

A RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA DOS SEU ÂMBITO E EVOLUÇÃO

Leandro S. Almeida
(Univ. Minho/Portugal)

Raquel S. L. Guzzo
(PUCCAMP)

RESUMO:

ALMEIDA, L. S. & GUZZO, R. S. L. *A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução*. **Estudos de Psicologia**, 9 (3): 117 - 131, 1992.

O presente texto tem por objetivo apresentar alguns marcos históricos na relação entre Psicologia e Educação, focalizando alguns conteúdos mais atuais decorrente dos diferentes momentos, enquanto campos de pesquisa e de intervenção na área.

Palavras chave: *psicologia e educação, história da psicologia, história da educação, pesquisa psico-educacional.*

Muito se tem discutido sobre a interface entre Psicologia e Educação, assim como resultados na prática profissional e na produção do conhecimento. Relacionar Psicologia e Educação, discutir suas aplicações mais imediatas, tanto para a ciência quanto para a profissão, tem sido de interesse àqueles que atuam, ensinam e pesquisam nestes campos, como tentativa de buscar a identidade de cada uma delas, estabelecendo os limites diferenças ou semelhanças de atuação. Das áreas resultantes desta interface, a Psicologia da Educação (aqui igualmente denominada Psicologia Educacional) e a Psicologia Escolar constituem-se nos principais focos de análise deste texto.

As dificuldades no aprofundamento desta discussão partem do conceito que se tem destas principais áreas de aplicação. Há autores que consideram Psicologia da Educação e Psicologia Escolar como denominação equivalentes. Para Maluf (1991): "seus objetivos de estudo se entrecruzam de tal modo que as distinções entre elas podem ser vistas como

diferenças de nuances e ênfases, carentes de substancialidade e consensualidade para se constituírem em áreas discretas". (p.4). Para outros autores, constituem-se denominações de diferentes áreas do conhecimento e atuação (Novaes, 1986; Bardon & Bennett, 1977; Marques, 1980).

A "Psicologia Escolar" tem se referido à investigação e, sobretudo ainda, à intervenção psicológica no contexto da escola (Elliott & Will, 1986). Evidentemente a "educação" não se reduz, hoje, aos espaços escolares, nem a escola esgota, hoje, a sua função de saberes mais ou menos atualizados sejam eles culturais, científicos ou tecnológicos. A educação percorre toda a vida do indivíduo e, deste modo, é anterior e posterior à escola, existindo ainda a educação pré-escolar, a educação de adultos ou a educação comunitária como exemplos de não redução da educação à escola. Por esta razão, D'Amato e Dean (1989), em seu livro denominado "O Psicólogo Escolar em Ambientes não Tradicionais", apresentam uma coletânea de artigos relatando experiências profissionais desta área, e contextos externos à escola, denominando o psicólogo escolar como um psicólogo educacional aplicado (Bardon, 1989).

A Educação se concebe hoje como um espaço mais amplo de interação, não confinada apenas às tarefas escolares e aos agentes tradicionais, os professores. A educação é uma tarefa de todos. A ela se dedicam também a família, educadores, outros profissionais da educação, comunicação social e outras instituições diversas. Se a Psicologia Escolar é sobretudo definida pela prestação de serviços à escola, ou pela difusão e utilização do conhecimento da psicologia no campo do ensino e da aprendizagem escolar (Bairráo, 1991), então a Psicologia da Educação é bem mais lata no seu âmbito.

A Psicologia da Educação, área mais geral e teórica, refere-se à investigação e à formação de professora e agentes educativos, enquanto que a Psicologia Escolar focaliza a intervenção e atuação dos profissionais psicólogos. Entretanto, esta diferença é considerada também levando-se em conta a realidade de diferentes países.

No Brasil, a regulamentação para o exercício da profissão ocorre após o curso de graduação em Psicologia, sendo, portanto, o profissional autorizado legalmente a atuar como psicólogo no contexto escolar ou fora dele. A Psicologia da Educação envolve por ser mais geral e teórica, profissionais de outras áreas de formação, principalmente educadores que se dedicam a formar agentes educativos. É, portanto, na formação acadêmica e na regulamentação da profissão que as diferenças entre as duas áreas de conhecimento se tornam acentuadas, pelo menos no Brasil.

Em Portugal, como apresentam alguns autores (Ruivo, 1991; Pereira, 1991; Pinto & Leal, 1991) a diferença entre Psicologia Educacional e Psico-

logia Escolar parece se acentuar por características da área como teórica ou prática, não ficando claro nos textos dos autores a relação da atuação do psicólogo com sua formação específica à de outros profissionais da educação.

Evidentemente, grande parte da pesquisa desenvolvida em Psicologia da Educação e Psicologia Escolar refere-se a temas comuns e frequentemente relacionados às inaptações, insucessos escolares, dificuldades de aprendizagem, métodos de ensino ou indecisões vocacionais. Esta situação acaba por gerar na prática dos psicólogos, ainda que essencialmente, mais remediativa que preventiva, ou promocional do desenvolvimento psico-social dos indivíduos, ou sócio-cultural das comunidades (Almeida, 1991). Não obstante estar atenta a outras instituições que não a escola (família, grupo de pares, instituições sociais, comunicação social e comunidade) e a problemas educativos mais latos que a aprendizagem escolar (desenvolvimento integral, promoção cultural, desenvolvimento interpessoal ou maturidade cívica), a Psicologia da Educação permanece ainda bastante focalizada na Escola, nos seus mais diretos agentes e alvos, nas suas atividades e finalidades mais tradicionais. Embora existam sinais de mudança, por exemplo, a ênfase hoje colocada mais na prevenção e na promoção que na remediação - no fundo associar educação a desenvolvimento integral dos indivíduos e dos grupos dentro e fora do sistema educativo formal - tem conduzido a uma nova postura e delimitação, tanto da Psicologia da Educação, como área teórica, quanto da Psicologia Escolar, como aplicada.

A razão para esta mudança do que remediação, parece estar relacionada aos resultados concretos decorrentes deste modelo de atuação: uma demanda cada vez mais crescente, de problemas de aprendizagem não atendida por ineficácia dos procedimentos de intervenção utilizados.

O propósito deste texto é apresentar alguns marcos históricos na relação entre Psicologia e Educação, focalizando sobretudo os conteúdos mais atuais dela decorrentes.

Os Campos da Psicologia Aplicada à Educação

Se no começo do século^a a primeira contribuição da psicologia à educação se situou no diagnóstico da criança com dificuldades no ensino regular, suscetíveis de serem associadas a deficiências cognitivas, hoje, os pedidos formulados e as respostas por parte da investigação psicológica se encontram mais diversificados e complexos. Mantendo-se ainda esse trabalho de diagnóstico junto às crianças com dificuldades de aprendizagem, ou com atrasos no seu desenvolvimento intelectual, várias mudanças podem, no entanto, ser apresentadas. Junto aos alunos, e para além de todas as

situações de crise de identidade ou de rendimento escolar, os psicólogos escolares e orientadores educacionais vêm aplicando programas de desenvolvimento vocacional, como por exemplo, as atividades no quadro da orientação escolar e profissional, programas de desenvolvimento das competências interpessoais, programas de desenvolvimento cognativo e das competências de estudo, e outros programas dirigidos a outras dimensões do seu desenvolvimento psicossocial (Almeida, 1989). Passou-se das preocupações remediativas às preocupações preventivas e promocionais, passou-se dos aspectos mais mórbidos da personalidade ou da deficiência intelectual a outras dimensões psicossociais dos sujeitos. Vive-se hoje, diante de uma escola que, mesmo questionando-se, recusa a sua redução à mera socialização uniformizadora ou à mera transmissão informativa.

Junto aos professores e outros agentes educativos, a contribuição da Psicologia pôde tomar uma dupla vertente. Se inicialmente se reduzia à formação do professor, tendo em vista a sua capacitação da compreensão do aluno ou a melhor organização do processo de ensino-aprendizagem (por exemplo os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento ou da psicologia da aprendizagem), hoje, esta contribuição volta-se também, quer ao nível da formação, quer do exercício profissional dos professores, ao seu desenvolvimento pessoal. Reconhece-se, por exemplo, que a eficácia do professor enquanto mestre e educador se relaciona positivamente com os níveis mais elevados de desenvolvimento pessoal do próprio professor (Formosinho, 1987). A intervenção psicológica, junto aos professores, deve considerá-lo enquanto sujeito e agente de desenvolvimento.

Finalmente, o contributo da psicologia à educação está também presente, e parece que cada vez com mais sucesso, na análise e na formulação de modelos e práticas de organização pedagógica da escola, de gestão escolar ou de definição do projeto educativo da escola, tendo em vista o potencializador dos vários espaços e momentos escolares para a educação global dos indivíduos, para a melhoria das relações interpessoais e para o melhor funcionamento dos grupos (Almeida, 1991). De um trabalho muito direto e individualizado junto ao aluno problema ou em situação de dificuldade, os profissionais da educação (psicólogos e educadores) passam sucessivamente para o professor e deste para a instituição escolar. Nesta altura, a intervenção torna-se não só mais indireta, como mais orientada para a dinâmica de relações e para os processos de mudança. Talvez uma intervenção mais promocional, menos palpável por parte dos agentes externos.

Análise evolutiva da relação Psicologia e Educação

Uma análise evolutiva da relação psicologia e educação pode distribuir-se por cinco momentos de algum modo seqüenciados no tempo. Trata-se de uma seqüência suportada em defasamentos temporais, definida com base numa continuidade evolutiva de solicitações e de desafios por parte da educação, e particularmente da escola, à Psicologia e à forma como esta foi definindo e organizando a sua resposta. Esta resposta integra a investigação e a teorização que lhe estão subjacentes e, sobretudo, a tipologia de intervenções (respostas) que a consumavam. Como se pode observar a seqüencialidade aqui reflete as alterações na filosofia e na prática da Escola e da Educação. A investigação e a intervenção nas aplicações da Psicologia à Educação continuam a se fazer nos problemas e situações características dos vários momentos apresentados, embora com metodologia e objetivos já distintos. Possivelmente uma seqüência que, certamente, poderia ser cada vez mais generalizada, sem que daí decorra qualquer menosprezo pelas incumbências tradicionais atribuídas à Psicologia da Educação e à Psicologia Escolar. Estas certamente continuarão a existir e merecer respostas cada vez mais cientificamente validadas.

AD O primeiro momento identifica-se com o diagnóstico dos alunos "problemas". Aqui a Psicologia aparece quase que exclusivamente identificada com a testagem e conseqüentemente classificação dos alunos, em termos do seu melhor ou mais deficiente funcionamento psicológico. Neste momento, pode-se ainda distinguir uma primeira fase, em que a avaliação se situava exclusivamente nos alunos-problema, identificados pelos professores ou por outro profissional das escolas e uma segunda, em que a avaliação se generalizou a toda a população estudantil (identificação). Num e noutro caso, estava em causa fornecer aos professores, aos diretores ou aos encarregados de educação, os elementos de uma caracterização psicológica dos alunos tida como necessária à compreensão dos problemas em causa e a algumas decisões educativas resolutivas ou não dos mesmos problemas (o psicólogo, por norma, era chamado à escola para realizar as avaliações dos alunos-problema, sendo essa informação trabalhada depois por professores e diretores). Também pode-se subdividir este primeiro momento em uma primeira parte, onde a avaliação se concentrava quase que exclusivamente nos aspectos cognitivos ou na inteligência do aluno e, numa segunda passava a integrar as dimensões afetivas e sócio-emocionais. Dessa primeira fase, fez história, na Psicologia, o trabalho de Alfred Binet na França, que, nos começos deste século, por solicitações do Ministério da Educação, elaborou uma primeira escala para a avaliação da inteligência das crianças em idade escolar. Pretendia-se, com esta escala, identificar quais

crianças que poderiam ter, nas suas dificuldades, atrasos ou deficiência intelectuais, a explicação do seu insucesso na aprendizagem escolar. A escala recebeu também o nome do seu mais direto colaborador, e ficou internacionalmente conhecida por "Escala de Inteligência Binet-Simon". A popularidade da escala não se fez esperar, e, rapidamente, foi traduzida e aferida para os países mais desenvolvidos. A organização das situações (itens ou questões) da escala, segundo a idade cronológica das crianças, permitia observar em que nível a criança se situava numa idade mental (em função dos itens que conseguia responder) correspondente à sua idade cronológica, se ela situava-se abaixo ou acima. Mais tarde, com Stern, esta razão entre a idade mental e a idade cronológica veio permitir a primeira fórmula de cálculo do quociente de inteligência de um indivíduo (QI de desvio).

Deste primeiro momento na história da Psicologia relacionada à Educação, importa salientar algumas idéias. Em primeiro lugar, a preocupação quase que exclusiva com os alunos-problema e, dentre destes, aqueles com dificuldades de aprendizagem. Em segundo lugar, a idéia de uma forte dependência das aprendizagens escolares em relação às capacidades intelectuais, sendo a inteligência intão concebida como qualidade interna da mente e exteriorizável através da capacidade de desempenho do indivíduo (Almeida; Roazzi & Spinillo, 1989). Em terceiro lugar, a idéia de que a inteligência evolui progressiva e concomitantemente ao desenvolvimento físico (maturação orgânica) do indivíduo, principalmente até final da adolescência. Assim, a uma idade cronológica corresponderá uma idade mental, sendo a estimativa desta correspondência assumida como indicador do desenvolvimento cognitivo ou do nível de capacidade da criança. Em quarto lugar, sendo a inteligência uma característica interna da mente humana, ela não pode ser diretamente observada, mas inferida através de comportamentos do indivíduo. Um grande esforço na investigação psicológica passou a ser dirigido mais para a produção dos indicadores (itens ou questões) e sua organização em testes capazes de melhor avaliarem capacidade interna da mente (testes) que para a definição da mesma. Por exemplo, duvidava-se mais da definição de inteligência apresentada por um autor do que do valor prático do seu teste. O movimento dos testes ganhava uma grande força na Psicologia, progressivamente apoiado na popularidade dos mesmos. Apenas na segunda metade deste século, o movimento dos testes, face a críticas diversas, perdeu a popularidade junto aos psicólogos à própria opinião pública. Eles foram importantes na definição da autonomia profissional dos psicólogos em várias instituições, contudo, eles foram identificados a um modelo médico de intervenção psicológica onde o objetivo se centrava no diagnóstico interno das deficiências e perturbações de comportamento.

2 Um segundo momento na história da relação da Psicologia com Educação tem já a ver, não exclusivamente com o insucesso escolar, mas com a orientação vocacional. Em outras palavras, o contributo dos psicólogos não se situa exclusivamente na entrada para a escola básica e no aproveitamento durante os primeiros anos de escolaridade obrigatória, mas passa a apoiar também os anos terminais da escolaridade básica e mais concretamente as opções escolares e profissionais dos jovens. Os avanços nas especializações dos vários ramos de saber e de prática profissional, os estudos na área da inteligência e da motivação humana fizeram sentir o interesse e a necessidade do contributo dos psicólogos na orientação escolar e profissional do aluno. A concepção de que cada um nasce pré-determinado para o sucesso em determinado campo, ou mais aconselhado a determinado curso ou profissão, segundo as características psicológicas internas de que é portador, justificavam o trabalho dos psicólogos na identificação dos talentos, na avaliação das aptidões mais e menos desenvolvidas, e na descoberta das motivações do indivíduo, tendo em vista o seu encaixe nas várias alternativas escolares e profissionais socialmente oferecidas. Baterias multifatoriais de inteligência foram sendo construídas e aferidas, nos diversos países. A bateria das "Aptidões Mentais Primárias", editada em 1941, na sua versão mais definitiva por Thurstone é ainda hoje utilizada. Tais baterias, avaliando as diferentes aptidões intelectuais dos indivíduos (na opinião dos seus autores), permitiam a elaboração de perfis psicológicos individuais com base nos resultados em testes que avaliavam a aptidão numérica, verbal, perceptiva, espacial, memória ou raciocínio, entre outros (Almeida & Campos, 1986). Baterias similares foram elaboradas também na área da motivação e dos traços de personalidade. Os pontos dos perfis psicológicos obtidos através dessas baterias multifatoriais permitiam uma comparação rápida de cada indivíduo com os seus pares (normas ou comparações inter-sujeitos) ou uma análise das variações para cada sujeito nas várias dimensões avaliadas (comparação intra-individual). A adequação do perfil psicológico do indivíduo como perfil exigido para um determinado curso ou posto de trabalho (perfil este **tailoristicamente** determinado através de uma diferenciação e medida funcional) era a chave do trabalho de orientação escolar e profissional que se solicitava ao psicólogo. Viviam-se sob o lema "homem certo no posto certo" ou com a idéia de que tal adequação era simultaneamente exigida a maior produtividade social e à maior satisfação e realização pessoal (Campos, 1976).

Também algumas idéias se podem retirar deste segundo momento. Em primeiro lugar, as características psicológicas do indivíduo, tendo sido tomadas como dimensões internas da mente que nascem com o indivíduo. Surgem nas primeiras idades e, a partir daí, são tomadas como estáveis e

suscetíveis de influenciar a vida dos indivíduos, determinando, principalmente, seu melhor ou pior desempenho. Em segundo lugar, apesar de não conclusivas, várias teorias e autores foram defendendo definições da inteligência, da motivação e da personalidade como conjuntos de diferentes aptidões, estados e traços, mais ou menos independentes entre si, explicando desempenhos e características diferenciadas dos indivíduos avaliados através de baterias de testes multifatoriais. Um certo naturalismo, associado a esta estabilidade e diferenciação, justificou não só a produção de elevado número de testes mas também o seu uso generalizado na Educação. A par da facilidade de uso e das possibilidades de uma avaliação interindividual minimamente precisa e diferenciadora, vários estudos eram previamente realizados, tendo em vista obter a fidelidade ou confiança dos resultados obtidos com tais testes. Algumas vezes, apoiados no sentido preditivo de tais desempenhos, os testes apareciam realizados em idades bem precoces da criança, e decidiam o seu futuro acadêmico em termos de níveis de ensino a atingir, tipo de cursos ou de escolas a frequentar. Esta imagem negativa dos testes ainda perdura, mesmo que seu uso venha sendo revisto. Ao lado das variáveis internas ao indivíduo, particularmente avaliadas nos testes, valoriza-se hoje as variáveis contextuais onde decorre a aprendizagem ou o desenvolvimento psicossocial.

Um dos aspectos comuns aos dois momentos, já apresentados na caracterização histórica da relação Psicologia e Educação, refere-se à ênfase colocada na avaliação ou diagnóstico das características psicológicas. A escola, representada por seus vários agentes, restringiu à pessoa do aluno as razões para os seus problemas de comportamento ou para suas dificuldades de aprendizagem, num primeiro momento, ou limitava a orientação vocacional do aluno ao aproveitamento social máximo das suas potencialidades, num segundo momento (a orientação escolar e profissional tinha também subjacente a seleção). A Psicologia foi chamada a intervir face aos problemas identificados e, possivelmente dada a ênfase "clínica" da formação dos próprios psicólogos, o conteúdo da atuação profissional centrou-se nos aspectos mais mórbidos da personalidade dos alunos ou nas suas insuficiências intelectuais. Os testes psicológicos, mais que para proporcionar medidas remediativas ou diferenciadas, em termos de aprendizagem, serviram para justificar e centrar nos alunos a causa (e a culpa) das suas dificuldades. Não havia espaço para questionar a própria escola e a sua prática de ensino. O que poderia ser uma informação voltada para a adequação de metodologias e para a implementação de programas diferenciados, serviu para legitimar um cruzar de braços face ao "aluno-problema". Também aí a justificativa e a manutenção de duas vias de ensino normalizadoras: o ensino regular e o ensino especial.

Se o diagnóstico psicológico continua hoje a ser reclamado e integrado nas funções do psicólogo escolar, certo é que esta função já não está tão intensa e genericamente presente, nem tem hoje o caráter classificatório da primeira metade do século. Por outro lado, o diagnóstico não se destina essencialmente aos aspectos mórbidos da personalidade ou às deficiências cognitivas, passando a integrar informação mais sócio-relacional; considera o comportamento do indivíduo em outras situações que não o teste; não é feito para avaliar, mas para fundamentar medidas educativas mais apropriadas face aos problemas em questão. Dos testes psicológicos, ou seja, das medidas formais elaboradas para medida dos traços e fatores da mente, os psicólogos avançaram para metodologias mais situacionais de observação e de registro onde o comportamento é que é avaliado e não o indivíduo, e onde esse comportamento não é tomado de "per si" mais inserido num contexto de estímulos e circunstâncias que o desencadeiam, acompanham e reforçam. Uma perspectiva mais interna e substancialista da avaliação psicológica deu lugar a formas alternativas ditas mais informais e diretas, onde se fez sentir o progressivo impacto dos modelos behavioristas de explicação do comportamento humano. As últimas décadas, nomeadamente a partir da difusão dos trabalhos da Psicologia Genética (por exemplo de Jean Piaget), da Psicologia Humanista (por exemplo de Kurt Lewin e de Carl Rogers) e da Psicologia Ambiental (por exemplo os trabalhos de Urie Bronfenbrenner), proporcionaram o aparecimento de modelos alternativos de análise e interpretação dos problemas escolares. A intervenção dos psicólogos escolares adequou-se às novas abordagens, alterando-se significativamente a sua prática tradicional de avaliação.

No contexto, principalmente, da escola pública brasileira, o sistema de avaliação dos problemas de aprendizagem vem sendo rediscutidos de forma a atender aos novos modelos de análise e interpretação do que sejam os problemas escolares. Conforme apresenta Guzzo (1992), vem sendo incentivada a prática da avaliação por critério mais do que por normas, a observação naturalística, a avaliação informal e a participação dos pais e professores neste processo.

Um terceiro momento na análise da Psicologia e Educação tem a ver com a facilitação do processo de aprendizagem. Este momento ultrapassa e distancia-se dos dois anteriores onde a avaliação ou o diagnóstico psicológico era a pedra base. A Psicologia é agora mais claramente **investida** de suas contribuições para explicar na teoria e na prática a aprendizagem humana, e particularmente a aprendizagem escolar. Os contributos da corrente behaviorista (os estímulos, o reforço, a punição, a aprendizagem em cadeia ou a decodificação dos estímulos), da Psicologia do Desenvolvimento ou Psicologia Genética (os estádios, os mecanismos de assimilação e

equilíbrio, papel da ação e do conflito cognitivo, as estruturas e esquemas operatórios de conhecimento e de resolução de problemas) e da Psicologia Cognitiva (os estilos cognitivos, as estratégias e os processos de resolução de problemas, as representações ou as atribuições causais) foram progressivamente inseridos na explicação da aprendizagem escolar. Esta inserção aparece consubstanciada de duas formas essencialmente: na formação de professores e na organização de atividades ou programas de treino dos alunos com mais dificuldades. No primeiro caso, pretende-se facultar ao professor um saber e um saber-fazer do ponto de vista metodológico e didático capaz de o capacitar, positivamente, para uma maior eficácia da sua prática de ensino. No segundo caso, fala-se em programas de treino das competências e hábitos de estudo, ou em programas de treino cognitivo dos alunos.

Deste terceiro momento, resultou uma prática mais incisiva, presente e eficiente da Psicologia no contexto educativo, por exemplo na formação psicológica dos professores em áreas como a Psicologia de Aprendizagem ou a Psicologia do Desenvolvimento. E agora, também, que mais se evidencia o interesse num trabalho coordenado integrando professores e psicólogo. Visualiza-se consequentemente, um papel a tempo inteiro e no interior da própria escola para o psicólogo escolar, Os **problemas** a resolver vêm sendo progressivamente alargados, passando-se da aprendizagem a outras áreas como o ensino, o estudo, a indisciplina e a motivação escolar, embora a Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar mantenham-se ainda como algo simultaneamente necessário e tolerado, reclamado e repellido, ou deixado para momentos e situações mais problemáticas.

Um quarto momento decorre de dois movimentos complementares: um interno à Educação e um ligado à Psicologia. Quanto à Educação esta começou a ser mais tomada como oportunidade ou processo de desenvolvimento integral do(s) indivíduo(s), das suas relações, dos seus grupos e instituições. De uma imagem muito centrada na aprendizagem e na escola, e desta tida como instituição da socialização voltada para a preparação sócio-profissional dos indivíduos (visão reducionista da idéia de escola como "preparação para a vida"), a Educação passa a ser sobretudo definida no quadro do desenvolvimento integral (psicológico, social, cultural) dos indivíduos, individual e socialmente considerados. Ao nível da Psicologia, estabelece-se também uma preocupação mais interventiva. Mais que compreender e avaliar os fenómenos psicológicos, os psicólogos procuram explicá-los. Procedimentos experimentais de investigação e elaboração de programas, tendo em vista a recuperação de problemas e dificuldades, ganham força como aspecto importante a essa capacidade de explicação por parte da Psicologia. Ao mesmo tempo, o reconhecimento na psicologia,

como noutras ciências e aplicações, quee mais vale prevenir que remediar trouxe à prática e à investigação Psicológica uma maior preocupação com a promoção do desenvolvimento psicológico, a prevenção, a qualidade de vida dos indivíduos e grupos.

É neste momento que uma alteração mais significativa se opera em relação aos momentos caracterizados atrás: a Psicologia passa a ocupar um espaço especial na Educação que ultrapassa o estatuto de mera ajuda ao processo educativo. É o desenvolvimento psicológico dos indivíduos e dos grupos que hoje interessa salvaguardar no processo educativo. A Psicologia não serve apenas para classificar as dificuldades de comportamento dos alunos, ou as suas dificuldades de aprendizagem, ela serve também para explicar como a prática educativa feita de uma certa forma e intencionalidade pode afetar positiva ou negativamente o indivíduo, o seu desenvolvimento psicológico e humano mais lato (Abreu *et al.*, 1983). Como que uma verdadeira inversão se opera: a Psicologia não só deixa de explicar como reconhece serem os fenómenos e as realidades psicológicas dos indivíduos também educativamente explicáveis. Por outras palavras, os fenómenos e variáveis psicológicos não só deixam de ser essencialmente tomados para explicar o que acontece em termos de aprendizagem e de educação. Mas passam também a ser tomados como produtos dessa mesma aprendizagem e educação. O desenvolvimento psicológico é então melhor definido como um processo contínuo e centrado na interação do indivíduo com os outros e com o mundo (Eu-Outro), sendo as suas características psicológicas melhor definidas como uma construção progressiva (Campos, 1976). Neste processo, não só o psicólogo como os professores ou os educadores, em geral, desempenham um papel relevante. No quadro escolar, os esforços curriculares e extra-curriculares servem a este objetivo. Importa que os vários momentos, oportunidades e clima de relações sejam favoráveis e não negativos a tal desenvolvimento. Importa que o "programa formal" não contrarie o sentido educacional de todo o processo educativo (Almeida, 1991). A Psicologia serve então ao professor no aproveitamento das atividades curriculares (conteúdos dos programas, estratégias e atividades, dinâmica relacional ou comunicação na sala de aula) para, de uma forma deliberada, promover-se o desenvolvimento psicológico dos alunos. Ao mesmo tempo, os psicólogos roganizam programas com idêntico e mais explícito objetivo. Estão neste caso, por exemplo, os programas de desenvolvimento de carreira, de identidade pessoal, de educação sexual, de desenvolvimento cognitivo ou de desenvolvimento interpessoal.

Verifica-se aliás, que não só o desenvolvimento psicológico pode ser promovido como o psicólogo passou a ter um importante papel de consultor e de apoio junto a outros profissionais da escola, em outras atividades e

momentos que não os de consulta psicológica (Guzzo, 1987, 1988, 1989). A sua progressiva passagem a funções de consultoria fá-lo intervir cada vez mais indiretamente nos alunos e situações alvo.

A sua ação junto aos professores parece hoje tida como decisiva e, aliás, numa perspectiva não informativa e formativa, mas também de desenvolvimento psicológico do professor. A crescente percepção da necessidade de desenvolvimento psicológico dos professores decorre do reconhecimento existente, hoje, de que a capacitação do professor para lidar com os alunos e as situações no sentido da promoção do desenvolvimento psicológico requer, e em primeiro lugar, o seu próprio desenvolvimento (Formosinho, 1987). Quanto mais elevado o nível de desenvolvimento do professor (cognitivo, afetivo, social, moral) mais será ele capaz de promover o crescimento psicológico dos seus alunos.

Se a formação e consultoria psicológica prestada aos professores se iniciou pela transmissão de informação da psicologia (psicologia do desenvolvimento, psicologia da aprendizagem, dinâmica de grupos) e vista como preparação teórico-prática dos professores para lidarem com alunos provenientes de diferentes estratos sócio-culturais (o mesmo é dizer bastante diferenciados em termos de capacidades, competências ou motivações), hoje, ela pode ser meio para promoção do desenvolvimento psicológico do professor. Este desenvolvimento pode torná-los não só mais eficientes na sua prática educativa, como também mais eficientes no lidar autonomamente com as situações de stress e de conflito que encontra em termos de profissão, de escola ou de sistema educativo.

A finalizar, e falando num quinto momento evolutivo da Psicologia aplicada à Educação, pode-se dizer não serem mais os indivíduos (alunos, professores) o seu alvo preferencial de intervenção. Este passará a ser cada vez mais intencionalmente dirigido para as relações e os sistemas de interação existentes no interior da escola, na comunidade e no todo social nas suas vertentes educativas. A educação passará a ficar bem mais perto de socialização, e os espaços desta (família, escola, rua, empresa, comunidade) cada vez mais investidos em termos de educação. Estes espaços serão sobretudo definidos pelas oportunidades de relação, de confronto e de mudança, e a sua apreciação qualitativa feita com base na qualidade de vida que proporcionam ao indivíduo.

A escola, assumida como oportunidade de ensino e de aprendizagem, de desenvolvimento do aluno e do professor, de promoção sócio-cultural dos indivíduos, da comunidade e da sociedade, passará a ser cada vez mais identificada pelo projeto educativo que a anima, do que pelo ensino dos programas curriculares superiormente e externamente determinados. Este projeto, implicando os diferentes profissionais e agentes da educação.

precisa ultrapassar a tradicional redução da escola às suas funções instrutivas, ou das atividades às atividades letivas. Pela sua formação e enquadramento, o psicólogo será sobretudo um "meta-profissional" (Pereira, 1991), preocupado com a gestão das relações e mudanças que ocorrem no âmbito da educação. Ele poderia ser o profissional da educação que melhor formação tem neste domínio, quer ao nível compreensivo quer interventivo. Ou ainda um profissional de educação com competências específicas na condução de estudos, na sistematização pertinente para o ato educativo e na dinamização da equipe multiprofissional que hoje e cada vez mais serve à Escola e à Educação.

Aspectos conclusivos

Ao longo deste texto foram traçados alguns momentos na evolução da relação Psicologia e Educação enquanto campo de pesquisa e de intervenção. Com existência própria, ou nascida da aplicação e do confronto da psicologia na educação, pode-se assinalar uma certa seqüencialidade histórica, organizada em torno de algumas facetas. Em primeiro lugar, a entrada cada vez mais assumida e substancializada do psicólogo na escola. Ele é visto cada vez mais como um dos profissionais de educação interno à escola, por alternativa à imagem de um "especialista" chamado pontualmente à escola. Em segundo lugar, essa entrada progressiva do psicólogo na escola leva-o a tomar um papel central na promoção da qualidade da prática e do projeto educativo da escola. A sua intervenção foi passando progressivamente do aluno problema para o aluno "regular", do aluno para o professor, do professor para a teia de relações internas à escola e da escola com a comunidade. Ao mesmo tempo, assiste-se em termos de prática, à passagem de uma lógica avaliativa e remediativa dos problemas para uma prática cada vez mais voltada para a prevenção e a promoção. Aqui, desempenha um papel decisivo, a qualidade das relações e a oportunidade de mudança que a escola comporta. Assumida a educação como tarefa de uma equipe multiprofissional dentro da escola, pela sua formação e competência, cabe ao psicólogo parte significativa na dinamização dessa mesma equipe. Face aos objetivos e alvos últimos da sua intervenção, o psicólogo passa de uma intervenção direta nos problemas ou situações a uma prática de consultoria junto aos diversos agentes educativos. Uma certa diluição do seu campo de intervenção poderá ocorrer, mas é nessa altura que mais ocasiões e melhores oportunidades podem ocorrer de educação e de desenvolvimento do "Outro"

SUMMARY

ALMEIDA, L.S. & GUZZO, R.S.L. - *The relationship between Psychology and Education: an historical view of its scope and evolution*. **Estudos de Psicologia**, 9 (3): 117 - 131, 1992.

The purpose of this text is to present some historical points on the evolution of the relationship between Psychology and Education, highlighting some issues that serves as research and intervention fields.

Key Words: *Psychology and Education, Psychology History, Education History, psychoeducational research.*

REFERÊNCIAS

- ABREU, M.V.; Santos, E.; Leitão, L.; Paixão, M.P. & Fernandes, I. (1983). Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 18, 143-170.
- ALMEIDA, L.S. (1989). O psicólogo educacional Portugal: Caracterização de tarefas, dificuldades e perspectivas futuras. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 41, 106-120.
- ALMEIDA, L.S. (1991). A organização pedagógica da escola In, **Educação Pluridimensional e Escola Cultura**, Evora: Univ. de Evora, AEPEC.
- ALMEIDA, L.S. & Campos, B.P. (1986). Raciocínio diferencial e sucesso escolar dos jovens: Estudo longitudinal. **Cadernos de Consulta Psicológicas**, 2, 105-118.
- CAMPOS, P.B. (1976). **A educação sem seleção social**. Lisboa: Livros Horizonte.
- FORMOSINHO, J.O. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentalista de formação de professores. **Psicologia**, 5, 247-257.

- GUZZO, R.S.L. (1987). **Dificuldades de aprendizagem: modalidade de atenção e análise de tarefas em material didático**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia/Universidade de São Paulo.
- GUZZO, R.S.L. (1983). A prevenção das dificuldades de aprendizagem. **Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia**. Ribeirão Preto - SP.
- GUZZO, R.S.L. (1989). O psicólogo na escola: considerações preliminares sobre sua atuação na região de Campinas. **Anais da XIX Reunião Anual de Psicologia**, Ribeirão Preto - SP.
- GUZZO, R.S.L. (1992). Técnicas e instrumentos para o diagnóstico dos problemas de aprendizagem. In J. Maciel (ed). **Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem**. Cortez Ed. SP (no prelo).
- MALUF, R.M. (1991). **Psicologia e educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação**. Trabalho apresentado na I Conferência Nacional de Psicologia Escolar. Campinas
- MARQUES, J.C. (1980). **Psicologia Educacional: contribuições e desafios**. Porto Alegre-RS, Ed. Globo.
- NOVAES, M.H. (1986). **Psicologia Escolar**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 9ª edição.
- PEREIRA, F. (1991). Psicologia educacional: perspectivas para um futuro. **Psicologia**, 8, 17-23
- PINTO, A.I. & Leal, T.B. (1991). Reflexões sobre o papel do psicólogo educacional. **Psicologia**, 8, 25-31.
- RUIVO, J.B. (1991). Tendências atuais da psicologia educacional, **Psicologia**, 8, 5-9.