
Psicologia da Educação: Identidade(s) de uma Disciplina

[Maria da Graça Bidarra](#)

[Núcleo de Investigação e Intervenção em Psicologia Social da FPCE](#)

[Núcleo de Psicopedagogia e de Tecnologia Educativa da FPCE](#)

Universidade de Coimbra

Referência:

Bidarra, M. G. (1998). Psicologia da Educação: Identidade(s) de uma disciplina. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 32(3), 99-118.

Psicologia da Educação: Identidade(s) de uma disciplina*

Maria da Graça Bidarra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

No presente artigo, discute-se a questão da definição disciplinar da Psicologia Pedagógica ou da Educação, da duplicidade terminológica e epistemológica à multiplicidade e diversidade de perspectivas que caracterizam este campo de estudo.

A definição da área científica da Psicologia Pedagógica ou da Educação envolve frequentemente disputas de carácter político-institucional, designadamente nas Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, quando está em causa a luta pelo poder académico. Mas o problema da definição disciplinar existe realmente e não é recente. Há várias fontes de ambiguidade, a começar pela denominação desta disciplina. A reflexão e a discussão surgem, pois, pertinentes, quer pela dupla designação a que se tem recorrido, quer pelo lugar particular que esta disciplina ocupa no seio das ciências psicológicas e da educação, sendo objecto de alguma controvérsia a definição do seu estatuto epistemológico.

A dupla designação: das questões terminológicas às diferenças conceptuais

Uma questão presente em todo o campo de estudos prende-se com a sua designação. Se a expressão *psicologia pedagógica*, enquanto designação

* Este texto reproduz, com algumas alterações, parte do relatório da disciplina de *Psicologia Pedagógica*, apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra (Bidarra, 1998), para efeitos de concurso para professora associada. Cabe, aqui, uma palavra de reconhecimento ao Professor Doutor Nicolau Vasconcelos Raposo, que nos iniciou neste ramo do conhecimento, em 1978/79, e cujos ensinamentos acompanharam o nosso percurso académico. No entanto, como é óbvio, todas as posições agora expressas são da nossa exclusiva responsabilidade.

de uma subdisciplina específica da psicologia, surge, pela primeira vez, em 1899, no título de uma revista fundada por Kemsies (Hillebrand, 1974), na década anterior, em 1886, era publicado, por Hopkins, o primeiro livro conhecido com o título *Educational Psychology* (Coll, 1988; Glover & Ronning, 1987). Partimos, assim, de uma dupla designação para esta disciplina, existindo alguns autores que manifestam uma preferência pela designação *psicologia pedagógica* ou *psicopedagogia*, reconhecida como mais ligada ao “vocabulário da psicologia e das ciências da educação vigente nas línguas românicas” (Raposo, 1995, p. 11), enquanto, sob a influência anglo-saxónica, a denominação *psicologia da educação* tende a prevalecer. E se podemos encontrar alguns indicadores da tendência contrária, como o título da publicação de Edgar Stones que adoptou o termo *psychopedagogy*, em 1979 (Raposo, 1995), para reforçar o sentido da ligação da psicologia à prática de ensino, constatamos que o próprio veio a substituí-lo por *psychology of education*, em edição posterior da mesma obra (Stones, 1983), ainda que centrada numa abordagem pedagógica. Mas se ambas as designações pretendem significar a existência de relações entre o conhecimento em psicologia e o domínio educativo, surgindo a questão terminológica como relativamente irrelevante, verifica-se, no entanto, que elas estão associadas a tradições diferentes, que remetem para diferenças conceptuais. Assim, enquanto a psicologia pedagógica francesa está mais ligada à psicologia da criança e à psicologia genética, bem patenteada na definição que Piéron dá de *psicopedagogia* como uma “pédagogie scientifiquement fondée sur la psychologie de l’enfant” (*cit. in* Mialaret, 1974, p. 20), a tradição anglo-saxónica inspira-se mais fortemente na psicologia da aprendizagem, a partir dos trabalhos de Thorndike até à actual psicologia cognitiva da instrução. É precisamente em torno do paradigma cognitivista que vamos assistir à aproximação entre a psicologia da aprendizagem anglo-saxónica e a psicologia evolutiva francesa, representada por Piaget e pela Escola de Genebra, e, concomitantemente, ao aparecimento da expressão *psychologie de l’éducation*, nas publicações francesas, a partir da década de setenta, ficando os termos *psicopedagogia* e *psicologia escolar* mais conotados com as intervenções psicológicas no âmbito educativo (Coll, 1988)¹.

¹ Sobre a natureza e a extensão das relações entre a psicologia educacional e a psicologia escolar, as semelhanças e as diferenças entre estas disciplinas, ver Kramer (1987) e Bardon (1983).

Podem, ainda, aduzir-se outras razões ou motivos para a adopção da designação de *psicologia da educação*, em detrimento da de *psicologia pedagógica*, a começar pela própria história do termo *pedagogia* e pelo seu carácter equívoco e restritivo. Com efeito, o termo *pedagogia*, que remete para uma abordagem de tipo normativo, filosófico, a primeira e, durante algum tempo, a única, que se distingue de uma abordagem descritiva e objectiva, tende a ser substituído pela expressão *ciência(s) da educação*, traduzindo a necessidade de cientificação da educação, que se tem vindo a impor quer na linguagem administrativa, quer na linguagem epistemológica, apesar dos problemas que igualmente suscita; esta substituição terminológica ultrapassa, pois, uma questão meramente formal, na medida em que encerra diferenças conceptuais quanto ao modo de encarar o estudo dos fenómenos educativos. Acresce o carácter equívoco e restritivo do termo *pedagogia*, se atendermos ao seu sentido etimológico, que remete para a criança, dando lugar a neologismos (andragogia, antropagogia, psico-andragogia) e a um léxico tópico (pedagogia de adultos, pedagogia de ensino superior), em virtude da sua extensão a outras camadas etárias, e, ainda, à assimilação entre os termos pedagogia e didáctica (Avanzini, 1976)². Tal assimilação conduziu mesmo à distinção entre ciências pedagógicas e ciências da educação, sendo as primeiras consideradas como um campo mais limitado, que se reporta à pedagogia, aos métodos e meios para assegurar a educação (Debesse & Mialaret, 1974). Por outro lado, a dualidade dos tipos de investigação de que é objecto a educação conduziu, ainda, à preferência, por parte de alguns autores, pela expressão ciências pedagógicas, para incluir a filosofia da educação, em detrimento da expressão ciências da educação (Avanzini, 1976).

A denominação *psicologia pedagógica* participa, pois, de algum modo, das limitações e equívocos do termo *pedagogia* que lhe está associado. Assim, esta designação disciplinar reforça a distinção entre educação,

² Com efeito, quer a extensão das intervenções educativas, quer a renovação dos seus métodos, levam a recusar o termo *pedagogia*, semanticamente conotado com as ideias de infância e de directividade. Mas a rejeição deste termo acarreta, igualmente, a ideia de uma ciência específica da educação (Amiel *et al.*, 1981). Para alguns autores, no entanto, as objecções ao termo pedagogia não são irrefutáveis, sublinhando que nenhuma alternativa a este termo vingou até à data (nem *pedotécnica*, nem *antropagogia*, nem *educologia*, nem *educiência*) e que as ciências da educação tornam mais indispensável uma ciência específica da educação, a pedagogia, que assumiria, neste conjunto, o papel de “cinderela” (Monteiro, 1997).

para a criança, e formação, para o adulto. A expressão *psicologia da educação* ou *psicologia educacional* colhe vantagens, revelando-se mais abrangente, ultrapassando esta distinção e libertando-a de uma adesão restrita às instituições e situações escolares, questão tanto mais pertinente se atendermos a que as práticas de formação constituem um fenómeno educativo que a psicologia educacional não pode negligenciar no contexto actual da nossa sociedade (Gilly, 1981/82; Piolat, 1981/82)³.

Ainda de acordo com o(s) sentido(s) atribuído(s) aos termos da designação desta disciplina, a orientação ou teoria psicológica perfilhada e as dimensões de análise das situações educativas privilegiadas, podemos encontrar várias concepções disciplinares. Coloca-se, pois, o problema da definição clara do seu objecto, quer para evidenciar a especificidade do respectivo campo teórico-conceptual, quer para situar esta disciplina em relação aos domínios vizinhos. A adopção de uma definição de psicologia da educação, que delimite o seu objecto, não constitui uma tarefa fácil, ainda que possam encontrar-se definições simples, que correm o risco de ser reducionistas. Com efeito, deparamo-nos com um grande número de definições, com a inexistência de um consenso relativamente ao conteúdo e com uma terminologia confusa. Não existe, pois, uma definição conceptual e institucional amplamente aceite por psicólogos e profissionais da educação, coexistindo concepções nitidamente diferenciadas, da mais “psicologizante” à centrada nas situações educativas, passando pela posição intermédia que a caracteriza como uma *disciplina ponte* entre a psicologia e a educação, a que estão subjacentes diferentes opções epistemológicas (Coll, 1988)⁴.

³ O projecto social de uma educação permanente, que transforma o acto educativo em parte integrante da actividade de cada indivíduo ao longo da sua vida, põe o problema da articulação entre formação escolar e formação na idade adulta. Com efeito, se se regista um abandono do termo pedagogia, verifica-se, contudo, uma extensão da pedagogia. A desvalorização do *pedagógico* numa sociedade pedagógica constitui um dos seus paradoxos (Beillerot, 1982). A inflação pedagógica nas sociedades desenvolvidas (industriais e democráticas) revela-se no aumento da pedagogia escolar, na introdução da relação pedagógica nas funções que antes lhe escapavam e na transformação das actividades sociais em actividades cada vez mais pedagógicas. Existem vários indicadores desta extensão da pedagogia: conte-se o tempo social de acções pedagógicas (de formação), analisem-se as formas privilegiadas de pedagogização e refiram-se os paradoxos e crises das instituições de transmissão de saberes, tal como nos sugere Beillerot (1982).

⁴ Coll (1988) refere três concepções actuais de psicologia da educação, designadamente a psicologia da educação como *um campo de aplicação da psicologia* (geral ou das diferentes disciplinas psicológicas), que lhe nega uma identidade própria, *uma disciplina ponte entre a psicologia e a educação*, de natureza prescritiva/aplicada, e *o estudo das situações educativas*

A dupla natureza epistemológica: estatuto e área científica

Ao longo da história da psicologia, a definição do campo da psicologia da educação, a sua identidade, o seu estatuto têm sido objecto de um debate contínuo (começando com Thorndike, num artigo do primeiro volume do *Journal of Educational Psychology*, em 1910, revista pioneira nesta matéria, até ao número do *Educational Psychologist*, publicado em 1992, por ocasião do centenário da *American Psychological Association*, dedicado à discussão sobre a natureza e a “missão” da psicologia educacional); ou seja, a ambiguidade e a diversidade que caracterizam este campo de estudo não constitui um problema recente, mas sim uma questão de identidade que atravessa toda a história da disciplina desde a sua fundação (Glover & Ronning, 1987)⁵. Os autores dividem-se quanto ao seu estatuto epistemológico — disciplina fundamental ou aplicada — e quanto à área científica em que se inscreve — ciências psicológicas ou ciências da educação, ou seja, quanto ao modo de entender as relações entre a psicologia e a educação e as implicações da dupla natureza epistemológica desta disciplina na definição dos seus conteúdos, acentuando uns o pólo psicológico e outros o pólo educativo, enquanto outros defendem a equidistância. A definição da psicologia da educação depende, assim, simultaneamente, do estatuto que esta disciplina assume como disciplina psicológica, do modo de conceber as suas relações com as restantes disciplinas psicológicas, e das diferentes posições epistemológicas sobre a natureza e estrutura das ciências da educação (Coll, 1988).

No que se refere às relações entre a psicologia educacional e as restantes disciplinas psicológicas, registam-se várias posições — desde a mera transposição ou tradução do conhecimento em psicologia para a prática educativa às relações de independência (que valoriza o estudo das situações educativas) e de interdependência ou de interação (Coll, 1988).

Na definição do estatuto epistemológico da psicologia da educação,

que, através de uma via de acesso indutiva, se revela um meio adequado de construção de um *corpus* de conhecimentos específico.

⁵ Glover e Ronning (1987) traçam a história da psicologia da educação através da história das áreas de especialidade estreitamente relacionadas com esta disciplina, que contribuíram para a sua definição; nesta obra, destacam-se os capítulos sobre a influência do *behaviorismo* (Kratowill & Bijou, 1987), da psicologia humanista (Hamachek, 1987) e do movimento cognitivo (Di Vesta, 1987), entre outros. A história da psicologia educacional, segundo aqueles autores, contribui, assim, para rever a natureza deste campo de estudo, que se caracteriza pela sua diversidade, permitindo uma conceptualização de orientações futuras.

estão em jogo diferentes concepções quanto às relações entre a psicologia e a educação. Frequentemente vista como a relação entre um conjunto de conhecimentos fundamentais em psicologia, mais ou menos vasto, e um campo de aplicação — a educação—, esta concepção, dita convencional, foi maioritária até aos anos cinquenta, reflectindo-se no conteúdo dos manuais relativos a esta disciplina. Actualmente, alguns autores defendem ainda o seu estatuto de disciplina aplicada, ainda que concebam diferenças quanto aos conteúdos e ao modo como se opera esta aplicação, estabelecendo uma distinção entre a concepção da psicologia da educação como mero campo de aplicação dos conhecimentos em psicologia, da concepção de psicologia da educação como disciplina aplicada, sem que isto signifique atribuir-lhe um estatuto inferior (Coll, 1988, 1990)⁶. Com efeito, a evolução das relações entre a psicologia e a educação conduz a questionar o sentido unidireccional desta relação — a psicologia a influenciar a pedagogia — sendo crescente o número daqueles que reconhecem as contribuições originais da psicologia da educação (Gilly, 1981/82; Glover & Ronning, 1987; Hillebrand, 1974; Wittrock, 1992) e a necessidade de ter em conta as características particulares das situações educativas e a sua influência na modificação dos comportamentos⁷.

⁶ Para Coll (1988, 1990), a existência da psicologia da educação surge inseparável da suposição de uma virtual utilização do conhecimento em psicologia para a resolução dos problemas da prática educativa. Este autor define a psicologia da educação como uma disciplina educativa e psicológica de natureza aplicada, comportando três dimensões: a *teórico-explicativa*, a *tecnológico-instrumental* e a *técnico-prática*.

⁷ Diversos autores chamam a atenção para a importância do conhecimento das situações educativas (Coll, 1988; Estrela, 1992; Gilly, 1981/82; Mialaret, 1971, 1976; Raposo, 1995) e de uma avaliação diagnóstica destas situações, no sentido de dar conta da complexidade de variáveis que nelas intervêm e das influências sistémicas em jogo nos contextos educativos (Coll, 1988; Gilly, 1981/82; Gilly & Piolat, 1986; Salomon, 1991). A ênfase no estudo e análise das situações educativas decorre em grande parte da necessidade de construir uma psicologia da educação independente ou menos dependente das áreas tradicionais de investigação psicológica. Na versão mais radical, tratar-se-ia de rejeitar as teorias, designadamente as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, construídas a partir da investigação de situações não educativas, e de privilegiar a investigação empírica das situações educativas e a utilização de uma via de acesso indutiva. No entanto, mesmo aqueles que defendem esta posição radical recorrem com maior ou menor frequência e com mais ou menos precauções a determinadas parcelas do conhecimento psicológico elaboradas pelas disciplinas tradicionais (Coll, 1988). É o caso de Gilly e Piolat (1986), que reconhecem a necessidade do estudo das situações educativas para a edificação de um *corpus* de conhecimentos específicos em psicologia da educação e que, ao identificarem o objecto desta disciplina com o estudo dos processos de mudança através da educação e a dinâmica destes processos com a interacção educativa, recorrem ao contributo da psicossociologia, realçando, no entanto, as características particulares das interacções educativas.

Regista-se, igualmente, uma mudança gradual na amplitude e natureza dos seus conteúdos: de uma vasta extensão de matérias e problemas relativos às diferentes áreas da psicologia (geral, diferencial, genética e social) a psicologia da educação tende a centrar-se no estudo da aprendizagem das matérias escolares e dos factores que a determinam, restringindo o seu foco de interesse, adoptando uma perspectiva cognitiva no estudo dos processos de aprendizagem escolar, em consonância com um interesse crescente dos psicólogos cognitivos em analisar tarefas e situações relacionadas com o currículo escolar (Coll, 1990; Pintrich, 1994; Wittrock, 1992)⁸. Neste movimento, embora o princípio sobre a importância do conhecimento psicológico para a educação não sofra contestação⁹, são discutidos o alcance

Sobre a perspectiva psicossociológica no estudo da relação educativa, ver, ainda, Postic (1984) e Raposo (1995).

⁸ Existem continuidades e discontinuidades no desenvolvimento da psicologia educacional desde o seu início com Hall, Thorndike, James e Dewey até à multiplicidade de perspectivas correntes (Pintrich, 1994). Entre os tópicos em maior continuidade com a perspectiva tradicional em psicologia educacional, destaca-se o retorno aos problemas sobre a aquisição, aprendizagem e *transfert* e, entre as discontinuidades, refere-se a valorização dos conteúdos e estruturas disciplinares e a ênfase actual nos modelos contextuais e culturais, a que se liga a ideia da *cognição situada*. Esta noção remete para o modo como a aprendizagem e a cognição são socialmente partilhadas, se inserem nas práticas linguísticas e culturais, ocorrendo nas interações entre indivíduos em diferentes situações. Surge a necessidade de acentuar os aspectos sociais ignorados, inicialmente, pela psicologia da instrução, baseada nos modelos cognitivos. A compreensão dos contextos sociais e dos processos de grupo e interpessoais que ocorrem nas escolas e salas de aula constituem parte integrante da psicologia da educação (Goodenow, 1992). Pintrich (1994) define as linhas futuras de investigação nas áreas consideradas centrais em psicologia educacional: aprendizagem e cognição, motivação e desenvolvimento social e instrução. Calfee (1992) refere que, mais do que redefinir a psicologia educacional na aproximação do novo milénio, ou seja, estabelecer novos limites, trata-se de refiná-la ou clarificá-la, no sentido de obter maior coerência e resultados mais significativos quer do ponto de vista teórico, quer prático, o que passa por uma estratégia de preenchimento dos hiatos ou de ligação entre domínios. Nesta perspectiva, constituem temas de investigação privilegiados a relação entre estrutura do conhecimento e *curriculum*, ensino e discurso na sala de aula e a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

⁹ Com efeito, há que realçar o contributo das teorias psicológicas, em particular das teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, para a fundamentação da acção educativa, na medida em que a teorização da prática educativa é informada por estas teorias, sendo possível deduzir um certo número de proposições úteis à educação a partir dos dados teóricos provenientes dos domínios de investigação psicológica. Acresce que, de acordo com o processo de constituição histórica da psicologia da educação, estes conteúdos inscrevem-se no núcleo teórico-empírico da disciplina (Coll, 1988). Tal como Raposo refere: “(...) a delimitação sistemático-conceitual do objecto da psicopedagogia postula, como campo privilegiado de ensino e de investigação, o estudo das teorias psicológicas, particularmente das que se têm erigido em quadro explicativo do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, e dos prolongamentos educativos dessas teorias. Prolongamentos ou implicações no plano pedagógico, e não aplicações

real dos contributos da psicologia para a educação e a aplicabilidade educativa das grandes teorias da aprendizagem, salientando-se a dificuldade de integrar os múltiplos resultados das investigações psicológicas, por vezes divergentes e contraditórios. Com efeito, e de acordo com Coll (1983), aquilo que é pedido à psicologia é aquilo que ela não pode oferecer: uma explicação global dos processos educativos, em geral, e dos processos de ensino e aprendizagem, em particular, com suficiente apoio empírico, que reúna consenso entre as várias escolas de pensamento.

As desvantagens da definição convencional, dita arcaica, que concebe a psicologia da educação como um campo de aplicação da psicologia, são apresentadas por Wittrock (1992), que considera que esta concepção, insuficiente e limitada, retarda o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos organizado em psicologia educacional e, simultaneamente, constitui uma estratégia ineficaz no estudo e desenvolvimento da educação. Ou seja, para além de uma exigência epistemológica, é uma questão de valoração crítica dos resultados obtidos com esta estratégia de aplicação por extrapolação de conhecimentos, obtidos em contextos diferentes dos contextos educativos, que está em causa. Ao seleccionar para estudo os problemas educacionais a que se aplicam melhor as soluções e ideias desenvolvidas noutros contextos, não se dá conta dos problemas críticos do ensino. Acresce que a psicologia da educação, assim definida, não faz justiça à sua história, ignorando as contribuições seminais da investigação em psicologia educacional para a psicologia, e não fortalece o “*ego*” dos psicólogos educacionais (Wittrock, 1992)¹⁰.

pedagógicas, visto que assumir esta última posição constituiria uma derrogação do próprio estatuto epistemológico da psicopedagogia, remetida a mera disciplina ancilar da psicologia (...).” (1995, p. 12)

¹⁰ Podemos considerar os contributos da psicologia da educação para outros domínios da psicologia, se tivermos em conta, tal como sugere Wittrock (1992), que muitos dos teóricos da aprendizagem eram psicólogos educacionais, que, através das suas investigações, contribuíram para o desenvolvimento da psicologia da aprendizagem, que o advento das perspectivas cognitivas da aprendizagem foi iniciado por trabalhos em psicologia educacional e que perspectivas mais recentes no domínio da *cognição situada* se baseiam igualmente no estudo de questões de psicologia educacional. Do mesmo modo, no domínio da motivação, grande parte da investigação sobre atribuição centra-se nas causas dos sucessos e fracassos escolares, tal como as investigações sobre auto-eficácia e desânimo aprendido. Por sua vez, Gilly e Piolat (1986) referem que a investigação no domínio educativo tem contribuído para a verificação, a complexificação e o enriquecimento dos modelos teóricos de partida, no caso das investigações que se baseiam em teorias ou hipóteses psicológicas prévias, não construídas com um referencial educativo, e tem conduzido a mudanças teóricas ou novas maneiras de encarar os factos, a novas

Para Gilly e Piolat (1986), admitir que a psicologia educacional possui um objecto específico e produz novos conhecimentos e teoria, não se limitando a utilizar os saberes de outros domínios da psicologia, e afirmar, simultaneamente, a sua contribuição para a resolução dos problemas da *praxis educativa* — permitindo a elaboração de regras de acção não dedutíveis de outros ramos da psicologia — constituem as exigências para a atribuição de uma dimensão fundamental a esta disciplina, para além do reconhecimento da sua dimensão aplicada¹¹. Ainda que aceitem que a psicologia da educação desenvolve os seus próprios programas de investigação e utiliza técnicas e métodos adequados, expressamente desenvolvidos para abordar problemas educacionais, outros autores definem-na como uma disciplina aplicada (Coll, 1988, 1990), mantendo-se a discussão aberta sobre o seu estatuto epistemológico.

Tendo como objecto específico o estudo dos processos de mudança através da educação (Gilly, 1981/82; Gilly & Piolat, 1986)¹², a psicologia da educação identifica-se com a teoria e tecnologia da mudança educativa (Coll, 1990). Embora a psicologia da educação tenha centrado os seus esforços no estudo das práticas educativas escolares, interessando-se pelos processos de

hipóteses ou perspectivas teóricas. Em suma, podemos considerar que problemas e questões de psicologia educacional têm contribuído para a teoria e investigação em vários domínios da psicologia e que se o conhecimento em psicologia que encontra a sua raiz no trabalho de psicólogos educacionais fosse reclassificado como psicologia educacional obteríamos certamente uma outra imagem desta disciplina.

¹¹ Se se rejeita o estatuto de mera disciplina aplicada, reconhece-se, no entanto, a sua dimensão aplicada e as características comuns a todo o campo da psicologia aplicada — contingência, plasticidade e molaridade —, o que implica uma valorização da perspectiva sistémica na abordagem das situações educativas. Enquanto prática ou conjunto de práticas sociais que têm por objecto o indivíduo ou grupos de indivíduos, nos seus meios de vida habituais, a psicologia da educação inclui as práticas de produção de conhecimento científico neste domínio e as práticas dos psicólogos que visam resolver os problemas concretos da acção educativa (Gilly, 1981/82; Gilly & Piolat, 1986).

¹² Gilly e Piolat (1986; Piolat, 1981/82) sublinham e caracterizam a especificidade dos processos de mudança através da educação. De acordo com estes autores, os processos de mudança através da educação são definidos como processos de aquisição, intencionais e finalizados, que têm uma longa duração, provocam efeitos duradouros e implicam reestruturações do comportamento, mais do que modificações pontuais e locais. Por estas características, à excepção da intencionalidade, aproximam-se dos processos ontogenéticos estudados em psicologia do desenvolvimento, distinguindo-se claramente dos processos de aprendizagem elementar, estudados em psicologia experimental, pelo tipo de competências, duração e efeitos da aprendizagem. Por sua vez, a dinâmica destes processos remete para as interações educativas, que decorrem em espaços institucionais e que possuem características simbólicas, estruturais e dinâmicas diferentes das interações breves estudadas em psicologia social experimental.

mudança provocados pelas situações escolares de ensino-aprendizagem, vários autores incluem na psicologia da educação o estudo dos processos de mudança provocados ou induzidos por práticas educativas não escolares (Beltrán, 1987; Coll, 1990; Gilly, 1981/82; Hillebrand, 1974; Piolat, 1981/82; Wittrock, 1992). Esta questão prende-se, igualmente, com os progressos no domínio da psicologia do desenvolvimento, ao conceber os processos evolutivos como processos de mudança que podem ocorrer ao longo da vida (*life-span developmental psychology*), que se traduz na valorização das práticas de formação que têm lugar em idades posteriores à escola e noutros contextos institucionais (empresas, centros de formação profissional, etc.) (Havighurst, 1980). Segundo Piolat, “a formação concebida como processo psicológico de evolução pessoal releva de uma psicologia da educação, contribuindo para o estudo geral da mudança e plasticidade humanas” (1981/82, p. 11)¹³.

No entanto, a psicologia da educação tem ignorado a formação de adultos, tal como se pode constatar pela ausência de referências nos manuais, revistas da especialidade e artigos de síntese. Existem razões históricas, teóricas e metodológicas para este fenómeno (Piolat, 1981/82). Com efeito, tradicionalmente, a investigação sobre a formação tem sido atribuída a outros ramos da psicologia, designadamente à psicologia do trabalho, que reivindica alguma autoridade nesta matéria, e à psicologia aplicada, não existindo, no entanto, um quadro teórico consistente que inspire as investigações sobre a formação. O desenvolvimento da formação no quadro das profissões e a distância institucional entre o mundo da educação e o mundo do trabalho, a par com o modo como a psicologia da educação tem sido definida concorrem para esta situação¹⁴. À ausência de estudos psicológicos sobre a formação

¹³ É possível pensar os aspectos da pessoa susceptíveis de evoluir em formação: desde as habilidades comportamentais aos conhecimentos e representações ligados aos conteúdos e operações, às atitudes e opiniões, autoconceito e capacidade de intervenção e de mudança. Tais aspectos constituem, segundo Piolat (1981/82), áreas privilegiadas de intervenção dos formadores. De modo semelhante, Ferry (1987a) define a formação enquanto actividade/trabalho de produção de novas representações, atitudes e condutas necessárias para um melhor domínio da prática profissional, mostrando as diferenças e semelhanças entre as actividades de investigação e de formação.

¹⁴ As situações educativas e de formação distinguem-se das situações de trabalho. As primeiras estão mais centradas nas aquisições de conhecimentos, de métodos, enquanto as segundas são, fundamentalmente, situações de execução. No entanto, existem algumas tentativas de estabelecer analogias entre estas situações e o seu estudo, realçando-se o contributo da

não será alheio, igualmente, o facto de esta ter sido definida sobretudo como um conjunto de instituições, de práticas e de procedimentos. Por sua vez, quando a formação é encarada como um fenómeno educativo, no quadro da formação permanente, o estudo dos problemas gerais da formação constitui objecto de investigações mais nos domínios da sociologia e de outras ciências da educação, do que da psicologia educacional¹⁵. Segundo Piolat (1981/82), não há razão que justifique a restrição da psicologia da educação ao estudo dos processos de mudança provocados pelas situações escolares de ensino-aprendizagem, devendo igualmente considerar-se as práticas educativas que se situam a outros níveis do sistema educativo e noutros contextos institucionais¹⁶. No entanto, reconhece-se o estado pouco avançado no desenvolvimento de teorias específicas nestes domínios, designadamente no que diz respeito às práticas educativas familiares (Coll, 1988, 1990)¹⁷.

A psicologia da educação no quadro das ciências psicológicas

Quanto ao lugar da psicologia da educação no seio de outras disciplinas psicológicas ou o que distingue a psicologia da educação de outros ramos da psicologia, cabe referir que o facto da sua existência se prender com uma prática social — a educação — lhe confere características que a aproximam e a distinguem de outros ramos da psicologia. Pelo seu objecto

psicologia do trabalho para a psicologia das situações escolares, encaradas como situações de produção ou de realização de uma dada tarefa (Gillet, 1981/82).

¹⁵ O problema da integração das diferentes abordagens que correspondem a cada uma destas disciplinas conduz a privilegiar uma concepção sistémica, no sentido de contribuir para a passagem da simples pluridisciplinaridade a uma verdadeira interdisciplinaridade, de uma justaposição de pontos de vista ao reconhecimento da sua complementaridade (Berbaum, 1982)

¹⁶ As práticas de formação, apesar das suas particularidades, mantêm relações com outras práticas sociais, nomeadamente com o ensino e a educação (Honoré, 1980). As situações de formação de adultos apresentam uma maior variabilidade, quanto às finalidades, métodos, destinatários e quadros institucionais, acrescida da variabilidade devida a flutuações na conjuntura social, económica e cultural, enquanto a escolaridade se inscreve em limites espaciais e temporais relativamente mais “estandardizados” (Piolat, 1981/82).

¹⁷ Cabe, aqui, uma referência aos trabalhos de Lautrey (1980), que, apoiando-se nos aspectos funcionais da teoria piagetiana, procura identificar as características das práticas educativas familiares susceptíveis de favorecer os processos de equilibração geradores de reorganizações cognitivas na criança.

de estudo — classe particular de processos de mudança —, ocupa um lugar original no seio de outras disciplinas psicológicas, mantendo ligações estreitas com a psicologia do desenvolvimento, com a psicologia social e com a psicologia da aprendizagem.

A psicologia da educação assume um estatuto particularmente relevante no domínio das ciências psicológicas devido ao facto da sua razão de ser radicar na *educabilidade* enquanto característica especificamente humana. Com efeito, a construção do psiquismo faz intervir desde o nascimento influências educativas e toda a complexidade do funcionamento psicológico se deve à plasticidade das suas possibilidades de adaptação. Sendo a educação a fonte principal de mudança, reconhece-se à psicologia da educação o seu papel no estudo da plasticidade das condutas humanas:

(...) la psychologie de l'éducation tire son existence même de l'idée de plasticité de l'individu, à laquelle il conviendrait d'ajouter l'idée de plasticité des groupes d'individus: plasticité nécessaire à la réalisation des objectifs de changement, dans une perspective diachronique (apprentissage scolaires, changements d'attitude, etc.); mais aussi plasticité permettant d'accepter et de jouer les différents rôles inhérents à toute situation éducative, de les moduler, d'en changer, au gré des variations de cette dernière (perspective synchronique). (Gilly, 1981/82, p. 4)

Esta concepção de psicologia da educação, que tem como objecto o estudo dos processos de mudança sistemáticos através da educação, defendida por Gilly (1981/82), para além de permitir ultrapassar a distinção entre *educação* para a criança e *formação* para o adulto, como já referimos, liberta a psicologia da educação de uma forte adesão às instituições e situações escolares, tornando-a menos dependente da psicologia genética e de modelos de desenvolvimento; os trabalhos psicológicos sobre a formação de adultos são concebidos como constitutivos de uma psicologia geral da educação.

Idêntica posição é assumida por Hillebrand (1974), ao considerar que a psicologia pedagógica representa uma área psicológica específica. Sendo a educação parte integrante da natureza humana, é reconhecido o aspecto pedagógico incondicional desta ciência e a necessidade de conceber a significação pedagógica dos dados psíquicos. Tomando como ponto de

partida a investigação pedagógica factual, cabe à psicologia pedagógica a interpretação psicológica dos processos pedagógicos, abarcando toda a extensão da realidade pedagógica, incluindo a educação de adultos e a educação especial.

Do mesmo modo, Wittrock (1967, 1992) concebe a psicologia educacional como uma área central da psicologia, realçando os contributos recíprocos desta disciplina para a psicologia e para a educação. Segundo Wittrock (1992), a psicologia educacional distingue-se de outros ramos da psicologia pela sua finalidade, a compreensão e o desenvolvimento da educação, distinguindo-se, igualmente, de outras áreas de investigação educacional, pelo seu enfoque psicológico, tendo a responsabilidade de contribuir para a teoria e o conhecimento em psicologia. Wittrock apresenta uma definição compreensiva e unificadora da psicologia educacional, como o estudo das condutas humanas complexas em situações educativas, demarcando-se da definição convencional que a concebe como a aplicação da psicologia à educação:

Educational psychology is more than conventional wisdom's definition of it as "the application of all branches of psychology to education." Educational psychology is "the scientific study of psychology in education" a conception that I have advocated since 1967. (1992, p. 129)¹⁸

Mas, se na discussão da área científica da psicologia da educação se destacam vários autores que a definem como uma ciência psicológica, um ramo da psicologia (Gilly, 1981/1982, 1986; Hillebrand, 1974; Wittrock, 1967, 1992)¹⁹, outros classificam-na como uma das ciências pedagógicas ou da educação (Avanzini, 1976; Mialaret, 1976). Alguns autores, ainda, designam-na por *disciplina ponte* entre a psicologia e a educação (Coll, 1990), situando-a num espaço intermédio (posição não menos ambígua) entre as

¹⁸ Em 1967, Wittrock afirmava: "Educational psychology goes beyond the archaic conceptualization that is the application of psychological principles in educational settings. It is time for us to practice a liberal conceptualization of educational psychology as the scientific study of human behavior in educational settings." (p. 4).

¹⁹ Registe-se entre outras realidades institucionais, o facto da psicologia da educação definir uma divisão da APA, a maior e a primeira organização para o estudo da psicologia, fundada por Stanley Hall, em 1892 (Fenstermacher & Richardson, 1994), lugar este que esteve ameaçado nos anos 50, no auge da crise de identidade que atravessou esta disciplina (Coll, 1983).

disciplinas que estudam os processos psicológicos e as que estudam os processos educativos, não se identificando com nenhuma destas categorias disciplinares, mas participando, em estreita interdependência e interacção, das características de ambas.

A psicologia da educação no quadro das ciências da educação

Situando a psicologia da educação no quadro das ciências pedagógicas ou da educação, há que fazer referência aos esquemas de classificação propostos por Mialaret (1976) e Avanzini (1976), que representam as tentativas mais sistemáticas da sua classificação. Assim, segundo o esquema de classificação de Mialaret (1976), a psicologia da educação insere-se nas *ciências que estudam a relação pedagógica e o próprio acto educativo*, mais concretamente as condições imediatas do acto educativo (a que se associam a fisiologia da educação, a psicossociologia dos pequenos grupos e as ciências da comunicação), distinguindo-se, desta forma, das ciências da didáctica das diferentes disciplinas, das ciências dos métodos e técnicas e das ciências da avaliação, incluídas, ainda, nesta categoria, das *ciências que estudam as condições gerais e locais da instituição escolar* (história da educação, sociologia escolar, demografia escolar, economia da educação e educação comparada) e das *ciências da reflexão e da evolução* (filosofia da educação, planificação da educação e teoria dos modelos). Ao distinguir uma perspectiva macroscópica de uma perspectiva microscópica na abordagem dos fenómenos educativos, Mialaret (1976) reserva a expressão ciências da educação para aquelas que se inserem na primeira perspectiva, enquanto as ciências pedagógicas constituiriam um subconjunto daquelas, remetendo para a segunda. Avanzini (1976) critica a classificação proposta por Mialaret (1976), sublinhando o seu carácter arbitrário, por exemplo, ao separar a *planificação da economia*, aproximando-a da *filosofia*. Propõe uma outra categorização, que ele próprio reconhece, igualmente, como incompleta e arbitrária. Na classificação de Avanzini (1976), a psicopedagogia insere-se nas *ciências que tratam do sujeito da educação*, ao lado da biopedagogia e da psicossociologia, enquanto as *ciências que estudam as ideias e instituições* diacronicamente (história da educação) ou sincronicamente

(pedagogia comparada, economia e sociologia da educação) e as *ciências que constituem objecto da didáctica geral* (os métodos globais de educação e de ensino, a tecnologia da educação, a docimologia) e *especial* (ligada às diversas disciplinas de ensino) completam o quadro. Evidenciando a relação com as ciências fundamentais correspondentes, Avanzini (1976) atribui-lhes o estatuto de disciplinas aplicadas. Aquilo a que se assiste é a uma confusão terminológica, a distinções arbitrárias e a convenções contraditórias (Avanzini, 1976) na denominação e classificação das ciências que se debruçam sobre a educação, a que não serão alheias as questões de identidade e de estatuto destas disciplinas.

Com efeito, ao situarmos a psicologia da educação na área das ciências da educação, definindo-a como uma das ciências ditas da educação, coloca-se o problema dos fundamentos epistemológicos destas ciências. A questão de fundo não reside em saber se a psicologia da educação é ou não uma ciência da educação²⁰, ou quais são as ciências da educação (pois, apesar do carácter discutível e incompleto das categorizações, parece consensual a inclusão daquela disciplina, para aqueles que aceitam a legitimidade destas ciências), mas sim *o que são as ciências da educação? Onde está a sua unidade e especificidade? E qual é o estatuto da psicologia da educação no quadro destas ciências?* A questão da pluralidade coloca-se na medida em que se uma ciência se define por um método e um objecto, como compreender que um só objecto (a educação) releve de várias ciências? Por sua vez, estas ciências não são específicas da educação, sendo os respectivos objectos e métodos exteriores à educação, tratando de maneira anexa ou accidental os problemas educacionais. Enquanto conjunto de abordagens científicas dos fenómenos educativos, baseadas nas ciências sociais e humanas, ditas fundamentais, com objectos, métodos e dinâmicas epistemológicas diferentes, procuram na interdisciplinaridade a sua coesão e a sua especificidade, o que constitui, como assinala Avanzini (1976), uma

²⁰ É reconhecida a posição privilegiada que historicamente ocupa a psicologia da educação entre estas disciplinas (Coll, 1983). Recorde-se que o recurso à psicologia constituiu o único e verdadeiro critério de objectivação da pedagogia para os representantes da Escola Nova, assumindo a psicologia da educação o estatuto de disciplina nuclear da teoria educativa no início do século. Alguns autores que defendem uma ciência da educação, a *educologia* para Biggs (1976), não deixam de considerar a vinculação à psicologia, ainda que, nesta proposta, a psicologia da educação não surja como disciplina autónoma, sendo o seu conteúdo diluído noutras matérias (Coll, 1988).

exigência e uma dificuldade. Com efeito, a justaposição ou a articulação não se identificam com a síntese, representando uma solução epistemológica falsa (Amiel *et al.*, 1981)²¹. Para alguns autores, como Estrela (1982), a tarefa que se impõe à pedagogia (ciência da educação) consiste na ruptura epistemológica com as ciências da educação. A pluralidade e o desenvolvimento desigual destas disciplinas conduz a tendências hegemónicas que apresentam consequências importantes no plano da formação de especialistas neste domínio, a que não será alheia a crise institucional que atravessou o ensino universitário das ciências da educação.

O estatuto da psicologia da educação no quadro das ciências da educação varia, pois, de acordo com as diferentes posições epistemológicas sobre a estrutura interna deste conjunto disciplinar: campo prático do saber, ciência interdisciplinar e teoria da prática (praxeologia). Assim, enquanto na primeira posição, que não reconhece a necessidade ou a possibilidade de uma teoria unificadora do conhecimento pedagógico, a psicologia da educação surge como *uma* das ciências da educação, relativamente independente das outras que igualmente se debruçam sobre o fenómeno educativo, nas duas últimas posições, ligadas à ideia de uma teoria unificadora do saber pedagógico, recorrendo a vias diferentes, a integração interdisciplinar e a indutiva, assume um estatuto menos preciso ou diferenciado, sobretudo no que se refere à última (Coll, 1988)²².

Em suma, neste processo de afirmação disciplinar ou procura da identidade, a imagem que sobressai é a da existência de diferentes possíveis *selves* e de perspectivas múltiplas para a psicologia educacional, desde que se mantenha a referência a modelos psicológicos e o “compromisso” com o desenvolvimento da educação, independentemente da maior ou menor

²¹ Estes autores defendem uma ciência específica da educação, procurando elucidar as bases epistemológicas do conhecimento, da investigação e da intervenção em pedagogia.

²² Enquanto ciência da prática, a ciência da educação é identificada por alguns autores com uma parte da psicossociologia (Lobrot, 1974). Para Ferry (1987b), por sua vez, o conjunto pluridisciplinar das ciências da educação estrutura-se em função de uma problemática psicossocial: “Il apparaît clairement aujourd’hui que l’éducation est un processus indissolublement social et individuel, et qu’il relève conjointement des sciences sociales et des sciences du comportement. (...) Dire que la problématique des sciences de l’éducation est psychosociale, c’est dire que les questions que les sciences de l’éducation tentent d’élaborer, les recherches qu’elles entreprennent, ont toutes quelque rapport avec une articulation problématique de l’individuel et du social, du psychologique et du sociologique” (Ferry, 1987b, p. 21).

atenção atribuída a cada um destes aspectos por parte de psicólogos educacionais e educadores (Berliner, 1992; Pintrich, 1994; Wittrock, 1992); ou seja, é possível pensar uma psicologia educacional orientada para o discurso da comunidade de educadores diferente de uma psicologia educacional orientada para o discurso da disciplina de psicologia, radicando as diferenças, fundamentalmente, na determinação dos problemas a investigar e na grelha do problema (Fenstermacher & Richardson, 1994). A possibilidade de assumir e desenvolver identidades diversas caracteriza esta disciplina. Como num caleidoscópio, no campo da psicologia da educação, podemos observar e produzir várias combinações e articulações entre a psicologia e a educação. Tal como referem Glover e Ronning (1987, p. 13): “In many ways, the diversity that seems our major characteristic is a very powerful strength. Education and psychology are extremely broad fields that we must interface in many ways”.

Reconhece-se a existência de uma certa tensão entre especialistas nos domínios da psicologia e da educação na definição da psicologia educacional. A natureza da disciplina é tal que continuará a ser objecto de disputas e vista como um *camaleão académico* (Ball, 1984). Os psicólogos educacionais vivem num “conflito de aproximação-aproximação”, que consiste na difícil tarefa de manter a paridade com outras áreas da psicologia, em teoria e investigação, e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento das práticas educativas.

O retorno à questão básica acerca da definição deste campo disciplinar torna-se, ainda, particularmente importante à luz da crescente especialização dos psicólogos e da construção da sua identidade sócio-profissional. Justifica-se, pois, um debate mais aprofundado em torno da(s) identidade(s) desta disciplina, que ultrapasse o mero exercício académico das definições formais.

Bibliografia

- Amiel, C., Bru, M., Dauvisis, M. C., Laffont, J. P., & Not, L. (1981). Vers une science spécifique de l'éducation. *Psychologie et Éducation*, 5 (2/3), 121-140.
- Avanzini, G. (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse: Privat.
- Ball, S. (1984). Educational psychology as an academic chameleon: An editorial assessment after 75 years. *Journal of Educational Psychology*, 76, 993-999.
- Bardon, J. I. (1983). Psychology applied to education. A specialty in search of an identity. *American Psychologist*, 38, 185-196.

- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique: Action pédagogique et contrôle social*. Paris: PUF.
- Beltrán, J. (1987). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Berbaum, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. Paris: PUF.
- Berliner, D. (1992). Telling the stories of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27(2), 143-152.
- Bidarra, M. G. (1998). *Psicologia pedagógica*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Calfee, R. (1992). Refining educational psychology: The case of the missing links. *Educational Psychologist*, 27(2), 163-175.
- Coll, C. (1983). Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares. In C. Coll (Ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares* (pp. 15-42). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (1990). Psicología y educación: Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: II. Psicología de la Educación* (pp. 15-30). Madrid: Alianza.
- Debesse, M., & Mialaret, G. (1974). *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: PUF.
- Di Vesta, F. J. (1987). The cognitive movement and education. In J. A. Glover & A. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology* (pp. 203-233). New York: Plenum Press.
- Estrela, A. (1982). Pedagogia ou ciência da educação? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 125-131.
- Estrela, A. (1992). Um modelo de caracterização de situações pedagógicas. In A. Estrela, *Pedagogia, ciência da educação?* (pp. 27-39). Porto: Porto Editora.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1994). Promoting confusion in educational psychology: How is it done? *Educational Psychologist*, 29(1), 49-55.
- Ferry, G. (1987a). Au détour de la formation: Le contrepoint de la recherche. *Recherche et Formation*, 1, 27-36.
- Ferry, G. (1987b). *Le trajet de la formation*. Paris: Bordas/Dunod.
- Gillet, B. (1981/82). De l'analyse des situations de travail à celle des situations scolaires. *Bulletin de Psychologie*, 35, 26-37.
- Gilly, M. (1981/82). Psychologie de l'éducation: Discipline appliquée ou fondamentale? *Bulletin de Psychologie*, 35, 3-9.
- Gilly, M. (1984). Psychosociologie de l'éducation. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 473-494). Paris: PUF.
- Gilly, M., & Piolat, M. (1986). Psicologia da educação, estudo da mudança na interação educativa: Para uma psicologia da educação definida pelo seu objecto de estudo. *Análise Psicológica*, 5(1), 13-24.
- Glover, J. A., & Ronning, A. (1987). Introduction. In J. A. Glover & A. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology* (pp. 3-15). New York: Plenum Press.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and

- the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Hamachek, D. E. (1987). Humanistic psychology: Theory, postulates, and implications for educational processes. In J. A. Glover & A. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology* (pp. 159-182). New York: Plenum Press.
- Havighurst, R. J. (1980). Life-span developmental psychology and education. *Educational Researcher*, 9, 3-8.
- Hillebrand, M. J. (1974). Definição do conceito e evolução histórica da psicologia pedagógica. In H. Hetzer (Ed.), *Psicologia Pedagógica* (pp. 49-75). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Honoré, B. (1980). *Pour une pratique de la formation: La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payot.
- Kramer, J. J. (1987). School psychology: A developmental report with special attention to educational psychology. In J. A. Glover & A. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology* (pp. 121-130). New York: Plenum Press.
- Kratochwill, T. R., & Bijou, S. W. (1987). The impact of behaviorism on educational psychology. In J. A. Glover & A. Ronning (Eds.), *Historical foundations of educational psychology* (pp. 131-157). New York: Plenum Press.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris: PUF.
- Léon, A. (1971). *Psychopédagogie des adultes*. Paris: PUF.
- Léon, A. (1978). Aspects psychologiques de l'éducation permanente. In M. Debesse & G. Mialaret (Dir.), *Traité des sciences pédagogiques* (Tome 8). Paris: PUF.
- Lobrot, M. (1974). La recherche en sciences de l'éducation. In Y. Guyot, C. Pujade-Renaud & D. Zimmermann, *La recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Mialaret, G. (1971). La psychologie de l'éducation. In M. Reuchlin (Dir.) *Traité de psychologie appliquée* (tomo 1, pp. 55-103). Paris: PUF.
- Mialaret, G. (1974). Introduction. In M. Debesse & G. Mialaret, G. (Dir.). *Traité des sciences pédagogiques* (tomo 4, pp. 11-26). Paris: PUF.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Monteiro, A. R. (1997). Sobre a identidade da pedagogia. *Revista de Educação*, 6(2), 9-24.
- Pintrich, P. R. (1994). Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology. *Educational Psychologist*, 29(3), 137-148.
- Piolat, M. (1981/82). Quelques propositions pour l'étude des processus psychologiques de formation chez l'adulte. *Bulletin de Psychologie*, 35, 11-23.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora [orig. francês: *La relation éducative*. Paris: PUF, 1979]
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Raposo, N. V. (1995). *Estudos de psicopedagogia* (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora [1ª ed.: 1983].
- Salomon, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20, 10-18.
- Stones, E. (1983). *Psychology of education: A pedagogical approach* (2nd ed.). London: Methuen.

Wittrock, M. C. (1967). Focus on educational psychology. *Educational Psychologist*, 4, 7-20.

Wittrock, M. C. (1992). An empowering conception of educational psychology. *Educational Psychologist*, 27(2), 129-142.

Résumé

Dans cet article on discute la question de la définition disciplinaire de la psychologie pédagogique ou de l'éducation, de la duplicité terminologique et épistémologique jusqu'à la multiplicité et diversité de perspectives qui caractérisent ce champs d'études.

Summary

In the present article it's discussed the question of the disciplinary definition of pedagogical psychology or psychology of education, from the terminological and epistemological duplicity to the diversity and multiplicity of perspectives which characterize this field of studies.