

302

Ofi. todos 1, 2 e 6

34

**CÉSAR COLL
JESÚS PALACIOS
ALVARO MARCHESI**
organizadores

**DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO
E EDUCAÇÃO**

vol. 2

**PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO**

Tradução:
Angélica Mello Alves

Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição:
Francisco Franke Settineri
Psicólogo

451d Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da
educação / organizado por César Coll, Jesús Palacios e
Alvaro Marchesi; trad. Angélica Mello Alves. — Porto
Alegre : Artes Médicas, 1996.
v.2.

1. Psicologia - Educação. I. Coll, César. II. Palacios,
Jesús. III. Marchesi, Alvaro. IV. Título.

CDU 37.015.3

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto - CRB 10/1023



PORTO ALEGRE, 1996

PARTE V

Conhecimento Psicológico e Prática Educativa

23 Um Marco de Referência Psicológico para a Educação Escolar:
 A Concepção Construtivista da Aprendizagem e do Ensino 389
César Coll

 A educação escolar como prática social e socializadora 392
 A construção do conhecimento na escola 395
 A concepção construtivista e a agenda de trabalho da Psicologia
 da Educação 404

24 A Formação Psicológica do Professor: Um Instrumento para a Análise
 e Planejamento do Ensino 407
María Teresa Mauri e Isabel Solé

 A formação dos futuros docentes 408
 As contribuições da psicologia para a formação dos docentes 410
 Conhecimento psicológico e prática educativa: uma proposta
 de conteúdos para a formação dos docentes 410
 Considerações finais 414

25 Intervenção Psicopedagógica e Atividade Docente: Chaves para uma
 Colaboração Necessária 415
Elena Martín e Isabel Solé

 A evolução dos diferentes modelos de intervenção psicopedagógica 416
 O estabelecimento de um contexto de colaboração: as contribuições
 da Psicologia da Educação 417
 A intervenção psicopedagógica e a concepção construtivista
 da aprendizagem e do ensino 422
 O assessoramento psicopedagógico no marco da reforma
 do Sistema Educativo 426

Referências Bibliográficas 429

1

Psicologia e Educação:
Aproximação aos Objetivos e
Conteúdos da Psicologia da
Educação

CÉSAR COLL

Duas evidências impõem-se de início a quem se aproxima pela primeira vez da parcela do conhecimento abrangida pela Psicologia da Educação. A primeira é a existência de um acordo total entre os especialistas sobre o fato de que este conhecimento tem a ver com a aplicação dos princípios e explicações da psicologia a respeito da teoria e prática educativas. A Psicologia da Educação responde à certeza de que a aplicação coerente dos princípios psicológicos pode ser altamente benéfica para a educação e o ensino. A segunda é a existência de um desacordo importante entre os mesmos especialistas sobre quase todo o restante: em que consiste esta aplicação, que conteúdos inclui, como integrar suas contribuições em uma explicação global e não deducional dos processos educativos, que relações mantém com as outras partes da psicologia científica, qual é o perfil profissional do psicólogo da educação, etc.

Apesar do acordo de princípio sobre a pertinência e importância do conhecimento psicológico para a educação e o ensino, as divergências existentes, relativas a estes e outros pontos, tornam impossível uma definição clara e precisa, que seja amplamente aceita e compartilhada. Mesmo correndo o risco de simplificar em excesso, podemos concretizar essa falta de acordo, nas duas posturas extremas (Glover e Ronning, 1987). Por um lado, é possível entender a Psicologia da Educação como uma mera etiqueta que serve para designar o amálgama de explicações e princípios psicológicos que são pertinentes e relevantes à educação e ao ensino;

nesse caso, a Psicologia da Educação não configura uma esfera própria de conhecimento, mas o resultado de uma espécie de seleção dos princípios e explicações que proporcionam outras parcelas da Psicologia (Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento, das Diferenças Individuais, da Motivação, etc.). Por outro lado, é possível considerar que, mesmo relacionada a Psicologia da Educação com a aplicação dos princípios psicológicos aos fenômenos educativos, é muito mais que uma simples e pura aplicação. Longe de limitar-se a transpor o âmbito educativo, o conhecimento já elaborado pela investigação psicológica, a Psicologia da Educação realiza contribuições originais levando em conta, ao mesmo tempo, os princípios psicológicos e as características dos processos educativos. Em outras palavras, a Psicologia da Educação é uma disciplina com programas de pesquisa, objetivos e conteúdos próprios.

Este capítulo, e com ele o volume ao qual serve de introdução, situa-se na segunda das posturas mencionadas. Nas páginas que se seguem, apresentaremos a Psicologia da Educação como um âmbito de conhecimento com uma entidade própria, como disciplina que ocupa um espaço definido no concerto das disciplinas psicológicas e educativas. Adotando uma perspectiva o mais integradora possível, respeitosa da disparidade das opiniões e proposições sobre o que é e de que se ocupa a Psicologia da Educação, tentaremos mostrar, contudo, em que consiste sua especificidade e como se relaciona com outras áreas do conhecimento psicológico e educativo.

As discrepâncias entre os psicólogos da educação, no momento de caracterizar a disciplina e de precisar seus limites têm, obviamente, múltiplas origens. Sem a pretensão de sermos exaustivos, podemos mencionar os seguintes: o marco de referência escolhido para explicar os processos psicológicos (a exemplo do que sucede em outros campos da Psicologia, encontramos também aqui concepções distintas, quando não contrapostas, do psiquismo humano); o conceito de educação e de ensino do qual se parte e o papel atribuído aos processos educativos na socialização e no desenvolvimento do ser humano; a maior ou menor ênfase nos aspectos acadêmicos e de pesquisa ou nos aspectos profissionalizantes; a importância relativa atribuída aos componentes psicológicos e os componentes educativos na busca de explicações e na elaboração de propostas de intervenção; e, por último, o modo de entender essa aplicação dos princípios psicológicos, que constitui a própria razão de ser da Psicologia da Educação.

Em nossa argumentação, vamos nos concentrar essencialmente nos dois últimos aspectos, já que são os que permitem compreender melhor as grandes concepções atuais da Psicologia da Educação. Um panorama sintético da evolução das relações entre Psicologia e Educação irá nos servir como pórtico para a descrição dessas concepções alternativas. A opção por uma delas — a que entende a Psicologia da Educação como uma “disciplina ponte” — supõe o compromisso de atentar simultaneamente ao fato de que é uma disciplina psicológica e educativa de natureza aplicada. À análise de algumas implicações desse compromisso, dedicaremos a terceira parte da exposição. Por último, esboçaremos uma definição do objeto de estudo e perfilaremos os grandes blocos de conteúdos da Psicologia da Educação.

1. As relações entre Psicologia e Educação¹

Desde muito antes da aparição da Psicologia Científica, o conhecimento psicológico desempenhou um papel relevante na elaboração de propostas pedagógicas e na configuração da teoria educativa. Recordemos, a título de exemplo, que

Herbart (1776-1841), um dos pensadores mais influentes no pensamento pedagógico do século XIX, já afirmava que a Filosofia Moral deve indicar à Pedagogia os objetivos a serem alcançados, enquanto que a Psicologia deve procurar os meios apropriados para isso. Com os primeiros balbucios da Psicologia Científica, nos últimos anos do século XIX, estas expectativas se incrementam de forma considerável. Acredita-se firmemente que o desenvolvimento dessa nova e promissora ciência proporcionará à teoria da educação um impulso definitivo para abordar e solucionar os problemas mais inquietantes.

Os exemplos abundam. Assim, Thorndike, um dos primeiros psicólogos que propõem as bases da Psicologia da Educação, insiste na necessidade de fundamentar as propostas educativas sobre os resultados da pesquisa psicológica de natureza experimental e aconselha a desconfiar sistematicamente das opiniões pedagógicas que carecem dessa base. No editorial do primeiro número do *Journal of Educational Psychology*, publicado em 1910, nos Estados Unidos da América, destaca-se a necessidade de um novo profissional, que deve atuar como intermediário entre “a ciência da psicologia e a arte do ensino” (citado por Williams, 1978). Na Suíça, mais concretamente em Genebra, Claparède funda a revista *Archives de Psychologie*, põe em marcha um seminário de *Psychologie Pédagogique* para iniciar professores nos métodos da Psicologia Experimental e da Psicologia da Criança, cria o Instituto de Pesquisa Psicológica e Educativa Jean-Jacques Rousseau e mostra-se convencido de que a Psicologia deve desempenhar um papel de primeira ordem na elaboração de uma pedagogia científica.

Embora significativos, estes são só alguns exemplos de um movimento mais amplo. As expectativas depositadas na Psicologia, a partir do campo da Educação, nutrem-se fundamentalmente dos progressos espetaculares realizados durante as primeiras décadas do século XX, em três áreas: as pesquisas experimentais da aprendizagem, o estudo e a medida das diferenças individuais e a Psicologia da Criança. Essa situação é reforçada ainda mais nas décadas seguintes, nas quais a Psicologia da Educação aparece, nas palavras de Wall (1979), como “a rainha” das ciências da Educação. Até 1940, tem-se a convicção de que a Psicologia da Educação — entendendo-se por tal basicamente as três áreas mencionadas — vai permitir que a Pedagogia alcance definitivamente um estatuto científico (Husén, 1979).

Quando se inicia a década de cinquenta, o panorama que apresenta a Psicologia da Educação é extraordinariamente complexo. Talvez o fato mais surpreendente seja a ausência de uma definição conceptual clara e precisa, em contraste com o reconhecimento oficial de que goza². A explicação deste fato encontra-se, paradoxalmente, no protagonismo que se lhe tem atribuído, e que se atribuiu a si mesma, durante as décadas precedentes. Ao ser considerada a ciência da Educação por excelência, vê-se na iminência de ocupar-se progressivamente de todos os problemas e aspectos relevantes do fenômeno educativo; entretanto, paralelamente a essa extensão dos conteúdos e dos problemas estudados, seus limites vão-se tornando imprecisos e torna-se cada vez mais difícil delimitar seu objeto de estudo. Ao ampliar desmedidamente seu foco de interesse, a Psicologia da Educação perde sua identidade.

No transcurso dos anos cinquenta, tem lugar uma série de fatos que serão decisivos para o rumo futuro das relações entre a Psicologia e a Educação. Inicia-se a tomada de consciência das dificuldades de integrar os múltiplos resultados, nem sempre concordantes e, às vezes, inclusive, contraditórios, que proporcionam as pesquisas psicológicas. As dificuldades agravam-se, devido ao aval de diferentes escolas e correntes dentro da Psicologia Científica. Começa-se a duvidar da aplicabilidade educativa das grandes teorias compreensivas da aprendizagem, elaboradas durante a primeira metade do século.

Deste modo, agudiza-se a polêmica iniciada nos anos vinte, por Thorndike e Judd, sobre a escassa pertinência educativa da pesquisa psicológica e das elaborações teóricas resultantes (Van Fleet, 1976). Por último, até meados da década de cinquenta, emerge uma série de disciplinas que vão questionar o protagonismo da Psicologia como "a rainha das ciências da Educação". Estas disciplinas — principalmente a Sociologia da Educação, a Economia da Educação, a Educação Comparada e o Planejamento educativo — põem em destaque a insuficiência da análise psicológica para a compreensão global dos fenômenos educativos (Husén, 1979).

Todavia, neste contexto, que prenuncia uma crise da Psicologia da Educação como disciplina nuclear da teoria e da prática educativas, produz-se, em fins da década de cinquenta, uma série de acontecimentos políticos e econômicos de grande transcendência no campo da educação. A confluência de fatores como o início de uma época de prosperidade econômica, o final da guerra fria, o deslocamento do confronto entre os blocos competindo pelo desenvolvimento científico e tecnológico e o impacto da ideologia do igualitarismo social produz um renovado interesse pelos temas educativos e torna possível um incremento espetacular dos recursos econômicos e humanos dedicados à pesquisa e às reformas nesse campo. Resulta que as disciplinas educativas experimentam um desenvolvimento considerável, nas duas décadas seguintes.

A Psicologia da Educação, pela posição privilegiada que ocupa historicamente, será uma das mais beneficiadas por esta injeção de recursos. Contudo, a existência de outras disciplinas educativas que surgiram nos anos cinquenta, obriga-lhe, por um lado, a aceitar a necessidade de uma proposta multidisciplinar na análise dos fenômenos educativos e, por outro, a precisar seu próprio objeto de estudo. A esse respeito, é significativa a mudança gradual, produzida durante esses anos, na amplitude e natureza de seus conteúdos. Em um estudo da evolução dos conteúdos da Psicologia da Educação, desde princípios do século até 1970, mediante a análise dos manuais e programas utilizados em algumas prestigiadas universidades dos Estados Unidos, Feldhusen (1978) constata, nos últimos anos da década de sessenta, um deslocamento para o que poderíamos chamar de um enfoque instrutivo. As áreas temáticas clássicas — aprendizagem, medida das diferenças individuais, crescimento e desenvolvimento humano — cedem terreno ante o tratamento da aprendizagem das matérias escolares e dos fatores que incidem sobre o mesmo.

Esta tendência se vê reforçada durante os anos setenta, coincidindo, além disso, com o auge crescente da Psicologia Cognitiva na explicação da aprendizagem, o que favorece uma aproximação entre a Psicologia da Aprendizagem e a Psicologia da Instrução (Greeno, 1980). Com efeito, o interesse da Psicologia Cognitiva em estudar as formas complexas da atividade intelectual levou-a cada vez mais à análise das tarefas e situações que fazem parte do currículo escolar, na medida em que a Psicologia da Instrução foi adotando uma perspectiva cognitiva no estudo dos processos de aprendizagem escolar. Chegamos, deste modo, ao momento atual, caracterizado, ao menos em parte, pela identificação entre Psicologia da Educação e Psicologia da Instrução, e pela confluência desta última com a Psicologia Cognitiva. A "Psicologia Cognitiva da Instrução" (Resnick, 1981) é, sem dúvida alguma, um dos enfoques dominantes na década de oitenta.

Contudo, paralelamente à evolução descrita, voltam a crescer as críticas sobre o alcance real das contribuições da Psicologia da Educação, críticas neutralizadas a duras penas durante o período de bonança iniciado nos anos sessenta. Após a crise econômica que se instala em nível mundial a partir de 1975, aproximadamente, e que provoca uma restrição considerável dos auxílios à pesquisa e às reformas educati-

vas, evidencia-se cada vez mais com insistência que a massa de resultados empíricos acumulados teve algumas repercussões práticas muito limitadas. Questiona-se a utilidade de grande parte da pesquisa educativa, e, no que concerne à Psicologia da Educação, põe-se em dúvida sua capacidade para fundamentar cientificamente "a arte do ensino".

Em termos gerais, aceita-se que as expectativas depositadas na Psicologia, desde o princípio do século, não se cumpriram e abre-se, deste modo, um período de reflexão sobre os fundamentos da Psicologia da Educação e de busca de alternativas. Alguns continuam insistindo em que a Psicologia é ainda uma ciência jovem e sustentam que as probabilidades acumular-se-ão quando tivermos incrementado nosso acervo de conhecimentos. Outros afirmam que o erro reside em que as perspectivas foram excessivamente elevadas, sobretudo se se tem em conta a enorme complexidade intrínseca dos fenômenos educativos. A maioria, em suma, admite que as relações entre a Psicologia e a Educação adotaram muito frequentemente um caráter unidirecional, ignorando as características próprias dos fenômenos educativos, sendo necessário e urgente uma mudança de perspectiva. A polêmica continua aberta na atualidade e tem seus reflexos, como dizíamos a princípio, na existência de concepções alternativas sobre os objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação.

2. As concepções atuais da Psicologia da Educação

Em seus esforços para contribuir para o entendimento e melhoria da educação, os psicólogos que se ocupam desta última adotam uma diversidade de procedimentos. Tais procedimentos oscilam entre uma postura acentuadamente psicologizante, caracterizada por uma redução dos fenômenos educativos à justaposição dos processos psicológicos básicos que neles intervêm, até a conduta oposta, que leva em consideração as características próprias das situações educativas, bem como o desejo de analisar os processos psicológicos no contexto dessas situações. Esta dimensão, que abrange a importância relativa atribuída aos componentes psicológicos e aos educativos na busca de explicações e na elaboração de propostas, proporciona um bom referencial para descrever as concepções atuais da Psicologia da Educação (Coll, 1983a; 1983b).

Em um extremo do leque, situam-se os autores que entendem a Psicologia da Educação como um mero campo de aplicação do conhecimento psicológico, como uma Psicologia aplicada à Educação. A tarefa essencial da disciplina consiste, então, em extrair do conjunto de conhecimentos que proporciona a Psicologia Científica, aqueles que podem ser relevantes e pertinentes para a educação e para o ensino. Esta foi, indiscutivelmente, a percepção majoritária da Psicologia da Educação até os anos cinquenta, aproximadamente, e que continua contando, na atualidade, com numerosos partidários.³ Obviamente, existem muitas variantes no âmbito desta concepção, cuja origem reside, seja na esfera da Psicologia que se toma como referência — é possível, assim, encontrarmos-nos com uma Psicologia Evolutiva aplicada à Educação, com uma Psicologia Social aplicada à Educação, etc. —, seja na teoria escolhida para explicar os processos psicológicos — Psicanálise aplicada à Educação, Psicologia Genética aplicada à Educação, análise experimental da conduta aplicada à Educação, etc.

Todas essas variantes participam, porém, do mesmo princípio: a pesquisa psicológica proporciona o conhecimento, que é de índole geral e pode ser empregado, conseqüentemente, tanto na educação como em outras áreas da atividade

humana. O que caracteriza a Psicologia da Educação não é a natureza do conhecimento que maneja, mas o fato de aplicá-lo aos fenômenos educativos. É evidente que se torna abusivo, neste caso, considerar a Psicologia da Educação como uma disciplina com entidade própria: não tem um objeto de estudo particular, nem gera conhecimentos sobre ele; em grande parte, cria estratégias que permitem decidir sobre a relevância e pertinência dos princípios psicológicos e que facilitam sua aplicação. Estamos, antes, diante de um campo de aplicação da Psicologia do que frente a uma disciplina psicológica ou a um ramo diferenciado da Psicologia Científica.

É fácil discernir, após este postulado, a crença já comentada de que as contribuições da Psicologia permitirão por si sós resolver de uma maneira científica e racional os problemas educativos. Devido, ao menos em parte, a uma reação face à impossibilidade histórica de satisfazer a estas elevadas expectativas, surgiram algumas vozes que negam à Psicologia da Educação seu direito de existir como matéria independente. Estas concepções, que supõem verdadeiras *alternativas epistemológicas* para a Psicologia da Educação, sugerem integrar os conteúdos tradicionais desta última em uma disciplina mais ampla, que teria como objetivo a apreensão global dos fenômenos educativos. É o caso, por exemplo, da "educologia" proposta por Biggs (1976). O neologismo provém da fusão entre "educ-" (de *educacional*) e "-ology" (de *psychology*). A Educologia seria, para esse autor, a ciência que estuda o "logos" da Educação. Ainda que sua vinculação com a Psicologia seja essencial, como destaca o nome escolhido para denominar a nova matéria, a Educologia integraria também as contribuições de outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia, a Sociologia, a História, etc. Em suma, após a proposta de Biggs, desponta a idéia de elaborar uma ciência integrada da Educação, frente à alternativa tradicional de considerar diversas ciências da educação, entre as quais se encontraria a Psicologia da Educação.

Em algum lugar intermediário entre os extremos que representam os dois grandes grupos de concepções precedentes, encontramos as propostas que concebem a Psicologia da Educação como uma *disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação*, com um objeto de estudo, alguns métodos, marcos teóricos e conceituais próprios. Um dos autores representativos dessa tendência é Robert Glaser (1973, 1976), para quem esta disciplina-ponte apresentaria características similares às de outras matérias aplicadas — como a Engenharia, a Eletrônica, a Arquitetura ou a Medicina — cujo desenvolvimento não pode ser entendido à margem do das ciências básicas correspondentes — a Matemática, a Física, a Química, a Biologia —, mas tampouco pode ser reduzida a elas. A Psicologia da Instrução, que é como Glaser denomina esta disciplina-ponte, participa das características das chamadas ciências do desenho ou disciplinas tecnológicas. O peculiar deste tipo de conhecimentos é que não se limitam a descrever e explicar seu objeto de estudo, mas que, além disso, elaboram procedimentos para modificá-lo.

Entre os inúmeros autores que compartilham pontos de vista parecidos, destaca-se, pela força dos argumentos utilizados, David P. Ausubel, um dos mais eminentes psicólogos da educação de nossa época. Em um trabalho clássico, intitulado "Existe uma disciplina de psicologia da educação?" (1969), Ausubel investe contra a concepção desta miscelânea da Psicologia geral, a Psicologia da aprendizagem, a Psicologia do desenvolvimento, a medida das diferenças individuais, a Psicologia Social, etc. Segundo ele, a discrepância existente entre a Psicologia e a Psicologia da Educação radica em que a primeira se ocupa do estudo das leis gerais do psiquismo humano, enquanto que a segunda limita seu campo de estudo às leis do psiquismo humano que regem a aprendizagem escolar. Como ressalta

Ausubel, não é somente um problema de maior ou menor amplitude do objeto de estudo:

"Concluindo, portanto, a Psicologia da Educação é inequivocamente uma disciplina aplicada, mas *não* é a Psicologia Geral aplicada aos problemas educativos, assim como a Engenharia Mecânica não é a Física Geral aplicada aos problemas do desenho de máquinas, ou a Medicina não é a Biologia Geral aplicada aos problemas de diagnóstico, de cura e de prevenção das enfermidades humanas. Nestas últimas disciplinas, as leis gerais, que têm sua origem nas disciplinas básicas, não se aplicam ao domínio dos problemas práticos; ou melhor, existe uma teoria separada, de caráter aplicado, que é exatamente tão básica como a teoria das disciplinas básicas, porém encontra-se enunciada em um nível inferior de generalização e possui uma relevância mais direta para os problemas aplicados em seus respectivos campos." (Ausubel, 1969, p. 238)

A mesma ênfase na necessidade de que a Psicologia da Educação leve em conta as características peculiares das situações educativas na elaboração de suas explicações e propostas, a encontramos em autores europeus do campo francófono, como Mialaret, León ou Gilly, para citar somente alguns exemplos. Assim, para Mialaret (1971, 1974), a Psicologia da Educação deve ocupar-se primordialmente da análise dos comportamentos e dos processos psicológicos que surgem nos alunos como resultado das intervenções pedagógicas. Procedendo deste modo, a Psicologia da Educação configura-se como uma disciplina científica diferente, ao mesmo tempo da Psicologia e da Pedagogia. Mais ainda, na medida em que procede a uma análise das situações educativas com a ajuda dos métodos e conceitos da Psicologia, poderá realizar contribuições originais e substanciais, tanto ao conhecimento psicológico como à prática educativa. Também León (1966) e Gilly (1981-82) insistem em que a Psicologia da Educação assim entendida não se limita a aplicar o conhecimento psicológico à educação e ao ensino, mas também contribui para o enriquecimento da Psicologia e das ciências pedagógicas.

Chegando a este ponto, convém que recordemos o que dizíamos na seção anterior, sobre a convergência histórica entre as intenções de precisar o objeto de estudo da Psicologia da Educação e a tendência a limitar progressivamente sua área de interesse aos aspectos instrutivos. A questão proposta é se essa convergência apresenta-se como uma necessidade racional e epistemológica ou se se trata simplesmente de um desvio obrigatório para chegar-se a novas conceituações. Em outras palavras, é possível conceber a Psicologia da Educação como uma disciplina com entidade própria — não redutível, portanto, a um amálgama de conhecimentos provenientes de outras esferas ou áreas da Psicologia — sem identificá-la, por isso, necessariamente com a Psicologia da Instrução? Deve-se limitar a Psicologia da Educação ao estudo dos processos instrutivos na escola ou se pode, ao contrário, ampliar seu horizonte a outros tipos de processos educativos que têm lugar à margem da instituição escolar?

A questão é certamente complexa e torna-se arriscado, no momento atual, dar uma resposta categórica. Por um lado, é evidente que as tentativas de processar os objetivos e limites da Psicologia da Educação como disciplina com entidade própria vão no sentido da convergência apontada. Por outro lado, entretanto, estamos assistindo na última década a uma série de esforços dirigidos a estudar, da perspectiva da Psicologia da Educação, alguns tipos de práticas educativas não-escolares, como por exemplo as que têm lugar no âmbito familiar. Deve-se admitir, contudo, que, nestes casos, as fronteiras disciplinares diluem-se consideravelmente, chegando ao estado em que se tornam irreconhecíveis. No caso das práticas educativas

familiares, por exemplo, é impossível e, até certo ponto, sem sentido, distinguir entre uma aproximação psicoeducativa e uma aproximação psicoevolutiva, sobretudo quando a explicação do desenvolvimento humano observa os contextos — familiar, escolar, de relação com os semelhantes, etc. — em que é produzido.⁴

Em qualquer caso, como analisou Piolat (1981-82), parece razoável, do ponto de vista epistemológico, definir a Psicologia da Educação por seu objeto de estudo, independentemente do marco institucional no qual têm lugar os fenômenos educativos analisados — escola, família, centro de formação profissional, empresa... —, da idade dos sujeitos — crianças, adolescentes, adultos... — e da natureza do conteúdo — fatos, conceitos, explicações, destrezas, atitudes, normas de comportamento, valores... Nesta linha, Piolat propõe como objeto de estudo da disciplina os “processos de formação”, entendendo-os como os processos de mudança sistemática no comportamento humano que respeitam os seguintes critérios: são processos de aquisição, ou seja, dão lugar a uma aprendizagem; são intencionais e finalizados, ou seja, correspondem a algumas intenções ou objetivos educativos; ocorrem durante um período de tempo relativamente longo; provocam efeitos duradouros nas pessoas; e, por último, implicam reestruturações importantes do comportamento.

Em resumo, as idéias que agrupamos nesta terceira categoria compartilham a rejeição a considerar a Psicologia da Educação como um simples campo de emprego da Psicologia; insistem na necessidade de atender simultaneamente aos processos psicológicos e às características das situações educativas e põem em evidência o cunho aplicado da disciplina. Ainda que a maioria delas reduza mais ou menos explicitamente a Psicologia da Educação ao campo escolar e instrutivo, subsiste a dúvida de se é ou não necessário e conveniente aceitar essa redução. Antes de seguir adiante em nosso propósito de precisar o objeto de estudo e os conteúdos da Psicologia da Educação, deter-nos-emos brevemente em algumas das implicações que supõem esta caracterização da mesma como disciplina-ponte.

3. A Psicologia da Educação: uma disciplina psicológica e educativa de natureza aplicada

Afirmar que a Psicologia da Educação é uma disciplina-ponte equivale a dizer que não se identifica completamente, nem com as disciplinas psicológicas, nem com as disciplinas educativas; ou, para colocá-lo em termos positivos, que participa ao mesmo tempo das características de umas e outras. Como disciplina psicológica, a Psicologia da Educação nutre-se das preocupações, métodos e explicações que proporcionam outros ramos da Psicologia Científica. Deste modo, por exemplo, seria um absurdo buscar explicações *sui generis* para os processos psicológicos responsáveis pela aprendizagem escolar à margem, obviamente, daquilo que nos dizem sobre a Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia da Motivação, da Psicologia do Desenvolvimento ou da Psicologia Social. É evidente, por tudo isso, que a Psicologia da Educação participa dos mesmos paradigmas explicativos que o resto das disciplinas psicológicas. O predomínio atual dos enfoques cognitivos em todas elas é uma prova palpável.

Entretanto, este parentesco não pode ser entendido, em hipótese alguma, em termos de dependência ou de influência unidirecional. Como assinala Ausubel, no parágrafo por nós citado anteriormente, “as leis gerais, que têm sua origem nas disciplinas básicas, não se aplicam [*mecanicamente, diríamos nós*] ao domínio dos problemas práticos”. Daí a necessidade da Psicologia da Educação proceder a um tipo de pesquisa aplicada que tenha em vista os problemas, fatores e variáveis das

situações educativas. Como também coloca Ausubel, pesquisa aplicada não envolve, neste contexto, um estatuto epistemológico inferior ao da pesquisa básica. A pesquisa é “aplicada”, na medida em que a pertinência dos problemas estudados tem sua origem no campo educativo, mas seus resultados podem ser igualmente “básicos” ou “fundamentais”, no sentido de dar lugar a teorias explicativas. A tal ponto é assim, que os resultados destas pesquisas “aplicadas” podem, por sua vez, constituir o ponto de partida para novas propostas na pesquisa de base. Uma amostra clara do que dissemos é a influência que, a partir da Psicologia da Instrução, foi exercida durante estes últimos anos sobre as teorias da aprendizagem, da memória e da percepção.

Em suma, a Psicologia da Educação, entendida como disciplina-ponte, mantém estreitas relações com o resto dos estudos psicológicos, porém são relações muito distantes da extrapolação pura e simples das leis, princípios e teorias, a partir da investigação psicológica básica. São, melhor dizendo, relações que merecem ser qualificadas em sentido estrito de *interdependência e interação*. As teorias explicativas correntes nas disciplinas psicológicas básicas condicionam fortemente as explicações e propostas que formulam a Psicologia da Educação, mas a recíproca é igualmente certa, estabelecendo-se, deste modo, um fluxo mútuo de influências.

Como matéria educativa⁵, a Psicologia da Educação — juntamente com a Didática e a Sociologia da Educação — integra os “componentes específicos” das ciências da Educação, ou seja, o núcleo de ciências cuja finalidade específica é estudar os processos educativos (Pérez Gómez, 1978). Contrariamente ao que sucede com os componentes específicos, segundo Pérez Gómez, os conhecimentos que integram os “componentes básicos” das ciências da Educação não têm como finalidade o estudo dos processos educativos, mas suas contribuições são freqüentemente úteis e pertinentes para uma melhor compreensão dos mesmos. À categoria dos componentes básicos das ciências da Educação pertencem, segundo esse autor, a quase totalidade das ciências humanas.

Note-se que a distinção entre componentes básicos e específicos das ciências da Educação tem a dupla virtude de não desligar estes últimos das ciências humanas — o que seria um enorme erro, tanto do ponto de vista histórico como do epistemológico — e, ao mesmo tempo, de não reduzi-los a um campo de aplicação, a um simples banco de provas das teorias explicativas elaboradas pelas ciências humanas. Em nosso caso, isto significa não desvincular a Psicologia da Educação — componente específico — das restantes disciplinas psicológicas — componente básico —, sem restringi-la, por isso, a uma psicologia aplicada à Educação. Deste modo, o fato de incluir a Psicologia da Educação, a Didática e a Sociologia da Educação entre os componentes específicos reafirma a necessidade de uma aproximação multidisciplinar ao estudo dos processos educativos e supõe uma rejeição explícita ao reducionismo psicologizante que, como vimos, presidiu constantemente as ligações entre a Psicologia e a Educação.

A Psicologia da Educação, do mesmo modo que as outras disciplinas que fazem parte dos componentes específicos das ciências da Educação, estuda os processos educativos com uma tripla finalidade: contribuir para a elaboração de uma teoria explicativa destes processos, elaborar modelos e programas de intervenção, destinados a atuar sobre eles com uma finalidade determinada e dar lugar a uma práxis educativa coerente com as propostas teóricas formuladas. Em outras palavras, como disciplina educativa, a Psicologia da Educação estuda os processos educativos em uma tríplice vertente ou dimensão: teórica ou explicativa, projetiva ou tecnológica e prática ou aplicada. Entretanto, estas dimensões ou vertentes não

fazem senão refletir o fato essencial, qual seja, o de que estamos na presença de uma disciplina de natureza aplicada. Vejamos o que implica esta afirmação.

Em uma primeira aproximação ao problema (Coll, 1983b), podemos identificar três componentes que sempre aparecem em todas as tentativas de aplicar a Psicologia à Educação. Em primeiro lugar, temos o que se emprega, ou seja, um conjunto de conhecimentos — generalizações empíricas, princípios, leis, modelos, teorias,... — mais ou menos organizados, sobre os processos psicológicos. Na seqüência, referir-nos-emos a este componente como *núcleo teórico-conceptual*. Em segundo lugar, encontramos o âmbito de aplicação, ou seja, a parcela da realidade — situações, fenômenos e problemas, etc. — à qual pretendemos adaptar o núcleo teórico-conceptual. Falaremos de *práticas educativas*, para nos referirmos genericamente à esfera de aplicação. Por último, é necessário dispor de alguns procedimentos ou pautas de atuação que permitam ajustar o conhecimento teórico, que é, por definição, geral e descontextualizado, às características particulares do âmbito de aplicação. Chamaremos este terceiro componente de *procedimentos de ajuste*.

Em nossa opinião, a natureza desses três componentes, a importância relativa que lhes é atribuída e as relações postuladas entre os mesmos estão na base da diversidade de concepções da Psicologia da Educação, descritas na seção anterior. Na opção escolhida, aquela que a entende como uma disciplina-ponte, o núcleo teórico-conceptual não se limita a uma seleção de conhecimentos relevantes, que têm sua origem nas disciplinas psicológicas básicas — como seria o caso na perspectiva da Psicologia aplicada à Educação —, mas que inclui, além disso, conhecimentos especificamente relacionados ao âmbito da utilização, ou melhor, às práticas educativas⁶. São conhecimentos próprios da Psicologia da Educação, que surgem da análise psicológica das práticas educativas. Ainda que isto facilite enormemente o emprego do núcleo teórico-conceptual, continuam sendo necessários alguns procedimentos de ajuste, que contextualizem os conhecimentos a serem aplicados em cada situação educativa concreta. Esses processos, diretamente vinculados ao projeto e ao planejamento dos processos educativos, foram objeto prioritário da atenção, durante os últimos anos e configuram, na atualidade, um capítulo importante da Psicologia da Educação⁷. Por último, e no que se refere ao âmbito de aplicação, encontramos-nos igualmente com um conjunto de técnicas e instrumentos de intervenção que constituem o referencial imediato da atividade profissional do psicólogo da Educação, ocupado com as tarefas psicopedagógicas ou de psicologia escolar e que fazem parte, com pleno direito, da matéria.

O quadro 1 proporciona uma visão de conjunto da Psicologia da Educação como disciplina psicológica educativa de natureza aplicada, segundo a análise precedente. Nela são mostradas as três vertentes ou dimensões nas quais se situa o conhecimento psicoeducativo, assim como os tipos de atividades científico-profissionais, nas quais podem ver-se implicados os psicólogos da educação.

A divisão em duas partes do núcleo teórico-conceptual pretende refletir a realidade histórica de sua dupla origem: seleção e extrapolação de conhecimentos a partir de outras disciplinas psicológicas — enfoque preponderante até a década de cinquenta — e elaboração de conhecimentos específicos sobre os processos psicológicos implicados nas práticas educativas — enfoque majoritário na atualidade. As setas bidirecionais indicam que a situação ideal, ainda não alcançada por nós, seria aquela em que o núcleo teórico-conceptual específico, os procedimentos de projeto e planejamento de processos educativos e as técnicas de intervenção psicopedagógica são objeto de um desenvolvimento paralelo, simultâneo e coerente com múltiplas retroalimentações construtivas, que podem ter sua origem em uma ou outras dessas dimensões. A separação, mediante uma linha dupla, entre as três dimensões,

Quadro 1. As dimensões da Psicologia da Educação

	Núcleo teórico-conceptual	Procedimentos de ajuste	Âmbito de aplicação
O conhecimento psicoeducativo	<p>Conhecimentos psicológicos selecionados a partir da Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento, etc., com base em sua suposta pertinência e relevância para melhoria da educação.</p> <p>Conhecimentos psicoeducativos especificamente elaborados respeitando-se as características das situações educativas.</p>	Procedimentos de projeto e planejamento de processos educativos.	Técnicas psicológicas e psicoeducativas para a resolução de problemas concretos e melhoria de processos educativos.
Atividades científico-profissionais na Psicologia da Educação	Atividade dirigida a ampliar e aprofundar o núcleo teórico-conceptual: pesquisa, elaboração de modelos e teorias.	Atividade de projeto e planejamento de processos educativos.	Atividade de intervenção direta sobre processos educativos.
	Dimensão teórico-conceptual.	Dimensão tecnológico-projetiva.	Dimensão técnico-prática.

quer chamar a atenção sobre o fato, não desejável, mas real, de uma falta de coordenação e inter-relação.

Em síntese, como disciplina pedagógica que é, a Psicologia da Educação mantém relações de interdependência-interação com as restantes disciplinas psicológicas; como disciplina educativa, contribui com suas idéias para uma melhor compreensão, planejamento e melhoria dos processos educativos, em uma perspectiva multidisciplinar; e, como disciplina de natureza aplicada, inclui conhecimentos de caráter teórico-conceptual, de planejamento e projeto e de intervenção prática. Convém agora que nos interroguemos sobre sua especificidade com relação às outras matérias que, como ela, fazem parte dos componentes específicos das ciências da Educação, o que nos leva diretamente a definir com maior precisão seu objeto de estudo.

4. O objeto de estudo e os conteúdos da Psicologia da Educação

Na linha das propostas já comentadas, ao caracterizar a Psicologia da Educação como disciplina-ponte, podemos considerar como seu objeto de estudo os *processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado de sua participação em atividades educativas*. As seguintes anotações precisam do alcance desta definição, no limite das considerações formuladas na seção anterior:

- (i) A educação é um fenômeno extraordinariamente complexo, cuja compreensão exige uma aproximação multidisciplinar. Não se trata, é claro, de pretender que determinados aspectos do fenômeno educativo, por sua natureza intrínseca, apelem para um determinado tipo de análise, enquanto outros, por serem de caráter diverso, requeiram uma análise especial. O fato educativo deve ser examinado como um todo, mediante a aplicação simultânea e coordenada dos instrumentos teóricos e metodológicos que proporcionam as várias disciplinas educativas, dentre as quais se encontra a Psicologia da Educação. Este é o caminho correto para avançar rumo à elaboração de uma teoria educativa de base científica, que integre coerentemente as dimensões explicativas (modelos e teorias interpretativas do fenômeno educativo), projetiva (esboço e planejamento de projetos educativos) e prática (realização de projetos e análise da ação educativa).
- (ii) A contribuição da Psicologia da Educação para este projeto global consiste na análise dos processos de mudança que experimentam os participantes no ato educativo, de sua natureza e características, dos fatores que os facilitam, os obstaculizam ou os impossibilitam, da direção que tomam e dos resultados a que chegam. Estes processos apresentam algumas características que os distinguem dos processos de mudança estudados por outras disciplinas psicológicas. Com efeito, como demonstra Piolat (op. cit.) são processos de aquisição, melhor dizendo, dão lugar a uma aprendizagem, são intencionais e finalizados, ou ainda, o que vem a ser o mesmo, respondem a alguns propósitos ou objetivos educativos; têm lugar durante um período de tempo relativamente longo; provocam efeitos duradouros nas pessoas; e, por último, acarretam reestruturações significativas no comportamento.⁸
- (iii) Adotando a terminologia clássica de variáveis dependentes e variáveis independentes, pode-se dizer que a definição proposta considera os processos de mudança comportamental como o núcleo das variáveis dependentes, e as situações educativas — das quais fazem parte os próprios sujeitos dos processos de mudança — como núcleo das variáveis independentes. Caracterizada desse modo, a Psicologia da Educação não deixa de lado nenhum dos fatores suscetíveis de fazer parte do núcleo de variáveis independentes. Conseqüentemente, seus conteúdos surgem da análise das situações educativas e incluem todos os fatores ou variáveis que incidem, direta ou indiretamente, sobre os processos de mudança comportamental gerados por estas nos participantes.
- (iv) A Psicologia da Educação, comprometida com a elaboração de uma teoria educativa de base científica, possui também a tríplice dimensão teórico-projetiva, que contribui para o esboço de situações educativas que aspiram a promover alguns determinados processos de mudança comportamental; e uma dimensão teórico-prática, que integra os elementos anteriores, com o fim de trazer soluções para os problemas propostos pela perfeição e pela

realização de atividades educativas. Esta anotação parece-nos particularmente importante, dada a freqüência com que costuma ser caracterizada a Psicologia da Educação, a partir de somente uma destas dimensões, com exclusão das outras, o que equivale a amputá-la e deformá-la.

- (v) Como se pode comprovar, evitamos identificar a Psicologia da Educação com a Psicologia da Instrução. Ainda que a questão seja delicada e polêmica (recorde-se o que foi dito a este propósito, ao analisar as concepções atuais), não existe, em nossa opinião, nenhuma razão de peso para que, na Psicologia da Educação, não seja incluído o estudo dos processos de mudança comportamental provocados ou induzidos por práticas educativas não-escolares. Outro assunto diferente é levar em conta que a Psicologia da Educação centrou prioritariamente seus esforços no estudo das práticas educativas escolares e que, em conseqüência, o grosso de suas contribuições acham-se situadas neste campo. Aceitando-se esta proposta, a Psicologia da Instrução deve ser considerada muito mais como parte da Psicologia da Educação, que se ocupa especificamente dos processos de mudança provocados pelas situações *escolares* de ensino e aprendizagem. De maneira similar, os termos Psicopedagogia e Pedagogia Escolar podem ser utilizados para designar os aspectos mais práticos e profissionalizantes da Psicologia da Educação e da Psicologia da Instrução, respectivamente.

Os comentários precedentes sobre o objeto de estudo da Psicologia da Educação sugerem já uma primeira categorização de seus conteúdos em dois grandes blocos: os relativos ao processo de mudança comportamental e os relativos aos fatores ou variáveis das situações educativas, direta ou indiretamente responsáveis pelos mesmos. Os processos de mudança comportamental foram estudados tradicionalmente por psicólogos da Educação, em termos de processo de aprendizagem e, em menor escala, de processos de desenvolvimento e socialização. Quanto aos fatores ou variáveis das situações educativas, que condicionam esses processos de mudança comportamental, existem, logicamente, distintas possibilidades de organização e sistematização. Assim, por exemplo, e limitando-nos às situações educativas escolares, é possível organizá-los em dois grupos: os fatores intrapessoais ou internos ao aluno e os fatores ambientais ou próprios da situação. Entre os primeiros, cabe citar como mais importantes a maturidade física e psicomotora, os mecanismos de aprendizagem, o nível e estrutura dos conhecimentos prévios, o nível de desenvolvimento evolutivo, as características relacionadas às aptidões, afetivas (motivação e atitudes) e de personalidade (nível de ansiedade, autoconceito, sistema de valores). Entre os segundos, as características do professor (capacidade intelectual, conhecimento da matéria, capacidade pedagógica, traços de personalidade, características afetivas), os fatores de grupo e sociais (relações interpessoais), as condições materiais (recursos didáticos e meios de ensino em geral) e as intervenções pedagógicas (métodos de ensino). Outra possibilidade sugerida, do mesmo modo que a anterior, por Ausubel e Robnson (1969) e empregada por estes autores para organizar um manual de Psicologia da Educação, cuja edição revisada (Ausubel, Novak e Hanesian, 1978) ainda é utilizada hoje, é a de agrupar esses fatores ou variáveis em duas categorias, os fatores cognitivos e os fatores afetivos-sociais, incluindo cada uma delas aspectos intrapessoais e ambientais.

O risco intrínseco a estas e outras formas de organização dos conteúdos da Psicologia da Educação — ou da Psicologia da Instrução, para sermos mais exatos, visto que estas propostas limitam-se ao âmbito da educação escolar — é de que podem mascarar o fato essencial de que todos os fatores e variáveis mencionados

não são, aqui, objeto de interesse em si mesmos — contrariamente ao que sucede quando são estudados por outras disciplinas psicológicas —, mas enquanto elementos que condicionam os processos de alteração provocados por situações educativas. Esta é a razão pela qual se impôs progressivamente a necessidade de modelar os processos educativos — os processos de ensino e aprendizagem, no caso das situações educativas escolares —, com a finalidade de encontrar esquemas integradores que permitam não apenas situar os fatores e variáveis mencionados, como também realçar o papel que desempenha nos processos de mudança provocados pelas situações educativas. Assim, por exemplo, Gage e Berliner (1984), em um excelente manual que teve três edições revisadas e atualizadas, partem de um modelo dos processos de ensino e aprendizagem que lhes permite organizar a totalidade dos conteúdos e contribuições da disciplina, em cinco grandes capítulos: os relativos à formulação, classificação e utilização dos objetivos educativos no planejamento do ensino; os relativos às características dos alunos — inteligência, desenvolvimento, personalidade, diferenças individuais — e a sua repercussão sobre o ensino e a aprendizagem; os relativos aos processos de aprendizagem e de motivação; os referentes aos métodos de ensino e os que concernem à avaliação dos resultados obtidos.

Na mesma direção, apontam as propostas para modelar os processos educativos, utilizando como ponto de partida os princípios da análise sistemática. O interesse dessas tentativas reside no fato de que, ao analisar o processo educativo como um sistema cujas "partes atuam simultaneamente e de maneira independente umas sobre as outras, para alcançar objetivos enunciados com antecipação" (Gago Huguet, 1978), reforça-se consideravelmente a idéia de contemplar cada um dos fatores ou variáveis presentes na situação educativa dentro do contexto global no qual atuam e em interação mútua. Utilizando como ponto de partida a análise sistêmica dos processos escolares de ensino e aprendizagem, sugerimos em outra passagem (Coll, 1980; 1989b) uma organização dos conteúdos da disciplina em cinco grandes capítulos: escolha, formulação, planejamento e avaliação das intenções e objetivos educativos; a análise de tarefas e de conteúdos da aprendizagem; a descrição do estado inicial dos alunos — características evolutivas, aptidões, atitudes, motivação, processos de aprendizagem, etc. —; os fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem e o ensino — fatores grupais, interação professor-aluno, interação entre alunos, condições ambientais, material didático, etc. —; e os modelos educativos e métodos de ensino.

Apesar de suas diferenças, as propostas anteriores oferecem uma visão de conjunto bastante aproximada e coincidente sobre os grandes núcleos do conteúdo da Psicologia da Educação, pelo menos no que se refere aos processos educativos escolares. Recordemos unicamente, uma vez mais, para terminar que, na perspectiva de uma disciplina psicológica e educativa de natureza aplicada, estes conteúdos são estudados com uma tripla finalidade: proporcionar modelos explicativos dos processos de mudança, contribuir para o planejamento de situações educativas eficazes e ajudar na resolução de problemas educativos concretos. A consideração simultânea dessas três vertentes, do objeto de estudo e dos grandes núcleos de conteúdo permite compreender em que consiste a especificidade da Psicologia da Educação e como se relaciona com as outras áreas do conhecimento psicológico e educativo, respeitando, ao mesmo tempo, a diversidade de opiniões e propostas que frisávamos no começo do capítulo.

Notas:

1. Estas relações, assim como o resto dos argumentos e propostas apresentadas neste capítulo, foram objeto de uma análise mais detalhada em outra parte (Coll, 1989b).
2. Ao menos nos Estados Unidos da América e na Inglaterra. Nos outros países europeus, o reconhecimento da Psicologia da Educação como disciplina será mais tardio.
3. Sua vigência pode ser comprovada, analisando-se o conteúdo da maioria dos manuais utilizados pela Psicologia da Educação, que costumam tomar a forma de um rol de temas sobre os processos psicológicos básicos (atenção, memória, aprendizagem, desenvolvimento, inteligência, motivação, diferenças individuais, etc.) e sua incidência na aprendizagem escolar.
4. Ver o capítulo intitulado "Desenvolvimento psicológico e educação", no primeiro volume desta obra.
5. A caracterização da Psicologia da Educação como disciplina educativa é uma questão sumamente complexa e delicada, devido às polêmicas existentes sobre a estrutura formal das ciências da educação. A proposta que formulamos é tributária dos argumentos de Pérez Gómez (1978) e foi analisada pormenorizadamente em outra parte (Coll, 1989).
6. Aqui são incluídas, por exemplo, as teorias da aprendizagem escolar e as teorias da instrução de inspiração psicológica, que experimentaram um desenvolvimento considerável a partir dos anos sessenta, aproximadamente, seguindo a já clássica recomendação de Bruner (1966).
7. Na literatura especializada, estes procedimentos são agrupados sob o rótulo de procedimentos de projeto instrutivo ou psicoinstrutivo (ver, por exemplo, Snelbecker, 1974).
8. Toda a Psicologia se ocupa do estudo de processos de mudança comportamental. A progressiva especialização, que levou as diferentes disciplinas psicológicas a centrarem seus esforços em um ou outro tipo de mudanças (desenvolvimento, aprendizagem, inteligência, motivação, etc.), não nos deve levar, em nenhum caso, a ver estas mudanças e as disciplinas correspondentes como compartimentos estanques. Por um lado, a compreensão do comportamento humano exige a consideração simultânea e integrada de todos eles. Por outro, como já assinalamos, em determinadas circunstâncias é sumamente difícil, quando não desnecessário ou absurdo, estabelecer uma diferença entre as mudanças educativas e, por exemplo, as alterações provocadas pelo desenvolvimento, pela socialização ou pela aprendizagem. Daí a conveniência de destacar as relações de interdependência e interação entre todas as disciplinas psicológicas e a necessidade de subordinar suas contribuições específicas a uma compreensão integral do comportamento humano, além da necessária reflexão disciplinar.