

Tendências actuais da Psicologia Educacional*

JOAQUIM BARRÃO RUIVO**

Podemos definir psicologia educacional como a psicologia da aprendizagem e do ensino na escola, embora o seu domínio ultrapasse as estruturas ditas formais e o seu âmbito tenha a ver com a aprendizagem do ser humano ao longo da sua vida (Maliphant, 1983).

Também é ponto assente que a teoria e a prática da psicologia educacional estão relacionadas com o desenvolvimento e com a educação do indivíduo do nascimento à velhice.

Se nos colocarmos agora face a estas afirmações fácil se torna compreender a ênfase crescente dada à educação permanente. De facto, ao contrário do que aconteceu durante a primeira metade do século XX em que a psicologia da educação se preocupou essencialmente com a infância e a adolescência, ela já não surge hoje limitada a determinados períodos etários (Reinert, 1980).

Daqui decorre a grande importância que têm em psicologia da educação as tendências actuais da Psicologia do Desenvolvimento na sua perspectiva de espaço de vida que propõe um conceito heurístico de interacção entre determinantes biológicos e ambientais para explicar as mudanças ontogenéticas comportamentais (Baltes e Willis, 1979).

A par desta, convém também não esquecer a influência de outras áreas do conhecimento, como é o caso da psicologia social.

É nesta sua perspectiva ampla de encarar o processo de aprendizagem do ser humano que reside, em nosso entender, a diferença fulcral entre Psicologia da Educação e Psicologia Escolar, área do conhecimento com a qual é por vezes confundida ou pelo menos sobreposta. Enquanto a primeira está mais centrada na integração de uma teorização e de uma prática com base na pesquisa e na fundamentação teórica de diferentes domínios, a psicologia escolar está mais preocupada com a prestação de serviços à escola, dando ênfase ou recorrendo consoante as suas necessidades a disciplinas diversas (à psicologia clínica, à psicologia do aconselhamento, etc.) sem que tenha como suporte ou preocupação a construção de um corpo teórico ou conceptual próprio que oriente essas mesmas práticas. Contrastando com esta posição, a psicologia da educação tem uma visão mais unificada e unificadora dos problemas que se propõe, pretendendo constituir-se como ciência autónoma e ultrapassando as querelas, ciência fundamental *versus* ciência aplicada (Gilly e Piolat, 1986).

Como sucede com qualquer outra ciência, o estudo da psicologia da educação suscita muitos e diferentes problemas. De entre estes parece-nos ser um dos mais relevantes o de saber se a psicologia educacional é meramente a aplicação da psicologia à educação, ou se é antes um ramo da psicologia que investiga os problemas educacionais através dos

* Conferência proferida no I Encontro Nacional de Psicologia Educacional, Lisboa, 29-30-31 de Maio de 1989.

** Professor. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto. Director da Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica, CRSS, Lisboa.

conceitos e métodos psicológicos designados para esse fim (English e English, 1964). Tal como Pruche (1987) nós pensamos que a psicologia da educação — o autor chama-lhe psicologia pedagógica — é um ramo da psicologia que investiga problemas psicológicos da prática educacional, isto é, analisa condições, processos e resultados da educação (nos seus aspectos de socialização) e do ensino. Encarada sob esta perspectiva a psicologia educacional preocupar-se-á com a pessoa, com as suas actividades, aprendizagem e desenvolvimento, e finalmente com as condições da educação.

Vejam agora algumas etapas da psicologia da Educação que poderão dar luz aos problemas desde já postos.

A via de uma psicologia educacional circunscrita à aprendizagem e sobretudo como um ramo da psicologia aplicada, surge pela primeira vez com E. L. Thorndike em 1903, que de parceria com Binet foi um dos fundadores da psicologia educacional. Este autor encarava-a como a aplicação de métodos e factos do domínio da psicologia, às questões que surgiam na pedagogia (Glover e Ronning, 1989). De tudo isto se depreende que para Thorndike o âmbito da psicologia educacional é muito mais vasto pois inclui os estudos do desenvolvimento humano e o das diferenças individuais (Glover e Ronning, 1987).

Para este autor, esta consistia no estudo experimental e de medida, dos «fundamentos herdados do intelecto, da moral e das capacidades», bem como no exame das diferenças individuais e suas causas. É-nos mais fácil entender esta perspectiva se nos lembrarmos que Thorndike provém em linha directa de Wünder, daí que se atribua ao psicólogo americano a bela *boutade*: «Everything that exists, exists in some amount, hence can be measured» (Hilgard, 1988).

A via que se inicia com este autor nos primórdios do século, evoluirá posteriormente para uma tendência mais específica de verdadeira investigação dos problemas educacionais de forma objectiva, mesurável e aplicável que designa por psicologia operante ou, de uma forma mais restrita, por análise comportamental aplicada. Esta tendência culmina na sua forma actual na via denominada cognitivista-comportamental⁽¹⁾.

1. Uma outra via aberta por E. L. Thorndike «é a do equipamento herdado do indivíduo» e das «leis que governam a natureza humana». Esta via conduz ao estudo experimental das funções herdadas do intelecto e da melhoria dessas funções (Clifford, 1987) e culmina actualmente na psicologia diferencial e sua aplicação à educação.

Assim o modelo inaugurado por Thorndike por demasiado teórico suscitará, já no tempo do autor, algumas críticas. Estas críticas vão ter eco também mais tarde (nos anos 50 e 60), nomeadamente no âmbito do impasse da psicologia operante e da psicologia da aprendizagem, nas suas aplicações à educação. Nesta altura não surgiam ainda bem definidos os diferentes campos e, conseqüentemente, as preocupações ligadas ao ensino e à aprendizagem apareciam indistintas em relação ao corpo teórico da psicologia. Ao tempo de Thorndike essa outra via mais ligada à escola, mais pragmática, aparece conotada com os trabalhos de Judd (1903). Judd e seus colaboradores dão sobretudo ênfase à transformação dos fenómenos educativos, aos conteúdos e às organizações, numa palavra, à escola. (Corsini, 1987).

Retomando o que dissemos anteriormente a Psicologia do desenvolvimento tem dado grande contributo à Psicologia da Educação. Já no tempo de Thorndike se considerava que o conhecimento do desenvolvimento humano deveria guiar o modo de ensinar e de aprender (Glover e Ronning, 1987).

Dos contributos da psicologia do desenvolvimento à Psicologia da Educação, destacaremos apenas a abordagem do desenvolvimento que irá fundamentar a designação e a prática da Psicologia Educacional numa perspectiva do espaço de vida (Reinert, 1980). Esta abordagem decorre por sua vez da posição de Baltes (1929) para a própria psicologia do desenvolvimento. «Life Span Development and Psychology».

Por sua vez a nova dimensão da Psicologia do Desenvolvimento, põe de certo modo em causa a linearidade dos conceitos de estágio de desenvolvimento, parâmetros que por vezes guiavam de forma pouco operacional as práticas educativas, e também certos aspectos ontogenéticos propostos pelo modelo dito maturacional. Surge assim uma via interactiva onde se compreendem melhor as relações entre educadores e educandos, na medida em que estes estão referenciados a contextos onde decorre o desenvolvimento. Esta via da perspectiva do desenvolvimento durante o espaço de vida estabelece em nosso entender a ponte com as perspectivas ecológicas, na medida em que referencia o desenvolvimento não só às várias idades, como também aos diversos contextos. Necessário se torna ainda recordar que o modelo de desenvolvimento proposto por Baltes e colaboradores, citamos Reinert (1980), implica uma crítica ao modelo de desenvolvimento descrito como

normativo e universal e portanto invariante. Igualmente critica a sua unidireccionalidade que está ligada primordialmente a determinantes intra-organísmicos (isto é fortemente dependente dos aspectos maturacionais). Em síntese, a perspectiva de uma «psicologia do desenvolvimento através do espaço de vida», assume características não normativas, multidireccionais e sobretudo com determinantes interaccionais (dependentes da interacção organismo-meio circundante) que serão necessários para conceptualizar os processos de mudança do comportamento ontogenético através da vida (Reinert, 1980). Embora, dada a vastidão do tema, não possa ser abarcada nesta comunicação a profunda temática do contributo da teoria piagetiana à Educação, recordamos apenas que é graças ao seu modelo constructivista que se podem compreender as ligações e as interacções homem-meio, sobretudo a partir dos conceitos de adaptação (assimilação-acomodação).

Pensamos pois que a perspectiva de desenvolvimento que se propôs conceptualizá-lo em referência ao meio (o desenvolvimento humano contextualizado) permite estabelecer uma ponte teórica para as perspectivas ecológicas em Psicologia Educacional.

Dizemos perspectivas ecológicas em Psicologia Educacional pois em nosso entender elas são duas.

A primeira via, dita ecocomportamental, é a que culminará na teorização de Barker. Essa via ecocomportamental ou dita de ecologia do comportamento, permite o alargamento do estudo do indivíduo/meio-ambiente e tem as seguintes características: a articulação dos aspectos moleculares e molares do comportamento; a importância do meio-ambiente e da noção-chave de cenário, como determinantes no comportamento; as metodologias de observação via naturalista, etc. No entanto, a principal característica desta via de Psicologia Ecológica dita ecocomportamental é a ênfase que põe no ambiente como determinante dos comportamentos e no alargamento dos (aos) comportamentos em interacção (Overton, Reese, 187).

A segunda via de uma perspectiva ecológica em Psicologia Educacional, é aquela outra desenvolvida por Bronfenbrenner (1977-1988), e que por sua vez vai enfatizar:

– O estudo dos processos de desenvolvimento em contexto.

– A noção englobante, transaccional do desenvolvimento.

– A interligação de contextos e cenários influenciando-se reciprocamente.

As três exigências de perspectiva ecológica Bronfenbrenneriana oferecem novos campos de acção e novos conceitos à Psicologia Educacional. Para além das noções clássicas de cenário (lugar no seio do qual os indivíduos empreendem actividades), ele utiliza as palavras-conceitos de microsistema, mesosistema, exossistema e macrosistema.

Esta perspectiva propõe como «novidade» dois aspectos fundamentais: a noção de validade ecológica (que implica uma crítica à manipulação experimental de variáveis afastadas das situações normais de vida e dos contextos onde ocorrem) e a noção de transição ecológica (ligação natural e contextualizada entre os cenários onde ocorre o comportamento).

Na perspectiva de Bronfenbrenner (1977 e 1988) a psicologia do desenvolvimento humano terá ainda de atingir uma maturidade teórica e um rigor metodológico que permita a compreensão sistemática da natureza e do âmbito dos processos desenvolvimentais em contexto (1977). Só esse rigor e essa metodologia permitirão melhorar a articulação de variáveis de desenvolvimento (por exemplo de cognição ou sociais) com variáveis familiares e com variáveis de processo (exigências características de acções nos contextos), que são tão importantes nos estudos de psicologia do desenvolvimento e de educação.

Noutro escrito mais recente, Bronfenbrenner (1988) diz-nos que as condições sob as quais os seres humanos vivem têm um poderoso impacto no seu desenvolvimento (variáveis ditas de antecedentes de família, ou recursos de família, emprego, desemprego, etc.) e que estas condições têm de ser entendidas e relacionadas com as variáveis de contexto e de transição. Em particular os processos de desenvolvimento que têm lugar nos cenários imediatos, nos quais os seres humanos vivem, tais como a família, a escola, os grupos de iguais e o local de trabalho, são profundamente afectadas pelas condições e eventos dos contextos mais vastos, onde por sua vez estes contextos estão incluídos (Bronfenbrenner, 1988).

A característica mais marcante desta perspectiva é a de pôr a tónica conceptual na interacção indivíduo-meio-ambiente e operacioná-la com certo rigor.

Em síntese, o que se pode concluir destas duas perspectivas é que a ecologia comportamental for-

nece à psicologia da Educação as seguintes ideias-chave (Willems, 1977):

- Complexidade (do fenómeno de desenvolvimento).
- Interdependência através de vários níveis de fenómenos.
- Princípios de reciprocidade e troca.
- Sistemas comportamentais — organismo/meio-circundante.
- Ciclos de fenómenos emergentes ao longo do tempo.
- Vastas ramificações de intervenções e mudanças.

CONCLUSÃO

Se tentarmos retomar os fios condutores das tendências actuais em Psicologia Educacional, encontramos uma via primordial da Psicologia de aprendizagem com as suas evoluções comportamentais e cognitivistas até uma segunda via dita ecocomportamental ou ecológica que partilha com a primeira o aspecto empírico e a determinação mesológica dos comportamentos e finalmente uma terceira via que, incluindo as duas primeiras e não descurando a via empírica, engloba ou aceita o comportamento como polideterminado interactivamente.

A primeira em termos epistemológicos é uma perspectiva de filosofia realista e empirista e formula os seus conceitos num modelo elementarista de análise de antecedente-consequente. Esta forma vem desde a Psicologia operante até à perspectiva ecológica.

A segunda formula os seus conceitos num modelo holístico de função e estrutura, portanto constructivista. Esta segunda via teve os seus recentes alargamentos, com a evolução da própria psicologia do desenvolvimento, como já vimos (Overton e Reese, 1977).

Tendo em conta as abordagens complexas do desenvolvimento e da educação, pensamos que as vias do futuro talvez não apontem para a conciliação destes dois pontos de vista, mas antes para uma necessidade de utilização dos dois modelos.

REFERÊNCIAS

- BALTES, B. P. and WILLIAMS, S. L. (1979) — Life Span developmental psychology, cognition and social policy. In M. W. Riley (Ed.) *Aping from birth to death*. Boulder, Colo.: Westview Press.
- BALTES, P. B. (1979) — Life-Span Developmental psychology: some converging observations on history and theory. In P. B. Baltes and o.g. Brim, Jr. (Eds.). *Life-Span development and behaviour* (Vol. 2).
- BRONFENBRENNER, V. (1977) — Ecological factors in human development in retrospect and prospect. In Harry McGurk (Ed.) *Ecological factors in human development*. Amsterdam, North Holland Publishing Co.
- BRONFENBRENNER, V. (1988) — Foreword. In Alan R. Pence (Ed.). *Ecological Research with children and families. From Concepts of methodology*. New York, Teachers College, Columbia University.
- CLIFFORD, M. M. (1987) — Educational psychology. In Raymond J. Corsini (Ed.) *Concise Encyclopedia of psychology*. New York, John Wiley and Sons.
- ENGLISH, H. B.; ENGLISH, A. C. (1964) — *A comprehensive dictionary of Psychological and Psychological terms*. New York, D. McKay Co. Inc.
- GILLY; PIOLAT, G. (1986) — Psicologia da educação estudo da mudança na interacção educativa. Para uma psicologia da educação definida pelo seu objecto de estudo. *Análise psicológica*, 1, 13-24.
- GLOVER, J. A.; ROYCE, R. (1987) — Introduction. In John A. Glover and Royce R. Ronning (Eds.) — *Historical Foundations of Educational Psychology*. New York, Plennen Press.
- HILGARD, E. R. (1989) — Perspectives on Educational psychology. In John A. Glever, and Royce R. Ronning (Eds.) *Historical Foundation of Educational Psychology*. New York., Illnum Press.
- PRUCHA, J. (1987) — Psychology of Education in socialist states of Europe: trends and key problems in Czechoslovakia and Soviet Union. *Análise Psicológica*, 4, 543-560.
- KRAMER, J. J. (1988) — School Psychology: A developmental report with special attention to educational psychology. In John A. Glover...
- MALIPHANT (1983) — Educational psychology. In Rom Harré and Roger Lamb (Eds.) — *The Enciclopedie Dictionary of Psychology*. London, Blackwell Reference.

OVERTON, W. F.; REESE, H. W. (1977) — General models for men-environment relations. In Harry McGurk (Ed.) *Ecological factors in human development*. Amsterdam-North-Holland Publishing Company.

REIWERT, G. (1980) — Educational psychology in the context of the human life span. In I. B. Baltes, and O.

G. Brim, Jr. (Eds.) *Life-Span developmental and behaviour* (Vol. 3), New York: Academic Press.

WILLEMS, E. P. — Relations of models to methods in behavioural ecology. In Harry McGurk (Ed.) — *Ecological factors in human development*. Amsterdam. North-Holland Publishing Co.