

Psicologia da educação, estudo da mudança na interacção educativa

Para uma psicologia da educação definida pelo seu objecto de estudo

MICHEL GILLY (*)
MICHEL PIOLAT (*)

A presente contribuição vem na sequência de dois artigos publicados no «Bulletin de Psychologie» (Gilly, 1981; Piolat, 1981). Partindo de preocupações diferentes estes dois artigos tinham em comum o facto de quererem mostrar em que medida e por que razões a psicologia da educação se pode constituir num ramo fundamental da psicologia: as razões invocadas diziam simultaneamente respeito à especificidade do seu objecto de estudo e ao seu contributo para o desenvolvimento dos conhecimentos gerais em Psicologia. Este artigo tem como objectivo desenvolver e alargar alguns aspectos da reflexão esboçada anteriormente.

Avançaremos desde já o princípio de que a psicologia da educação não pode pretender ter o estatuto de ramo fundamental da psicologia se não puder responder a duas exigências com consequências importantes para os processos a desenvolver na prática e para a constituição de novos conhecimentos teóricos. Tem que provar a sua necessidade no plano da práxis, mostrando que pode trazer elementos de resposta a certas questões importantes postas pelos meios educativos contribuindo para a elaboração de regras de acção não dedutíveis de outros ramos da

psicologia; tem que provar simultaneamente a sua necessidade no plano dos conhecimentos científicos mostrando que permite o estudo de certas categorias de comportamentos e de mecanismos psicológicos relacionados com a mudança, comportamentos e mecanismos que os outros ramos da psicologia não têm nem a vocação de estudar nem a possibilidade de compreender.

A partir desta dupla exigência, será interessante examinar os diferentes tipos de investigações psicológicas realizadas no domínio educativo. Veremos que, independentemente, do seu interesse eventual existem poucas investigações no domínio da psicologia da educação nos sentidos lato e estrito do termo. Se esta, tal como a entendemos, está no essencial por constituir, isso deve-se em grande parte ao facto do seu objecto de estudo não estar suficientemente definido no que tem de mais específico. Donde as proposições que serão objecto da segunda parte deste artigo, proposições tiradas de alguns comentários sobre as dificuldades de estudo perante as quais a definição do objecto nos

(*) Un. Aix-en-Provence.

coloca. Tentaremos, para terminar, ilustrar em que medida e de que maneiras a concepção que defendemos pode contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos gerais em psicologia.

1. AS DIFERENTES CATEGORIAS HABITUAIS DA INVESTIGAÇÃO PSICOLÓGICA NO DOMÍNIO EDUCATIVO, OU A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM SENTIDO LATO

O que se costuma chamar «Psicologia da Educação» corresponde mais a uma forma de agrupar trabalhos psicológicos de várias ordens realizadas no *campo* da educação do que a identificar um ramo da ciência caracterizado pelo seu *objecto de estudo*.

Com efeito, na sua acepção actual, o que distingue a psicologia da educação de certos ramos da psicologia e a aproxima doutros (como a psicologia do trabalho), é que a sua existência está ligada não a uma propriedade do funcionamento humano presente em diferentes condutas, mas à existência de uma actividade social, instituída pela sociedade humana para orientar e organizar a socialização dos seus membros. A educação não é uma conduta, é um empreendimento humano. Enquanto tal ela é susceptível de investigações científicas de diferentes ordens: etnológica, sociológica, económica, histórica, demográfica... e psicológica. Não constitui, assim, *a priori* um objecto de estudo definido pelo psicólogo como o funcionamento cognitivo ou o inconsciente. Constitui um campo da actividade humana que a investigação psicológica pode (e certamente deve) investir em todos os planos em que é pretinente fazê-lo.

Podemos então partir do conjunto de trabalhos psicológicos realizados neste campo particular da actividade humana, para definir, em extensão, o domínio próprio da psicologia da educação. Estes trabalhos podem ser divididos em três categorias.

1.1. Uma primeira categoria agrupa as *investigações aplicadas voltadas para o estudo de problemas encontrados na prática educativa*: experimentação controlada de certos métodos, de certos suportes pedagógicos, de certos tipos de formação de educadores ou ainda descrição psicológica, ou seja avaliação dos educadores e dos alunos, etc. Este tipo de investigação, sem dúvida útil destina-se em princípio exclusivamente a responder a questões colocadas pela prática educativa. O psicólogo participa como uma espécie de perito dispondo de *metodologias* adequadas ao exame de certos problemas. Esta peritagem nunca é totalmente a-teórica já que supõe uma reformulação dos problemas que torna possível o seu estudo psicológico. No entanto, ela *não se destina* a elaborar e a pôr à prova hipóteses teóricas em psicologia. Nas obras de pedagogia e de psicologia da educação estes trabalhos abundam, sendo os mais divulgados os que dizem respeito às comparações dos resultados obtidos por diferentes pedagogias.

1.2. Uma segunda categoria reúne os trabalhos para os quais o investigador utiliza o campo da educação como *um terreno* sobre o qual operacionaliza certas questões que se colocam, mas em que a investigação poderia, sem grandes modificações, ser realizada num outro terreno. Estas investigações apoiam-se em teorias psicológicas não construídas com um referencial educativo mas que engendram hipóteses que pode ser cómodo testar em situações educativas ou com amostras de sujeitos recolhidas num meio educativo. Os resultados assim obtidos não se destinam necessariamente a aumentar o conhecimento do meio educativo mas para tal podem contribuir indirectamente. Um exemplo destes trabalhos são as investigações de Gage e de seus colaboradores por volta dos anos 50 sobre a influência da exactidão da percepção do aluno pelo professor. A questão que se colocam não é específica do domínio da educação. É por comodidade que recorrem

a populações escolares, sendo o seu objectivo pôr à prova uma hipótese muito geral sobre o papel da empatia (no sentido de exactidão da percepção do outro) nas relações interpessoais. Verificou-se como as dificuldades encontradas na verificação da hipótese podem no entanto ser úteis para alimentar a reflexão e as hipóteses do psicólogo de educação (Gilly, 1980).

1.3. Os trabalhos da terceira categoria têm em comum com os da primeira o objectivo de estudar duma forma específica os fenómenos educativos. Distinguem-se, no entanto, pelo facto de serem claramente conduzidos a partir de opções teóricas e de hipóteses psicológicas prévias. Mas, tal como as investigações da categoria 2, procedem por *aplicação* às situações educativas e aos indivíduos que nelas participam sendo as conceptualizações e problemáticas tiradas de um corpus teórico elaborado na área considerada como mais penal ou mais fundamental. Um exemplo deste procedimento é-nos dado em anos recentes e na sequência de Rosenthal, pelas investigações sobre os efeitos de expectativa na escola. Voltaremos mais à frente ao interesse mas também aos limites dos trabalhos deste tipo que pecam por uma falta de elaboração teórica capaz de dar conta da especificidade dos factos educativos.

A maior parte das investigações psicológicas no domínio da educação (entre elas as nossas) relevam duma destas três categorias de trabalhos. São igualmente legítimas e úteis (algumas mais úteis à psicologia do que ao meio educativo, outras mais úteis a este ao que àquela). Têm, no entanto, um ponto comum que nos deve fazer reflectir: desenvolver-se-iam provavelmente da mesma forma e as suas contribuições para a psicologia e para o conhecimento dos meios educativos seriam provavelmente as mesmas se não existisse um ramo da psicologia que as deveria unificar: a psicologia da educação.

2. PARA UMA DEFINIÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A PARTIR DO SEU OBJECTO ESPECÍFICO DE ESTUDO

Entre as categorias de investigações que acabámos de evocar há muitos trabalhos que contribuíram de uma forma muito útil para o estudo dos meios educativos e das práticas educativas. No entanto, poucas conduziram a desenvolvimentos teóricos com um interesse de ordem geral em psicologia. Os procedimentos evocados utilizaram sobretudo saberes teóricos elaborados por outros ramos da psicologia. Não podemos, no entanto, defender a ideia de uma psicologia da educação, ramo fundamental da psicologia, se ela se limitar a um estatuto de consumidora e não for ela própria produtora de novos saberes teóricos. Mas, para que o seja, é *preciso ainda que tenha problemas particulares* a resolver, diferentes dos de outros ramos da psicologia. E como poderia tê-los se não tinha *objecto próprio*.

É aqui que reside toda a questão. É definindo-se pelo seu objecto de estudo que a psicologia da educação poderá ganhar ao mesmo tempo unidade e especificidade e ocupar um lugar original no seio das outras disciplinas psicológicas.

2.1. *O objecto específico da psicologia da educação*

a) Dissemos acima que a educação enquanto empreendimento humano, interessa a ciências tão diferentes como a história, a economia, a demografia, a sociologia, etc. Isso implica que cada uma delas possa encontrar ao nível da educação um objecto de estudo que releve ao mesmo tempo das suas preocupações e do seu procedimento científico específico.

Se a educação interessa de forma específica o psicólogo é enquanto *classe particular de processos de mudança sistemáticos*. Um de nós (Piolat, 1981) propôs especificar esta classe de processos a partir de cinco

critérios, ou propriedades, sendo as três primeiras sem dúvida as mais essenciais. 1) Trata-se de processos *de aquisição*, no sentido lato do termo, quer dizer de construções de ordem cognitiva, socio-afectiva, relacional, etc..., sendo os resultados apreciáveis tanto em termos de mudança no saber e saber-fazer como em termos de mudança nas atitudes. 2) Estes processos são largamente *intencionais e finalizados* (socialmente finalizados); o que não quer dizer que não possam ter efeitos incidentes tão interessantes quanto os outros, para os psicólogos, 3) Estes processos são relativamente *longos*, sendo provavelmente este critério um dos que tem consequências mais importantes tanto do ponto de vista metodológico como teórico. 4) São realizados para engendrar efeitos *duráveis*. 5) Finalmente visam muitas vezes mais do que mudanças pontuais, mudanças importantes em termos de «transferts» e de reestruturações (pelo menos ao fim de um certo tempo).

A definição do objecto de estudo, a partir destes cinco critérios, não seria no entanto suficiente se não precisássemos qual o seu interesse para o psicólogo do ponto de vista da *dinâmica* dos processos estudados. Um de nós insistiu já neste aspecto que permite caracterizar ainda melhor o que o procedimento do psicólogo de educação pode ter de específico. Trata-se de estudar a *interacção educativa*. Esta última deve ser avaliada a fim de detectar as condições pertinentes para a realização dos objectivos educativos em tal ou tal situação particular e de apreender os *processos inter-individuais* (gerais e diferenciais) pelos quais e graças aos quais se operam mudanças individuais. O interesse dedicado ao campo interindividual definido pelas situações educativas vai assim a par com um interesse pelo campo intraindividual. Mas a preocupação pelo estudo das mudanças individuais torna-se indissociável do estudo das situações e interacções que contribuem para a construção dos indivíduos (Gilly, 1981, 1984).

b) Seria fácil, a partir das características (propriedades e dinâmica) acima definidas, mostrar em que medida a classe de processos de mudanças sistemáticas através da educação é diferente doutras classes de processos de mudança estudados em psicologia: processos de aprendizagem elementar estudados em psicologia experimental, processos do desenvolvimento ontogenético estudados em psicologia genética, processos de mudança gerados pelo meio físico e social estudados em psicologia do ambiente, processos de influência de todas as ordens estudados em psicologia social, etc. M. Piolat (1981) deu exemplos que ilustram algumas destas diferenças. Voltaremos a este assunto mais adiante (3.3).

Quem diz diferenças não diz independência. É certo que as mudanças através da educação interagem com os outros tipos de mudanças e que o conhecimento destas últimas é indispensável em psicologia da educação. Mas o partido a tirar deste conhecimento subordina-se ao objecto de estudo específico do psicólogo de educação. Este deve saber explorá-los com fins diferentes daqueles que presidiram à sua elaboração. Cabe-lhe a ele pô-la ao serviço de uma reflexão original e da elaboração de novos modelos não redutíveis aos existentes.

2.2 Dificuldades ligadas à opção proposta

Haveria muito a dizer sobre as dificuldades de estudo ligadas à opção que acaba de ser proposta para definir e especificar o objecto da psicologia da educação. Insistiremos unicamente de uma forma breve em duas das razões que contribuem para estas dificuldades ligadas ao facto de que as interacções educativas intervêm no decurso de práticas institucionais (escolares, familiares, etc.) *dotadas de significado e de longa duração*.

a) A psicologia da educação estuda processos que não estão desinseridos. Não

decorrem num «vazio social» mas a propósito da realização de objectivos sociais, tendo como pano de fundo relações sociais, em contextos situacionais dotados de significado social. Parece que só muito recentemente os psicólogos da educação tomaram verdadeiramente consciência da necessidade de uma tomada em conta das significações para explicar os comportamentos e funcionamentos dos sujeitos em interacção educativa. Assim, não é de espantar que, na mesma altura, investigadores de diferentes países se tenham apoiado na corrente teórica das representações sociais que se desenvolvem na Europa sob o impulso de Moscovici⁽¹⁾. Mas o interesse pelas significações é igualmente claro em autores que não se reclamam desta corrente.

Este interesse manifesta-se, por exemplo, actualmente a propósito dos saberes e aprendizagem tal como o testemunham um certo número de trabalhos com preocupações diversas: preocupações de A. N. Perret-Clermont (1981) pelos fenómenos de descontextualização sucessiva dos saberes, do saber erudito ao saber proposto pela escola; preocupações de Postic e do seu laboratório (1981) pela representação das matemáticas e do professor de matemáticas em alunos e pais; preocupações no seio do C.R.E.S.A.S., Paris, pela representação das crianças sobre a aprendizagem da leitura, etc. O interesse pelas significações manifesta-se igualmente a propósito das representações e apreensões recíprocas professor-aluno (Gilly, 1980; Le-cacheur, 1981; Zarour, Gilly, 1981) e, mais geralmente, a propósito das representações de diferentes parceiros sociais sobre a escola, os seus objectivos e o seu funcionamento (Mollo, 1970; Gilly, Paillard, 1972; Meyer, 1978, 1981; Siano, 1981, etc.). Foi ainda

(1) Um primeiro balanço destes trabalhos foi realizado por alturas do colóquio «Representações sociais e campo educativo» do Laboratório Europeu de Psicologia Social (Aix-en-Provence, 1981).

sobre as significações que a tónica foi colocada em numerosos trabalhos sobre as expectativas ao nível da formação e da sua evolução durante este processo (cf. Massonnat, Piolat, 1975, 1976; Pithon, 1981).

Todas estas perspectivas de investigação são em si mesmas interessantes. Melhoram os nossos conhecimentos sobre todo um conjunto de aspectos pertinentes para o estudo das situações educativas e podem mesmo contribuir para alimentar a psicologia geral das representações sociais. Mas a dificuldade central, para o psicólogo de educação, é de não fazer do estudo dessas representações um fim em si. A preocupação pelas representações de pais, alunos e formadores sobre os diferentes elementos do contexto educativo de um necessariamente articular-se com os seus próprios comportamentos e funcionamentos. A sua última finalidade é permitir uma melhor compreensão (geral e diferencial) dos processos interactivos em situação educativa e dos seus efeitos nas mudanças individuais. Actualmente ainda conseguimos proceder mal a esta articulação indispensável.

b) O interesse pelos processos de aquisição de longa duração põe, por outro lado, problemas ao nível da análise da interacção educativa e a análise dos seus aspectos pertinentes.

Em psicologia existe sobretudo o hábito (nomeadamente em psicologia social experimental) de trabalhar a partir de sequências interactivas breves. É relativamente fácil, então, através de manipulações de laboratório (manipulação da informação, utilização de parceiros, etc.) controlar suficientemente certas variáveis para poder apreciar os efeitos imediatos.

As coisas são mais complexas em situação educativa real. É verdade que a acção educativa é constituída por uma sucessão de sequências interactivas breves e, na condição de se terem bons instrumentos (por conseguinte necessariamente bem inspirados do ponto de vista teórico) estas sequências po-

dem ser mais ou menos bem descritas e caracterizadas. Em certos casos, se nos interessamos por aquisições pontuais (aliás, por vezes pouco estáveis) que relevam de interacções curtas, poderá ser relativamente simples comparar ou experimentar propriedades de que se espera unicamente que apresentem um carácter transitório. É o que se faz, por exemplo, actualmente no nosso laboratório a propósito das interacções socio-cognitivas entre pares.

Mas estas sequências interactivas breves integram-se por sua vez em sistemas interactivos complexos, que se desenrolam no tempo. De um ponto de vista puramente descritivo estes sistemas interactivos complexos são analisáveis em unidades de sequências interactivas breves mas as suas propriedades estruturais e simbólicas não redutíveis às propriedades estruturais e simbólicas das sequências breves que as constituem. Noutros termos, quando se estudam os processos de aquisição de longa duração, as propriedades mais pertinentes destas «macro-interacções» não são necessariamente o reflexo das propriedades pertinentes, para aquisições pontuais, «micro-interacções» identificáveis em sequências curtas. Isto é verdade mesmo no caso de relações duais (um professor e um aluno por exemplo) e com muito mais razão no caso de relações no seio de grupos ou entre grupos.

É preciso reconhecer que, a maior parte das vezes, nos centramos em propriedades identificadas a partir de sequências interactivas curtas para qualificar sequências interactivas longas. Foi o que fizeram, por exemplo, J. P. Roux (1981, 1983) e M. Menez (1983). A preocupação clássica, neste caso, foi a de tomar um conjunto temporal de observações suficiente para assegurar uma boa fidelidade. Mas devemos estar conscientes de que aspectos pertinentes para a questão estudada podem assim escapar ao investigador. Uma interacção longa possui propriedades (estruturais, dinâmicas, simbólicas) que não resultam da adição pura e

simples ou da globalização das propriedades das sequências interactivas breves que as compõem.

Na realidade, dever-nos-íamos sempre poder colocar uma dupla questão quando nos interrogamos sobre os aspectos pertinentes da interacção educativa para aquisições de longa duração: que hipóteses devo colocar sobre os parâmetros que caracterizam as sequências breves? Que hipóteses devo formular sobre os aspectos pertinentes do macro-sistema interactivo? Colocar a questão não é resolvê-la mas dispomos actualmente de dados suficientes de observações clínicas ou de investigações-acção de longa duração para saber que a tomada em consideração dos «macro-sistemas interactivos» e da sua história é necessária para a explicação das mudanças individuais através da educação.

3. A PROPÓSITO DOS CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA OS SABERES EM PSICOLOGIA

O estudo das mudanças através da educação, centrado nas práticas com significado social de longa duração, pode contribuir, de diferentes maneiras, para o desenvolvimento dos nossos conhecimentos gerais em psicologia. Distinguiremos três níveis de contribuições.

3.1. *Verificação e complexificação eventual de modelos teóricos existentes*

É certamente a este primeiro nível que as contribuições da psicologia da educação para o desenvolvimento dos nossos saberes em psicologia são actualmente as mais numerosas. O caso típico é o seguinte: o investigador utiliza um modelo teórico elaborado por um outro ramo da psicologia, em geral em situação de laboratório e transpõe-o para

o domínio educativo em situações que apresentam uma certa esomorfia com a situação *princeps* em que foi concebido. O benefício possível é duplo: testar o alcance mais ou menos geral do modelo, explicar os fenômenos educativos em causa.

A docimologia experimental dá-nos um exemplo de um percurso deste tipo a propósito do recurso a modelos teóricos da psicologia da percepção para o estudo dos comportamentos do avaliador (Bonniol, 1972; Noizet, Caverni, 1978; Bonniol, 1981). Encontram-se igualmente exemplos em psicossociologia da educação, a propósito da utilização da teoria do equilíbrio em trabalhos que visam melhorar os comportamentos do professor relativamente aos seus alunos (Gage, 1963); ou ainda, a propósito da exploração do «efeito de expectativa», identificado em psicossociologia das situações experimentais de laboratório, para tentar explicar certos efeitos diferenciais perniciosos dos comportamentos «não conscientes» do professor (Rosenthal, Jacobson, 1968).

É raro que modelos teóricos de partida não sejam questionados quando experimentados no domínio educativo. A propósito da teoria do equilíbrio e dos efeitos de expectativa um de nós mostrou longamente noutro artigo (Gilly, 1980) em que medida a sua aplicação ao domínio educativo obriga a uma complexificação e a um enriquecimento dos modelos de partida.

Dir-nos-ão, com razão, que esta função heurística pode ser preenchida por qualquer ramo ou domínio da psicologia relativamente a qualquer outro ramo ou domínio. Esta função é, no entanto, particularmente nítida para a psicologia da educação (como aliás para a psicologia do trabalho) devido precisamente ao facto de esta estudar práticas dotadas de significado social de longa duração e de possuir de uma forma marcada as três características comuns ao que se convencionou chamar de psicologia aplicada:

contigência, molaridade, plasticidade (*). Os factos estudados pela psicologia da educação são factos complexos. As leis que o investigador pode evidenciar são sempre condicionais, as mesmas causas não produzindo os mesmos efeitos excepto em certas condições. Os exemplos abundam em psicologia da educação, quer pela contigência ambiental ligada ao contexto situacional (factores de meio) quer pela contigência ligada aos factores individuais (um procedimento eficaz com um sujeito, ou uma categoria de sujeitos não o será necessariamente com outro sujeito ou categoria de sujeitos, mesmo se o contexto situacional for idêntico, etc.). Para além disso é evidente que a psicologia da educação assenta na ideia de plasticidade do indivíduo ou de grupos de indivíduos: plasticidade necessária à realização dos objectivos de mudança numa perspectiva diacrónica (aprendizagens escolares, mudanças de atitude, etc.); mas também plasticidade permitindo aceitar e jogar os diferentes papéis inerentes a toda a situação educativa (perspectiva sincrónica). É certo, enfim, que os problemas com os quais a psicologia da educação se confronta convidam a maior parte das vezes a uma abordagem molar, o que obriga a uma análise minuciosa das diferentes variáveis pertinentes estudadas nas suas interacções. É difícil, numa perspectiva sistémica que é cada vez mais frequentemente a sua, isolar variáveis efectivamente pertinentes e apreciar a sua influência segundo os sistemas ou estruturas de conjunto no seio das quais se organizam. Por todas estas razões, compreende-se que os modelos construídos para explicar fenómenos produzidos em situações muito controladas experimentalmente sejam fortemente postas à prova nas investigações em psicologia da educação.

(*) Levy-Leboyer comentou largamente a importância destas três características no campo da psicologia dita aplicada (Levy-Leboyer, 1979).

3.2. *Introdução de contribuições teóricas novas devidas a uma mudança de preocupações na forma de examinar os factos*

É possível que se pudessem encontrar um certo número de exemplos, ainda que muito menos do que anteriormente, para ilustrar esta rubrica. De que se trata? Incluímos aqui os contributos devidos ao facto de dados de base, produzidos por uma metodologia conhecida e já utilizada em psicologia, não serem já olhados com as mesmas preocupações nem explorados da mesma maneira. Já não se trata de transpor um modelo, como antes, mas de adoptar globalmente um ponto de vista diferente, mesmo contraditório, com o do modelo utilizado geralmente para explorar este tipo de dados. Resultam assim novas hipóteses teóricas susceptíveis de pôr em causa o saber anterior.

Um exemplo, retirado do trabalho de um de nós (Gilly, 1980, 1981), permitirá compreender melhor em que pode consistir este tipo de contribuição. O método utilizado no trabalho em questão era um método clássico consistindo em levar os professores a julgar os seus alunos a partir de um questionário muito directivo composto por escalas de estimação. É o mesmo (método L. R.) que um dos métodos utilizado pelos psicólogos da corrente factorial de estudo da personalidade. Mas as intenções eram radicalmente diferentes. No segundo caso, o objectivo era pôr em evidência através da análise factorial, *dimensões de personalidade de sujeitos avaliados* a partir do conhecimento dos alunos pelos seus professores. Enquanto que no primeiro caso (o trabalho de Gilly) o interesse centrava-se na significação socio-institucional dos factores postos em evidência enquanto *dimensões caracterizando a organização do sistema de apreensão* do professor. O interesse não era já a psicologia do sujeito avaliado mas a psi-

cologia do avaliador, quer dizer o funcionamento psicológico do professor no exercício do seu papel profissional. O estudo estrutural e diferencial pôde efectivamente mostrar que as dimensões factoriais subjacentes são reveladoras da influência de normas sócio-institucionais no sistema de categorização do professor que agem na apreensão do aluno. A óptica do psicólogo de educação conduziu então a pôr em causa a perspectiva factorial clássica de estudo das dimensões da personalidade e a propor uma hipótese nova sobre o papel normativo do sistema de apreensão próprio do professor na construção da personalidade do aluno. A especificidade das preocupações do psicólogo de educação, com a tónica posta nos processos interactivos da mudança, conduziu a uma mudança de perspectiva teórica cuja importância se deveria evidentemente avaliar a partir de outras investigações.

3.3. *A psicologia da educação, método para o estudo da plasticidade humana*

Mas a psicologia da educação pode pretender um estatuto ainda mais importante no seio da psicologia devido ao facto de tirar a sua razão de ser de uma das propriedades mais espantosas do homem: a sua *educabilidade*. Este ser inacabado quando nasce é chamado a tornar-se organismo com um funcionamento psicológico complexo graças à extrema *plasticidade* das suas possibilidades de adaptação. A construção progressiva do psiquismo sob a influência conjunta e interactiva de factores biológicos, de maturação orgânica, do meio e do exercício, faz intervir desde o nascimento influências educativas, quer dizer estimulações sociais sistemáticas e finalizadas. Se bem que todas as funções, todas as condutas, todos os mecanismos estudados em psicologia tenham uma história e resultem de uma génese na qual a acção educativa pôde jogar um papel.

De facto, todo o indivíduo, em cada etapa da sua vida, apresenta características que se construíram na interacção educativa.

Sendo a educação fonte principal de mudança no homem como se poderia definir a psicologia da educação sem reivindicar um papel capital no estudo da plasticidade e do desenvolvimento do homem? É aqui que tem o seu lugar mais singular no seio da psicologia. A psicologia genética e a psicologia da educação constituem as duas componentes principais (mas não as únicas) de uma psicologia do desenvolvimento dedicada à construção ininterrupta das características gerais e individuais do ser humano. Tentemos precisar qual o projecto que a psicologia da educação pode ter a este nível e porque razão pode trazer conhecimentos que nenhum outro ramo da psicologia tem o projecto de produzir.

A especificidade da psicologia da educação reside, já o dissemos, na classe de processos de mudança que a interessam. As mudanças estudadas distinguem-se das tradicionalmente estudadas em psicologia da aprendizagem de quatro maneiras: as investigações conduzidas no domínio da aprendizagem dão origem a leis caracterizando aprendizagens locais (explicando em registo estreito de competências), realizáveis num tempo curto, não destinadas a ter efeitos duráveis e sem articulação com o que os sujeitos aprenderam anteriormente e aprenderão a seguir. As mudanças através da educação, pelo contrário, implicam registos de competências muitas vezes muito alargadas (a assimilação de um *corpus* de conhecimentos, por exemplo); exigem uma actividade de estudo muito longa (de vários dias e vários meses); destinam-se a ter efeitos duráveis (uma duração média para algumas que são transição para outras aquisições e uma duração ilimitada para outras); enfim, estas mudanças passam-se numa continuidade, inserem-se numa progressão, tiram o seu significado de uma finalidade a médio

ou longo termo. São estas importantes mudanças entre as mudanças pela educação e as aprendizagens estudadas classicamente em psicologia que do nosso ponto de vista são responsáveis pela relativa ineficácia do contributo das leis da aprendizagem para a compreensão das aquisições escolares.

As mudanças através da educação aproximam-se muito mais das mudanças desenvolvimentais das quais a psicologia genética se ocupa. De entre as suas características comuns salientaremos a duração dos processos em jogo, o aspecto estrutural e a estabilidade das modificações. Em contrapartida estas duas classes de mudança distinguem-se no aspecto da intencionalidade que preside ao seu desencadeamento e ao seu desenrolar. A psicologia genética deu sempre importância à influência dos factores de meio entre os quais os factores educativos no desenvolvimento. Mas, mesmo quando recorre a géneses aceleradas, ou seja a intervenções educativas sistemáticas nos sujeitos, o seu objectivo é descrever e explicar continuidades funcionais e filiações de estruturas normalizadas pela idade e idênticas às intervenientes no decurso do desenvolvimento espontâneo. Ainda que dependente em parte de mudanças ontogenéticas, as mudanças através da educação desenrolam-se no quadro de uma orientação deliberada cujas formas e etapas resultam de escolhas operadas por indivíduos ou instituições. É o que nos faz qualificar as mudanças pela educação de «géneses orientadas» (Piolat, 1981). Esta distinção é capital pois acentua o controlo exercido na mudança pelos parceiros da relação educativa e na importância da determinação de objectivos no jogo de regulação e auto-regulação assegurado por esses parceiros. É sem dúvida na formação de adultos que melhor se evidenciou a forma como o indivíduo se implica na acção educativa e toma a cargo a sua própria mudança, assegurando inteiramente uma verdadeira gestão (eficaz ou não) das trans-

formações que procura e de que é objecto. Noutros termos, os processos que se estudam em psicologia da educação são processos nos quais o indivíduo é em parte agente da sua própria mudança e participa na orientação do seu desenvolvimento.

É a conjunção de duas dinâmicas, a de uma acção organizada e finalizada exercida sobre um sujeito e a da actividade do próprio sujeito trabalhando para a sua própria transformação que define a existência daquilo a que chamamos interacção educativa. A psicologia da educação tem então um papel a jogar em psicologia para trazer conhecimentos novos deixados na sombra tanto por aqueles que estudam a orientação educativa minimizando a actividade do sujeito, quer por aqueles que estudam a actividade do sujeito descontextualizando-a e negligenciando a organização, a finalidade e a significação das situações nas quais o sujeito constrói as suas aquisições, quer pelos que não negligenciando qualquer dos termos da interacção a avalizam em tarefas de tal forma restritas e em situações de tal forma breves que as mudanças resultantes não podem ser senão muito parciais e muitas vezes pouco duradouras.

Hoje, qualquer psicólogo que estude uma conduta qualquer sabe que pode tirar partido de um estudo da evolução ontogenética desta conduta (abordagem diferencial). Podemos esperar que no futuro todo o psicólogo estudando uma conduta se pergunte em que medida as formas que ela apresenta resultam de modificações intencionais sucessivas ou decida para a estudar, analisar a sua plasticidade ou seja as suas possibilidades de modificação através de uma intervenção apropriada. Vemos então que a contribuição mais original que a psicologia da educação pode dar à psicologia geral se deve no fim de contas ao facto de poder ter o estatuto de *método* no estudo da conduta. Queremos dizer com isto, o que em si é banal, que se uma das origens do conhecimento científico reside no estudo das reac-

ções do objecto a conhecer às acções sistémicas exercidas sobre ele, o estudo dos processos de mudança através da educação tem a vocação de método original para o estudo da plasticidade das condutas humanas.

4. DUAS OBSERVAÇÕES PARA CONCLUIR

Era nossa intenção, ao redigir este texto, introduzir uma reflexão geral sobre a especificidade e o lugar da psicologia da educação enquanto disciplina fundamental no seio de outros ramos da psicologia. A defesa deste ponto de vista conduziu-nos a acentuar certas ideias que nos pareceram centrais. O que nos levou a pôr de parte certos aspectos. Foi sobretudo em relação à psicologia experimental da aprendizagem e à psicologia genética que fomos levados a especificar a psicologia da educação tal como propomos concebê-la. Talvez não tenhamos insistido o suficiente, ainda que isso estivesse continuamente presente no carácter essencialmente psico-social da psicologia da educação. Defendemos, noutro artigo, a ideia de que devido mesmo ao seu objecto de estudo (a interacção educativa nas práticas sociais significativas) a psicologia da educação é por essência de natureza psicossocial (Gilly, 1984).

Limitar-nos-emos, para concluir, a fazer duas observações ligadas às proposições que fizemos, respeitantes à definição da psicologia da educação pelo seu objecto de estudo e o seu estatuto de método geral (entre outros) da psicologia.

A posição que tomámos não deve ser compreendida como reducionista. Conceber, assim, a psicologia da educação não prejudica a diversidade de estudos no domínio educativo. Mas poderá, pelo contrário, permitir articulá-los numa finalidade de conjunto e permitir aos nossos conhecimentos em psicologia da educação tornarem-se

cumulativos no seio de um *corpus* de conhecimentos melhor organizado.

O eixo unificador proposto permite por outro lado ultrapassar a distinção entre o que se convencionou chamar «educação» para a criança e «formação» para o adulto. Conceber os trabalhos psicológicos sobre a formação de adultos, cada vez mais numerosos actualmente, como constitutivos de uma psicologia geral da educação não pode ser senão benéfico. Pode contribuir para libertar a psicologia da educação da sua demasiado forte adesão às instituições e situações escolares; pode também contribuir para a tornar menos exclusivamente dependente da psicologia genética e dos modelos de desenvolvimento face aos quais faz muitas vezes figura de parente pobre. Então, ver-se-ão melhor certos problemas gerais que ela coloca ao estudo da mudança e da plasticidade humanas.

BIBLIOGRAFIA

- BONNIOL, J. J. (1972) — *Les comportements d'estimation dans une tâche d'évaluation scolaire*, Thèse de troisième cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- BONNIOL, J. J. (1981) — *Déterminants et mécanismes, des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*, Thèse d'Etat es lettres et sciences humaines, Université de Bordeaux, Bordeaux.
- GAGE, N. L. (1963) — «A method for «improving» teacher behavior», *Journal of Teacher Education*, 1963, 14, 261-266.
- GAGE, N. L., SUCI, G. J. (1951) — «Social perception and teacher-pupil relationships», *Journal of Educational Psychology*, 1951, 42, 144-152.
- GILLY, M. (1980) — *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, Paris, P. U. F.
- GILLY, M. (1982) — «Psychologie de l'Éducation: discipline appliquée ou fondamentale?» *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 3-9.
- GILLY, M. (1984) — «Psychosociologie de l'éducation», in S. MOSCOVICI, *Introduction à la Psychologie sociale*, P. U. F. Paris,
- LECACHEUR, M. (1982) — «La maîtresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves», *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 221-227.
- LEVY-LEBOYER, C. (1979) — «Psychologie appliquée ou application de la psychologie», *Revue internationale de Psychologie appliquée*, 1979, 28, 75-80.
- MASSONNAT, J., PIOLAT, M. (1975) — «Approche de l'organisation et des déterminants des attentes de formation en pédagogie générale», *Revue française de Pédagogie*, 1975, 30, 14-33.
- MASSONNAT, J., PIOLAT, M. (1976) — «Evolution des attentes de formation. Contribution à l'évaluation des affets d'une formation générale en pédagogie», *Scientia Pedagogica Experimentalis*, 1976, 13, 15-47.
- MEYER, R. (1978) — *Statut de la sanction et image de l'enfant dans la représentation de l'enseignant à l'école élémentaire*, Thèse de 3ème cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- MEYER, R., (1982) — «Une approche de l'image de l'enfant chez les enseignants de l'école élémentaire», *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 213-220.
- MENEZ, M., (1983) — «Procédures de pilotage de la classe et fonctionnement cognitif des élèves: deux outils d'analyse des situations scolaires», in *La Pensée naturelle*, P. U. F., Rouen.
- MOLLO, S. (1970) — *L'école dans la société*, Dunod, Paris.
- NOIZET, G., CAVERNI, J. P., (1978) — *Psychologie de l'évaluation scolaire*, P. U. F., Paris.
- PERRET-CLERMONT, A. N., BRUN, J., CONNH., F., SCHUBAUER-LEONI, M. L., (1981) — «Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves», communication au colloque *Représentations sociales et champ éducatif*, Aix-en-Provence.
- PIOLAT, M., (1982) — «Quelques propositions pour l'étude des processus psychologiques de formation chez l'adulte», *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 11-23.
- PITHON, G., (1982) — «Stratégies des demandes de formation d'éducateurs selon leur statut et leur position par rapport à l'institution de formation», *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 131-147.
- POSTIC, M., DEGOUYS, (1981) — «Les représentations des partenaires de la relation éducative (enfants, parents, enseignants) à l'égard des mathématiques en sixième», communication au colloque *Représentations sociales et champ éducatif*, Aix-en-Provence.

- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L., (1968) — *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New-York.
- ROUX, J. P., (1982) — «Les interventions des maîtresses en grande section maternelle: Données générales et différentielles en fonction du statut scolaire des élèves», *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 52-66.
- SIANO, V., (1982) — «Représentation de l'école et du système social englobant chez les paysans: problématique, méthodologie», *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 201-212.
- ZAROOUR, M., GILLY, M., (1982) — «Compétences attribuées aux adultes par des élèves de fin de scolarité primaire», *Bulletin de Psychologie*, 1981-1982, 35, 228-241.

Por lapso não foi incluído o nome de MARIA ROSA MORAIS, estatista no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar — Porto, como co-autor do artigo *Conflito adolescente-progenitores e autonomia: abordagem metodológica*, publicado em *Análise Psicológica*, N.º 1, série IV. Pelo facto, pedimos desculpa aos nossos leitores e à autora, repondo, aqui e deste modo, a verdade.