill) constituem uma referência incontornável. Resalve-se que a inteligência não é condição única para atingir o êxito escolar; contudo, importa afirmar que “a validade preditiva dos testes, no que se refere ao prognóstico escolar é um facto bem estabelecido” (Miranda, 1982, p. 17). Outros contributos estão associados, por exemplo, à Psicologia do Desenvolvimento (Wallon, 1879-1962; Gesell, 1880-1961; Piaget, 1896-1980), que inaugurou a aplicação de métodos de observação e medida no estudo das mudanças quantitativas e qualitativas que ocorrem em uma ou várias dimensões do comportamento ou actividade. Esta disciplina, introduziu ainda a procura de estabilidade num comportamento em mudança, isto é, a procura de normas para o vasto número de processos que rege o funcionamento do organismo humano em função da idade/estádio de desenvolvimento, e salientou a importância dos períodos críticos e dos ritmos interindividuais. A Escola da *Gestalt* contemplou sobretudo o aspecto global da realidade psicológica e afirmou que o conhecimento se obtém a partir de elementos que já em si constituíam formas organizadas. O behaviorismo skinneriano, cujos trabalhos se centravam na interacção entre o comportamento do organismo e os sucessos ambientais, postulava o ensino como uma disposição racional de contingências de reforço, através das quais o estudante aprende. Por sua vez, a Psicanálise assinalou desde sempre a importância da dimensão sócio-afectiva no desenvolvimento individual.

Neste mesmo período, as expectativas sociais, formatadas pelas necessidades socio-económico-culturais do pós-guerra, também impulsionaram o processo de afirmação da Psicologia da Educação, ao ampliarem e prolongarem, para além da instrução, as finalidades da Escola. Uma das consequências imediatas desta realidade consistiu na intersecção entre as esferas de actuação da escola e da família, mormente no domínio da socialização da criança e no

processo de ajuda aos jovens na transição da família para o mundo do trabalho (Montandon, 1994). Este novo cenário gerou uma necessidade prática de profissionais especializados em instruir, mas também em socializar, as crianças e os jovens. Criaram-se, então, instituições especificamente destinadas à formação de professores. Estas pretendiam dotar o candidato a professor de conhecimentos que lhe permitissem lidar com as aprendizagem formais e factores influentes (como as características cognitivas, de personalidade e de desenvolvimento daquele que aprende) e a dimensão interactiva educador-educando (Arends, 1995). Alimentava-se, assim, a expectativa de que a Psicologia da Educação deveria saber *observar, interpretar e intervir* no acto educativo.

Porém, investigação científica e prática profissional situam-se em dois contextos diferenciados e o conhecimento emergente da primeira nem sempre sugere procedimentos específicos imediatamente utilizáveis pela segunda. Embora alguns autores, no campo da Psicologia da Educação, considerem que “a esfera do imediatamente utilizável é uma impostura com possíveis resultados momentâneos, mas permanentes recuos a pontos de partida” (Pereira, 1991, p. 17), o desencanto entretanto sentido no pólo da actividade profissional veio abalar profundamente a afirmação desta área do conhecimento psicológico. Isto é, apesar de o ensino ter passado a ser entendido e reconhecido como uma carreira e de ter passado a imprimir a sua marca no conjunto da vida social (Nóvoa, 1992), a necessidade de dilação na evidência empírica, para a construção do conhecimento em Psicologia da Educação, afigurou-se pouco compatível com a urgência da abordagem que caracteriza as aplicações em sala de aula. Do dissenso ao sentimento de insatisfação foi um primeiro passo, tendo-se iniciado, então, o traçado descendente da sinusóide.

Outros factores que quase comprometeram a continuidade da Psicologia da Educação foram de ordem predominantemente conceptual. Relacionaram-se com a (in)definição do objecto de estudo e com o enquadramento e pertinência científicos desta disciplina. Dado a Psicologia da Educação se situar na intersecção possível entre a ciência psicológica e as ciências da educação,

houve o entendimento de que o estudo da aprendizagem abarcaria todas as variáveis intervenientes no comportamento dos protagonistas imediatos da situação educativa (educador e educando). Esta amplitude veio gerar falta de identidade numa disciplina ainda em processo de afirmação, pois outras áreas, como a avaliação, a personalidade, a psicologia diferencial ou a psicologia do desenvolvimento, apareciam a tratar essas mesmas variáveis. Emergiu, também, uma questão de ordem temporal: a aprendizagem definia-se por um tempo e um espaço escolares ou respeitaria também as condições que definiam, interseccionavam e/ou contornavam o acto educativo? Neste segundo caso, mais consentâneo com as preocupações educativas do pós-guerra, a Psicologia da Educação abarcaria o estudo do processo ensino-aprendizagem fora do âmbito escolar e ao longo de todo o desenvolvimento. A discussão intensificou-se pela necessidade de clarificação da própria natureza da investigação: tratava-se de uma ciência fundamental/básica ou de uma ciência aplicada? Tinha como objectivo principal a aplicação do conhecimento psicológico ao processo educativo, pese embora os dados científicos fossem alcançados fora do contexto escolar, ou tratava-se de uma ciência que devia partir de problemas colocados pelas situações educativas em si mesmas, e, por isso, o seu objecto de estudo seria o comportamento produzido na especificidade da situação ensino-aprendizagem (Beltrán, Moradela, Alcañiz, Calleja & Santiuste, 1995)?

Como dito, o dissenso e a insatisfação que estas questões geraram não se limitaram a refrear o elance positivo que tinha vindo a caracterizar o processo de desenvolvimento e afirmação da Psicologia da Educação; inverteram o sentido desse desenvolvimento e promoveram a desconfiança acerca da relevância científica desta área, de modo a quase comprometer a sua continuidade.

Porém, o *processo de síntese e de compromisso* entre investigação produzida, cada vez mais, num contexto de pluralismo epistemológico e o *aumento da idade* da Psicologia da Educação contribuíram para a sua revitalização.

Essas condições convergiram para o reconhecimento de que teoria e prática da Psicologia Educacional estão relacionadas com o desenvolvimen-

to e a educação do indivíduo “mas os saberes úteis são precisamente aqueles que não são imediatamente utilizáveis” (Pereira, 1991, p. 17).

Concorreram, ainda, para reiterar que a variável nuclear da Psicologia da Educação é o ensino-aprendizagem, num primeiro plano em contexto instrucional, mas também em outros contextos e em outras fases do desenvolvimento, pois a Psicologia da Educação visa a adaptação do ser humano ao exercício de uma cidadania consciente e activa.

O *processo de síntese* veio, também, trazer visibilidade à natureza pluridimensional do objecto da Psicologia da Educação, justificando-se, assim, a articulação entre esta e outras áreas da Psicologia, ao invés da sua substituição por aquelas.

Por fim, todo esse processo contribuiu para clarificar o tipo e a natureza da investigação [i.e., uma investigação capaz de formular leis de carácter geral, embora balizadas pelo processo ensino-aprendizagem], pese embora a discussão ainda instalada entre os especialistas na matéria.

Pode-se, então, considerar que o período compreendido entre os anos 20 e os anos 60/70 correspondeu a um *processo de exploração* no qual a Psicologia da Educação se *testou* e foi testada e se *avaliou* e foi avaliada. Este processo contribuiu para a *especificação e implementação* da área que identifica e define esta disciplina: o processo de ensino-aprendizagem (Gage & Berliner, 1975, Beltrán & col., 1995). A Psicologia da Educação deve investigar problemas educativos e trazer conhecimento para vários aspectos das práticas educativas, mas é no processo ensino-aprendizagem que está centrada.

O Estabelecimento

Na esteira da *implementação* abre-se caminho para a *estabilização e consolidação* de centros de interesse e para o *avanço* da ciência que investiga problemas educacionais em torno do núcleo dominante que é o processo ensino-aprendizagem.

Alguns autores, entre os quais Beltrán (1995), afirmam que os actuais pontos de interesse investigativo continuam a centrar-se na interligação com outras áreas da psicologia. Esta é, aliás, a posição assumida por outros investigadores ao afirmarem, por exemplo, que “o pluralismo teórico encoraja o desenvolvimento duma variedade de estratégias de investigação em vez do fechamento prematuro [...das mesmas]” (Merton, 1975, p. 51, ref. por Shulman, 1986, p. 5).

Neste enquadramento, releva-se, por exemplo, a intersecção com a Psicologia Diferencial, com a Psicologia da Aprendizagem, com a Psicologia do Desenvolvimento e com a Psicologia Social.

No âmbito da intersecção com a Psicologia Diferencial, assinala-se a importância de diferenças intra- e inter-individuais, tanto ao nível dos processos de aprendizagem, como da individualização daquela. A Psicologia da Educação não é uma ciência da uniformização, mas da diferenciação interpessoal — a uniformização potencia a exclusão; a diferenciação cria oportunidades reais para que cada aluno efectue aprendizagens que englobem as dimensões cognitiva, afectiva, pessoal e social. A consideração das diferenças individuais de desempenho de crianças e de adultos nos domínios da aprendizagem, dos conhecimentos e da eficácia do comportamento em situações novas ou problemáticas liga-se à adaptação em sentido lato (Miranda, 1987, Miranda 2000). Sucesso escolar ou, mais genericamente, sucesso educacional significa adaptação dos indivíduos às exigências da escolaridade e da sociedade.

A interligação com a Psicologia da Aprendizagem cabe na procura de modelos prescritivos. A investigação realizada tem incidido na descrição de mecanismos, estratégias e/ou processos de aprendizagem *a posteriori*. Jerome Bruner (1915), um dos investigadores mais relevantes no plano da psicologia cognitiva e da investigação psicopedagógica, e figura influente na reforma do sistema educativo dos Estados Unidos, como conselheiro científico de J. F. Kennedy e L. Johnson, terá sido um dos primeiros psicólogos a salientar a necessidade de prescrever como um assunto pode ser melhor ensinado. Aponta

para o carácter selectivo e estratégico da aprendizagem decorrente da emergência de versões estruturalistas do conhecimento humano e do papel activo do sujeito no controlo dos estímulos ambientais. O respeito pelo modo de pensar individual, a tradução do material a apreender para as formas lógicas do pensamento individual, e o carácter desafiante da tarefa de aprendizagem constituem ingredientes base da perspectiva prescritiva (Bruner, 1998; Bruner 2000). Importa, naturalmente, a consideração dos espaços narrativos dos sujeitos, isto é, especificidades e diferenças que caracterizam o seu quotidiano. Aqueles influem na produção de actos de significado e na dimensão hermenêutica e, por consequência, no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que mais agilizam o alcance dos objectivos da instrução.

Todavia, no processo de instrução, para além de se prescrever como um assunto pode ser melhor ensinado, interessa definir que conteúdos aprender. Na linha de pensamento de Beltrán e seus colaboradores (1995), o *conhecimento tácito ou contextual* é tão relevante quanto o *replicativo* e o *aplicativo* e deveria ser considerado no currículo escolar. Aprender significa também interacção com pessoas, situações, ideias e objectos, isto é, a modelação indivíduo-meio e indivíduo-indivíduo (Caldeira, 2000).

A articulação com a Psicologia do Desenvolvimento vem da noção de que o desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente o desenvolvimento cognitivo, deve ser a instância norteadora da acção educativa. Três grandes paradigmas têm ocupado posição destacada: o psicométrico, pela tónica nas mudanças quantitativas e na mensuração da inteligência, o cognitivo, por acentuar as mudanças qualitativas, e o construtivista, por introduzir a dimensão longitudinal.

A introdução da medida, através de testes de inteligência [competência cognitiva], permitiu exprimir, em índices psicométricos, diferenças individuais de desempenho nos domínios da aprendizagem, dos conhecimentos e da eficácia do comportamento em situações novas ou problemáticas. Refira-se, aliás, que os primeiros trabalhos em psicologia escolar tomaram quase exclu-

sivamente variáveis intelectuais na explicação de comportamentos diferentes, no caso as dificuldades de aprendizagem (Barros, A. & Almeida, L., 1991).

A orientação cognitivista evidencia a necessidade da identificação de componentes intelectuais na aprendizagem. Nesta orientação destaca-se, ainda, que os *estilos* intelectuais ou de pensamento são interdependentes, interagem com as aptidões, ligam os aspectos cognitivos aos não cognitivos do comportamento inteligente e são parcialmente socializados e, por isso, educáveis e treináveis (Sternberg & Wagner, 1991, refs. por Miranda, 1994). Este enquadramento permite a conceptualização de estratégias de aprendizagem numa perspectiva em que se consideram também aspectos volitivos e contextuais.

O construtivismo psicogenético colhe ao focar a forma como o aluno faz incidir os seus processos de pensamento nos objectos cognitivos da aprendizagem e ao destacar que as aquisições e os êxitos são alcançados só depois de o organismo ter atingido um estágio capaz de os obter — os ensaios precoces potencializam o fracasso.

Por fim, a interlocução com a Psicologia Social decorre da observação de que a qualidade da instrução ministrada foi, não raras vezes, comprometida pela convicção profunda da influência de diferenças individuais ao nível da inteligência (Bloom, 1976, ref. por Peixoto, 1995), menorizando-se a interferência das componentes emocional e social do comportamento. Ora, no seguimento do proposto por Gordon Allport (1961) relativamente ao objecto de estudo da Psicologia Social — pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos enquanto moldados pela presença real, imaginada ou implícita dos outros — ganhou saliência a interferência de aspectos sócio-emocionais no desempenho individual. Deste modo, o desenvolvimento cognitivo ainda é justamente considerado para explicar diferenças individuais de capacidade e de ritmo no processo de aquisição de conhecimentos, pois há poucos aspectos do trabalho formal de um aluno na escola que não pareçam ser influenciados, de algum modo, pela competência cognitiva. Não obstante, procede-se à sua contextualização numa determinada unidade social — a sala de aula — definida por um

conjunto de indivíduos em presença, por um conjunto de expectativas de comportamento e de interdependência de papéis, por uma dada estrutura de comunicações, e por um clima social específico. Acresce, ainda, que cada unidade social é um subsistema de um sistema mais amplo, também ele regido por um conjunto de variáveis, como a estrutura, o processo organizacional e os comportamentos individuais e de grupo, que actuam ao nível dos subsistemas.

Importa também salientar a corrente de investigação protagonizada por Fuller, Veenman e Huberman, sobre preocupações, comportamento e ciclo de vida profissional dos professores, pois, de acordo com diversos autores (por exemplo, Gage, 1963, ref. por Shulman, 1986), a investigação sobre o ensino-aprendizagem é a investigação na qual pelo menos uma das variáveis consiste no comportamento, características ou pensamento do professor.

Em síntese, a incursão feita pelos nós de ligação entre a Psicologia da Educação e outros domínios da ciência psicológica reforça, naquela, a centralidade do conceito 'aprendizagem'. Pese ainda algumas fontes de atrito no plano das práticas, dos processos e das oportunidades de realização pessoal, a aprendizagem, traduzida na acção educativa, visa contribuir para o sentido positivo da diversidade social de aptidões, interesses, valores e expectativas e para o respeito por aspectos da singularidade na construção de projectos individuais de vida. Num primeiro plano situam-se as aprendizagens formais, num espaço e num tempo escolar, imediatamente envolvidas e ampliadas pelos espaços de relação e de mudança definidos pelo meio social e cultural. Pretende-se, assim, que a acção educativa estimule o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender e a curiosidade intelectual, com o objectivo geral de propiciar, ao ser humano, o desenvolvimento das suas faculdades, a melhoria da sua qualidade de vida, a tomada de decisões esclarecidas e a continuidade da aprendizagem (Delors & col. 1997). Indubitavelmente, conceptualiza-se a aprendizagem como um processo sequencial e integrativo que ocorre, de maneira ininterrupta e progressiva, ao longo de toda a vida. Este processo ultrapassa as paredes da sala, pois contempla uma combinação entre a variedade de papéis em que

os sujeitos se envolvem e a variedade de *teatros* ou *palcos* em que esses papéis são desempenhados. Com efeito, a aquisição progressiva de conhecimentos só assume relevância para o aluno se for considerada por uma perspectiva que valorize características e necessidades individuais e uma realidade concreta de vida, nas suas dimensões local, regional e nacional (Caldeira, 2000).

Assim, ousa-se adaptar as palavras de Miranda (1987), para apontar tendências de futuro no campo da Psicologia Educacional. Refere a autora, naturalmente num contexto diverso, que o caminho será o de uma Psicologia [acrescente-se Educacional] ‘compreensiva’ na acepção lógica do termo, isto é, no sentido do trabalho do investigador que consiste em pôr à prova uma hipótese verificável (e por natureza limitada), de assento basicamente empírico ou basicamente conceptual (e por consequência igualmente limitada), usando uma metodologia em que é proficiente e que avalia como a mais adequada (e, portanto, também ela pelo menos limitativa), e sujeitando à apreciação da comunidade científica o resultado do seu trabalho. Compreensiva ainda no sentido da interdisciplinaridade da investigação científica e do diálogo entre psicólogos de orientação científica diferenciada, mas também do diálogo entre psicólogos e decisores políticos, entre psicólogos e professores-investigadores, entre psicólogos e outros investigadores-actores da matriz social. Compreensiva, por último, ao tocar muitos outros pontos, num *continuum* de complexidade, pois a educação surge como eixo em torno do qual se processa o desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades.

Sem margem de dúvida, a Psicologia da Educação tem um papel a desempenhar no assumir da diversidade, da singularidade e da pluripertença, condições incontornáveis na promoção do bem estar humano.

Conclusão

Num curto período de aproximadamente 120 anos, a Psicologia Educacional constitui-se como ciência autónoma que investiga problemas educa-

cionais, utilizando conceitos próprios e metodologias específicas. Tem privilegiado o estudo da aprendizagem relativamente ao espaço e ao tempo escolares, ligado, por isso, a condições específicas expressamente instrumentadas para estimular e otimizar os resultados de acordo com objectivos previamente programados. No entanto, encara-se hoje o projecto educativo de cada pessoa como o projecto de uma vida inteira. Nesse projecto, os aperfeiçoamentos desejáveis e possíveis não dispensam a inovação intelectual e a prática de um modelo de desenvolvimento que impõe o conceito de aprendizagem como um processo complexo e contínuo que acompanha o ciclo de vida. Amplia-se, então, o papel básico da Psicologia Educacional e intensifica-se uma articulação com outras áreas da Psicologia para que conhecimentos ao nível do indivíduo, do grupo, da instituição, da comunidade e de diversos espaços de socialização concorram para consolidar a plataforma de apoio a toda a Educação e à promoção do bem estar humano.

Contacto: Suzana Nunes Caldeira, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Rua Mãe de Deus, 9501 – 801 Ponta Delgada. Correio electrónico: snc@notes.uac.pt

Referências bibliográficas

- Allport, G. (1961). *Pattern and growth of personality*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Beltrán, J., Moradela, M., García-Alcañiz, H., Calleja, F. G. & Santiuste, V. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Barros, A. M. & Almeida, L. (1991). Dimensões socio-cognitivas do desempenho escolar. In L. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 87-97). Porto: APPORT.
- Bingham, W. C. (1991, Setembro). *Some thoughts on educational and vocational guidance in the decades ahead*. Conferência apresentada na Conferência Internacional “Os Serviços de Orientação para os anos 90”, Lisboa.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. Nova York: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldeira, S. N. (2000). *A indisciplina em classe: contributos para a abordagem preventiva. Estudos no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Duarte, M. E. (1993). *Preocupações de carreira, valores e saliência das actividades em adultos empregados*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Ghung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K. Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum: the school and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Fraisse, P. & Piaget, J. (1976). *Traité de psychologie expérimentale. Histoire et méthode*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gage, N. L. (Ed.), (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1975). *Educational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Jesuíno, J. C. (1994). *O que é Psicologia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Mayor, J. (Dir.) (1985). *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Merton, R. K. (1975). Structural analysis in sociology. In P. Blau (Ed.), *Approaches to the study of social structures*. New York: The Free Press.
- Miranda, M. J. (1982). *Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos, adaptação, metrologia e aferição de uma escala colectiva*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Miranda, M. J. (1987). Perspectivas da investigação e avaliação da inteligência. Separata da *Revista Portuguesa de Psicologia*. Lisboa, 27-54.
- Miranda, M. J. (1994). Estudo do *Inventário de Estilos de Pensamento* com estudantes universitários: dados metrológicos. *Psychologica*, 12, 131-141.
- Miranda, M. J. (2000). La investigación psicológica de la inteligencia humana: balance del siglo en la transición del milenio. *Persona, Revista de la Facultad de Psicología de la Univerdid de Lima*, 27-45.
- Miranda, M. J. (2001). La psicología de la inteligencia humana: ¿ dónde venimos, dónde estamos, y para dónde vamos? *Persona, Revista de Psicología General y Aplicada*.
- Montandon, C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école. Sens commun et regard sociologique. In G. Vicent (Ed.), *L'éducation prisonnaire de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 159-171). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

- Nóvoa, A. (1992). A educação nacional (1930-1960). In F. Rosas (Ed.) *Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 455-519). Lisboa: Presença.
- Oliveira, B. J. H. & Oliveira, B. A. (1996). *Psicologia da educação escolar; Aluno-Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de mestria. 'Mastery learning' e resolução de problemas*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, F. (1991). Psicologia educacional. *Psicologia, VIII*, 17-23.
- Reuchlin, M. (1974). *O ensino no ano 2000*. Lisboa: Moraes.
- Reuchlin, M. (1990). *La psychologie différentielle* (5e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Shulman, L. S. ((1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook on research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: MacMillan Publishing Company.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. (1991). *MSG Thinking Styles Inventory – Manual*. Yale University, mimeo.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York. Harper & Row
- Super, D. E. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown e L. Brooks (Eds), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*§ (2nd ed.) (pp197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. & Bohn, M. J. (1980). *Psicologia ocupacional*. S. Paulo: Atlas. (Trad. port. de *Occupational Psychology*, 1970).