

REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO:

a perspectiva psicossocial como alternativa ao psicologismo individualista

Maria Helena Cordeiro¹

Eixo 15 – Psicologia da Educação

Trabalho Encomendado

Resumo

Nesta apresentação busca-se problematizar a Psicologia da Educação enquanto disciplina e campo de estudo e seu papel enquanto um dos fundamentos da Educação, sobretudo na formação de professores. Discute-se os riscos de uma produção teórica pautada pela ideologia neoliberal, de caráter individualista e medicalizante e propõe-se o diálogo com a Psicologia Social, nomeadamente com a Teoria das Representações Sociais, destacando seu potencial para os estudos de intervenção que visam promover mudanças nas práticas docentes. Entretanto, alerta-se, também, para a proliferação de produções científicas ateóricas, resultantes da mera reprodução de técnicas de investigação empírica e uso de softwares de análise de dados sem o necessário embasamento teórico.

Palavras-chave: Psicologia da Educação; Psicologia Educacional; Psicologia Social; Teoria das Representações Sociais

Introdução

Em primeiro lugar, quero aos organizadores deste GT, sobretudo a Maria Teresa Trevisol, pelo convite para apresentar um trabalho encomendado na abertura das atividades do GT Psicologia da Educação nesta XI reunião da ANPED SUL. Confesso que fiquei surpresa pois considero que existem muitos pesquisadores que estão mais envolvidos neste GT e têm mais produção que eu nesta área. Também confesso que, depois de ter aceitado o convite, fiquei bastante temerosa e, durante meses, não consegui decidir o foco desta apresentação. Sei que há uma tendência para apresentar o estado da arte nos trabalhos encomendados, mas me pareceu que, neste momento histórico que nosso país atravessa, mais do que fazer um balanço das produções, cabe-nos refletir sobre algumas possibilidades e alternativas das pesquisas nesta área, evidentemente sem ignorar o que temos feito até aqui.

Então, começo voltando a um problema antigo, mas que me parece que ainda não está

¹ Psicóloga, Doutora em Psicologia pelo Institute of Education, da Universidade de Londres, realizou o estágio pós-doutoral no Laboratório de Psicologia Social da Universidade Aix-Marseille, em 2014-2015. Atualmente é docente permanente do PPGE da UFFS e leciona Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas dessa universidade. É também pesquisadora associada do Ciers-Ed, vinculado à FCC.
E-mail: mhcordeiro@uffs.edu.br

totalmente resolvido, que é a identidade da própria Psicologia da Educação. E digo isto porque nós estamos numa reunião da ANPED e, portanto, trata-se de uma discussão no âmbito da pesquisa em Educação.

Psicologia da Educação, Psicologia Educacional, Psicologia Escolar

O termo Psicologia da Educação é, quase sempre, usado como sinônimo de Psicologia Educacional. Retomamos, assim, uma questão que tem gerado intensos debates, desde que Thorndike publicou o primeiro livro intitulado *Educational Psychology*, em 1903. – qual é, afinal, o objeto da psicologia da educação, o que é psicologia da educação?

A maior parte dos trabalhos que problematizam a relação entre Psicologia e Educação diferenciam Psicologia Educacional e Psicologia Escolar, considerando a primeira como um campo de estudo e pesquisa e a segunda como uma área de aplicação. Portanto, quando revemos a história da Psicologia da Educação (ou Educacional) estamos revendo a história do desenvolvimento do conhecimento psicológico aplicado à educação. Entretanto, a variedade das temáticas e as indefinições acerca do que consiste a aplicação do conhecimento produzido no campo Educacional, tornam pouco definido o objeto da Psicologia da Educação.

De acordo com Veiga, 2013, na primeira metade do século XX, a Psicologia da Educação se preocupou em aplicar o conhecimento psicológico ao campo educativo. Com dominância das abordagens psicométricas, das teorias behavioristas (sobretudo Thorndike e Skinner) e, posteriormente, das teorias cognitivistas, as pesquisas se voltavam para a medição de diferenças individuais e análise dos processos de aprendizagem, sobretudo nos Estados Unidos. Na Europa, a preocupação maior se centrava no desenvolvimento da criança, com base nos trabalhos de Piaget, Wallon e, posteriormente, de Vygotsky.

Já Barbosa e Souza (2012), adotando a perspectiva epistêmico-filosófica do *materialismo histórico dialético*, discutem a utilização das diferentes denominações, no Brasil, em relação com o contexto histórico e ideológico, desde que os fenômenos e processos psicológicos começaram a ser estudados e discutidos na sua relação com questões educacionais. As autoras mostram que, nos primórdios, não existia essa separação entre a teoria e a prática que se costuma usar hoje para justificar as diferentes denominações (Psicologia da Educação ou Educacional X Psicologia Escolar). Para as autoras, a aplicação de saberes psicológicos à Educação teria começado ainda antes do nascimento da própria Psicologia, enquanto ciência, no período da colonização (sec XVI). De 1906 até aos anos 30 do século passado, o uso dos conhecimentos psicológicos na educação ficou subordinado a outros campos do conhecimento, sobretudo os campos médico e biológico, dentro de uma

tónica higienista.

a Psicologia Educacional teórica e prática tinha como objetivo principal diagnosticar as crianças no interior da escola quanto a sua “normalidade” ou “anormalidade” e, baseada nos experimentos e testagens, garantia-se a divisão em classes e/ou escolas especiais para atendimento de suas “necessidades especiais” se fosse o caso. Entra em cena a ideia de normatização que se acresce à de adaptação e atendimento das “anormalidades” por meio de trabalhos terapêuticos garantidos por meio da Higiene Mental Escolar. (BARBOSA e SOUZA, 2012, p. 168)

No mesmo trabalho as autoras mostram que, fosse qual fosse a sua denominação, até o início dos anos sessenta do século passado, a Psicologia da Educação era uma disciplina teórico-prática dos cursos de formação de professores (cursos normais), já que a Psicologia ainda não existia no Brasil enquanto profissão. Seu foco era ajustar a criança à escola, diagnosticando e buscando soluções para as “anormalidades” individuais. A partir da influência da Escola Nova (década de 1930 em diante), esse foco passou a incluir o estudo do desenvolvimento da criança no seu contexto familiar, no sentido de evitar ou superar os problemas escolares, tanto de aprendizagem como de comportamento. O reconhecimento da Psicologia enquanto profissão, no Brasil, só ocorreu no início dos anos 60 e coincidiu com a divulgação das perspectivas compensatórias, que deslocavam o foco das deficiências individuais para as deficiências culturais, pois tinham por base a crença na inferioridade cultural das classes e grupos sociais mais desfavorecidos e no papel da escola como antídoto para essa inferioridade. Dessa forma, fatores socioculturais passaram a ser objetos de estudo da Psicologia da Educação. Barbosa e Souza (op. cit.) explicam que o uso do termo Psicologia Escolar passou a ser mais amplamente utilizado a partir dos anos 80 do sec. XX, após a crítica feita por Maria Helena Souza Patto à Psicologia Educacional que responsabilizava a criança, a família ou a cultura pelos problemas escolares, sobretudo o fracasso escolar. A denominação Psicologia Escolar visava diferenciar os novos rumos da relação entre Psicologia e Educação, tanto como ciência como profissão.

Assim, a denominação Psicologia Escolar em oposição a Psicologia Educacional tem sido usada também como estratégia para demarcar posições teórico-metodológicas e ideológicas distintas e não apenas como distinção entre um campo teórico e uma área de atuação. Segundo Barbosa e Souza (2012, p.) “exige-se um “dialetriz” dessas dicotomizações de modo a melhor compreendê-las”. As autoras sugerem que se use o termo Psicologia Educacional e Escolar, “em consideração à história desse campo de conhecimento, que no nosso entendimento é amplo, multifacetado, e que tanto deu contribuições relevantes

para o campo educacional, como favoreceu a discriminação e o preconceito”(idem).

Apesar de todas as tensões, na Psicologia, a Psicologia Educacional foi-se desenvolvendo com o objetivo de utilizar o conhecimento produzido pela investigação fundamental de vários campos da Psicologia para tentar compreender e melhorar as práticas educativas. Pode-se dizer que hoje ela é reconhecida como uma área específica de conhecimento, com objeto e método de investigação próprio. Nos cursos de Psicologia, aliando o desenvolvimento teórico à prática profissional, ela é também uma disciplina de formação profissional para atuação nas instituições escolares.

E na Educação, mais especificamente nos cursos de formação docente, aonde fica a Psicologia Educacional?

No Brasil, nós costumamos considerar a Psicologia Educacional e Escolar como um campo ou uma área da Psicologia e, na Educação, utilizamos a denominação Psicologia da Educação para nos referirmos a um dos fundamentos da Educação, ou seja, a Psicologia da Educação se refere a um campo de estudos e pesquisas, que costuma ser concentrado em uma ou mais disciplinas dos cursos de formação de professores. Desta forma, permanecemos tal como nas origens desse campo, ou seja, a Psicologia da Educação como sinónimo de Psicologia Educacional, mantendo a separação entre a teoria e a prática que, neste caso, ficaria a cargo dos Psicólogos. Não é de surpreender esta separação, se considerarmos que o cargo de psicólogo ainda não está instituído por lei em todos os estados e municípios do país e, portanto, a psicologia educacional/escolar, enquanto prática, não ocorre na maioria das escolas e, quando ocorre, muitas vezes ainda é com o foco individualista, medicalizado e discriminatório que tem sido tão criticado a partir dos anos 80. Sendo assim, qual o lugar, o objetivo e a contribuição da Psicologia da Educação nos cursos de formação para a docência?

Segundo Lomônaco (1999), considera-se que o conhecimento de Psicologia oferecido em cursos de formação de professores (inicial e continuada) melhora sua eficácia. No entanto, ainda há uma carência de pesquisas que demonstrem isso, de forma que a Psicologia se vê ameaçada enquanto disciplina nos cursos de formação de professores. Parece óbvio que a psicologia desempenha papel fundamental no desenvolvimento de competências que hoje são requeridas dos professores, tais como conhecimento do desenvolvimento da criança, aprendizagem em contexto escolar, motivação, gestão do ensino de conteúdos e de avaliação e gestão do comportamento têm sido objeto de investigações em Psicologia da Educação e têm contribuído, ao longo dos anos, para a maioria das mudanças que têm sido observadas nas práticas educativas. Estranhamente, no entanto, parece que os estudos em laboratório têm trazido mais contribuições do que os estudos de campo, realizados nas próprias salas de aula.

Obviamente, situações tão complexas como são as situações de ensino, podem ser abordadas de diversos ângulos e certamente nenhum deles dá conta de responder a todas as questões que se levantam.

Contribuições da Psicologia Social

Ao apresentar uma breve retrospectiva das relações entre Psicologia e Educação, Lomônaco comentava, em 1999:

“as diferentes abordagens aplicadas ao ensino escolar, desenvolvidas nestas últimas décadas, têm se concentrado predominantemente em um aspecto da natureza humana: a ação, a cognição e a emoção. Necessário se faz o desenvolvimento de concepções mais abrangentes, que retratem as maneiras pelas quais esses diferentes aspectos se interrelacionam no aluno que aprende”. (LOMÔNACO, 1999, p. 9-10)

Mesmo propondo a adoção de concepções mais abrangentes, o autor se refere a temáticas focadas no aluno que aprende, ou seja, ainda buscando na Psicologia da Aprendizagem os fundamentos para a solução de problemas da prática educativa. Acontece que a Psicologia da Aprendizagem, como a Psicologia do Desenvolvimento, têm, tradicionalmente investido em um nível de análise intraindividual (predominantemente os comportamentos ou os processos cognitivos do aluno) ou, no máximo, em um nível de análise interindividual (processos de mediação na interação professor-aluno).

Entretanto, as práticas educativas são situações sociais que não se limitam a uma interação entre dois sujeitos – o professor e o aluno – e, ainda que assim fosse, não seria possível ignorar que as práticas, atitudes, valores, expectativas e formas de pensar desse professor e desse aluno não são características ou produções puramente individuais. Dessa forma, buscar nos níveis intra ou interindividuais as explicações para os problemas enfrentados nas práticas educativas limita a compreensão dos imbricamentos sociais dessas práticas, como fica evidente ao analisarmos a história da Psicologia Educacional. Por outro lado, considerar as dimensões sociais ignorando os processos individuais e interindividuais também dificulta a compreensão dos problemas do cotidiano escolar, na medida em que não fornece contribuições para que os professores saibam como lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para compreender as múltiplas tensões que perturbam as práticas educacionais, tais como o fracasso escolar e a crescente desvalorização da profissão de professor, trabalhos recentes têm trazido para a Psicologia da Educação uma abordagem psicossocial. Esta

abordagem, proposta por Moscovici, tem como fundamento epistemológico a não separação entre o individual e o social. Contrapõe-se, portanto, à sociologia durkheimiana, para a qual o pensamento individual é a reprodução das ideias que circulam na sociedade, assim como à Psicologia Social norte-americana que vê o pensamento social como produto das ideias dos indivíduos.

Abordar esses temas de um ponto de vista psicossocial permite olhar a escola em sua complexidade, considerando que as relações entre professores e alunos não são apenas relações de duas (ou mais) pessoas, com diferentes personalidades e diferentes conhecimentos e saberes. Elas se dão em um contexto específico, historicamente determinado, que define seus papéis e seu status e que influencia seus comportamentos por meio de um conjunto de pressões sociais, de expectativas e de jogos de influência, tanto na instituição como nos grupos de pertença de cada um dos atores envolvidos. Permite, considerar também, que, nesse contexto, os comportamentos dos indivíduos adquirem sentido dentro de um sistema impregnado de valores, normas, finalidades, enfim, representações sociais e ideologias. Isso significa, por exemplo, que a atribuição de uma nota, a decisão de atribuição de um prêmio ou de uma sanção, nunca é, como pode parecer à primeira vista, apenas uma função do comportamento ou do desempenho observado no aluno. As práticas escolares são orientadas por representações sociais, das quais, geralmente, não temos consciência, pois se trata de representações implícitas.

Nesse sentido, considerar as representações sociais dos atores envolvidos nas práticas educativas escolares pode contribuir significativamente para a compreensão das dinâmicas envolvidas e, portanto, para a elaboração de propostas de intervenção mais eficientes e mais eficazes.

A utilização da Teoria das Representações Sociais (TRS) no campo da educação tem tido um grande incremento no Brasil, sobretudo depois da criação do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais – Educação (CIERS-Ed)², em 2006.

Trabalhos que seguem a abordagem psicossocial, vêm tratando de diversos temas de pesquisa, entre os quais podemos destacar: 1) os conhecimentos ingênuos dos alunos e sua transformação em conhecimentos científicos (considerando a origem social das categorias que formam os esquemas cognitivos); 2) as representações da situação e da tarefa por alunos e

2 CIERS-Ed - Centro Internacional de Estudos em Representação Social, vinculado à Fundação Carlos Chagas, SP, abriga a cátedra da UNESCO de Profissionalização Docente e a Cátedra Franco-Brasileira Serge Moscovici. Reune mais de 30 grupos de pesquisa nacionais e estrangeiros e vem se dedicando a estudos sobre profissionalização docente e outros na área de educação, que utilizam como referencial a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici.

professores (compreendendo aí a representação do papel de cada um e as expectativas relativas ao desempenho) 3) a identidade dos professores: imagem de si na profissão, motivação para o trabalho; as esperanças para o futuro; a auto-estima e a percepção da tarefa (ALVES-MAZZOTTI, 2008; TATEO, 2012).

Assim, hoje verifica-se que os avanços nas políticas educacionais e a expansão do ensino nos países em que a Educação Básica ainda não estava universalizada, como o Brasil, levam a uma maior preocupação com o processo instrucional, com ênfase nos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, para os quais têm contribuído consideravelmente os estudos das Ciências Cognitivas. Porém, o estudo da aprendizagem de conteúdos escolares e de conceitos científicos, de um ponto de vista psicossocial, não se restringe à investigação dos processos cognitivos individuais, relacionados com o processamento das informações e a formação de esquemas cognitivos. É necessário investigar quais os “filtros” sociais que orientam a seleção de informações pelos sujeitos, ou seja, os saberes, normas, valores e ideologias que determinam como e quais conhecimentos científicos são apropriados e reelaborados por cada sujeito. Além disso, no contexto escolar, as tarefas são significadas diferentemente por alunos e professores e essas significações estão, muitas vezes, relacionadas com aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, a perspectiva psicossocial oferece uma alternativa ao predomínio de visões individualistas, promovidas pela impregnação da ideologia neoliberal nas descobertas das ciências cognitivas, sobretudo na neuropsicologia, que abre brechas para o retorno a visões racistas e etnicistas.

O estudo das representações sociais que orientam as práticas docentes abre um campo profícuo para a investigação de modos de intervenção que possam melhorar essas práticas, em termos coletivos. Os estudos das mudanças das representações e das práticas ainda estão no começo, mas não faz muito sentido estudar representações sociais simplesmente para descrevê-las, sem que isso leve a possibilidades de mudança. Nesse sentido, Moscovici (2011) oferece contribuições importantes, que vão na contramão de outras teorias da Psicologia Social, ao analisar o papel das minorias na promoção de mudanças sociais. Essa é uma temática de investigação que pode ter grande relevância na escola, pois uma das grandes dificuldades dos professores, sobretudo os recém-formados, tem sido a de “nadarem contra a corrente” e não se deixarem “engolir pelas engrenagens” do sistema que eles aprenderam a criticar na universidade.

As contribuições da TRS para o estudo da docência, por si só, já constituiriam um boa razão para que essa teoria fosse abordada na Psicologia da Educação e estudada nos cursos de formação de professores. Entretanto, esta disciplina continua se restringindo a uma breve

digressão por teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento, nomeadamente as de Piaget, Vigotsky, Wallon e por vezes, dependendo do tempo, também Bruner, Rogers e as teorias psicanalíticas. Poderíamos afirmar que a Psicologia da Educação, nos cursos de licenciatura, é simplesmente mais uma disciplina, desconectada das produções científicas mais recentes que a caracterizam enquanto um campo de investigação.

Finalmente, é importante destacar que, enquanto a teoria das representações sociais vem se ampliando na América Latina e, mais especificamente, no campo da Educação no Brasil, alguns pesquisadores, como Valentim (2013), vêm alertando para seu enfraquecimento na Europa, onde a produção da Psicologia e, particularmente, da Psicologia Social, é marcada

pelas abordagens individualistas, fundadas numa epistemologia da racionalidade de um indivíduo isolado – e que se deve manter isolado para pensar bem, pois o social distorce essa racionalidade cognitiva como as experiências de Asch parecem mostrar. (p. 159) [...] no actual modelo neo-liberal que domina, quer nas políticas de investigação, quer nas políticas universitárias, em que a inovação é, geralmente, sinónimo de tecnologia, não sobra grande espaço para investimentos no estudo de sistemas de significação ou de representações sociais. (VALENTIM, 2013, p. 164)

Para além dos fatores ideológicos que interferem na produção científica, o autor alerta para “a falta de robustez teórica e metodológica que, por vezes, também tem sido uma marca dos estudos neste domínio” (idem, p. 158) e acrescenta que,

para que as representações sociais tenham futuro na cidade científica, pelo menos duas coisas serão necessárias. A primeira é atacar de frente o problema do *portfolio* de objectivações ou do mosaico ateorico como modo de produção científica. A segunda, é focar-se nos desenvolvimentos teóricos do que tem de específico e de diferente de outras abordagens o conceito de RS, abrindo-se aos debates com outras correntes teóricas e ao diálogo com outras disciplinas (idem, p. 165).

Por se tratar de uma “grande teoria”, a TRS oferece concepções gerais sobre o funcionamento de indivíduos e grupos, sendo permeável e até mesmo, necessitando de conceitos de outras áreas e disciplinas, para completar suas explicações. Por isso, a interdisciplinariedade, e a utilização de recursos plurimetodológicos nas investigações lhe são inerentes e o diálogo com outras áreas das ciências humanas lhe é indispensável.

Arrisco-me a afirmar que, tal como a TRS, a Psicologia da Educação também carece de se abrir ao diálogo com outras disciplinas e correntes teóricas. No meu ponto de vista, a TRS é uma delas.

Conclusão

Procurei, nesta apresentação, trazer algumas reflexões sobre a Psicologia da Educação. Este é um campo de conhecimento que, no Brasil, sempre esteve presente na formação de professores, mesmo antes do reconhecimento da Psicologia enquanto profissão. Entretanto, se olharmos hoje para os currículos das licenciaturas, podemos dizer que esse campo está relegado a segundo plano, talvez até em vias de extinção. Talvez por isso, as pesquisas nesta área ainda seguem o modelo de produção de conhecimento predominante na Psicologia (em laboratórios ou outros ambientes controlados) e vemos poucos educadores (pedagogos e professores), dentro da escola, empenhados na produção de conhecimentos sobre os fenômenos psicológicos no contexto “real” das instituições educacionais. Talvez por isso, a produção desta área continua, em grande parte, descolada do contexto escolar e de outros contextos onde ocorrem práticas educativas sistematizadas.

Além disso, ainda predominam as pesquisas que adotam uma perspectiva intraindividual ou, no máximo, interindividual das questões educacionais. Nesse sentido, propusemos uma reflexão sobre as possíveis contribuições da Psicologia Social, mais especificamente, da Teoria das Representações Sociais, para o avanço dos estudos nesta área. Defendemos que a adoção de uma perspectiva psicossocial, como é a da TRS, permite levar em consideração as dimensões sociais e societais, que são parte inerente de qualquer fenômeno educacional, mesmo que, aparentemente, possa parecer um fenômeno puramente individual como, por exemplo, a construção de conceitos científicos.

Questionamos, também, o lugar da Psicologia da Educação enquanto disciplina dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Esta tem se restringido a umas poucas horas em que mal se dá conta de conhecer as teorias clássicas da aprendizagem e do desenvolvimento, teorias essas geralmente alienadas das práticas escolares. Isso dificulta a produção de conhecimentos psicológicos enraizados nessas práticas e a utilização da psicologia como instrumental teórico para a compreensão dos fenômenos educacionais e para a instrumentalização das ações docentes nos contextos escolares. Poderíamos sugerir que um estudo mais aprofundado da Psicologia, articulado com os outros campos de investigação que servem de fundamento à Educação (História, Sociologia, Antropologia e Filosofia), proporcionaria a “robustez teórica” de que nos fala Valentim (op. cit.), necessária ao desenvolvimento de estudos em representações sociais sobre objetos da educação. Destacamos, aqui, aqueles que se referem às mudanças que sofrem esses objetos e suas representações em função dos conflitos sociais, societais e ideológicos, provocadas pelo jogo de forças característico de cada momento histórico.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Vol 16, no 1, Janeiro/Junho de 2012: 163-173.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Psicologia e Educação: Hoje e Amanhã conferência de abertura do IV Congresso Nacional de Psicologia Escolar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional** (Impr.) Campinas, SP, vol.3 no.1, 1999. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571999000100002>

MOSCOVICI, Serge. **Psicologia das Minorias Ativas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

TATEO, Luca. What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity. **Psicol. Soc.** vol.24 no.2 Belo Horizonte maio/ago. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000200012&lng=pt&nr m=iso

VALENTIM, Joaquim Pires. Que futuro para as representações sociais? **Psicologia e Saber Social**, 2(2), 158-166, 2013

VEIGA, Feliciano H.; MAGALHÃES, Justino. Psicologia e Educação in Feliciano H. Veiga (coord) **Psicologia da Educação: teoria, investigação e aplicação: envolvimento dos alunos na escola**. Lisboa: Climepsi Editores, 2013.