

A juventude brasileira sob o olhar da psicologia educacional (1980/1998)

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

A pesquisa em questão faz parte de um projeto mais amplo¹, em que a juventude brasileira foi examinada dentro de diferentes enfoques disciplinares e temáticos, através do levantamento, leitura e análise da produção universitária discente na esfera da educação (teses e dissertações), realizadas em diferentes universidades, públicas e particulares, no Brasil entre 1980/1998. O recorte aqui examinado refere-se a estudos (69 dissertações e 9 teses) que, dentro dessas características, tiveram por tema a juventude e / ou adolescência e por recorte disciplinar a psicologia da educação. Cumpre assinalar que a quantidade de estudos recolhidos, grande quando se visualiza o conjunto de teses e dissertações sobre o tema da juventude, foi um dado esperado. A psicologia ocupou, como ocupa no período de 1980/1998, um lugar tradicionalmente importante no campo de investigação acadêmica discente sobre educação. Sabemos que a escolarização na sua forma moderna foi marcada, ao longo de sua história, principalmente no Brasil, por contínuos esforços para constituí-la enquanto campo de ciência aplicada, como prática que deve ser racionalizada a partir da teoria e da crítica científicas. E que a psicologia assumiu, desde o início da escolarização, esse papel de ciência mais próxima, a que deveria trazer a luz da razão às práticas educativas. Dentro do prisma de investigação científica, foi basicamente através do filtro da psicologia que a educação foi primeiramente olhada.

Alguns dados históricos se colocaram desde a origem do campo de estudo que se chamou de psicologia educacional, marcando seu desenvolvimento posterior. Por exemplo, o fato de que o discurso psicológico concorreu para a profissionalização dos

¹Trata-se de uma parte de um amplo trabalho de pesquisa, encomendado pelo INEP, sobre o estado da arte da produção discente acadêmica ligada a juventude. A parte aqui referida, uma análise realizada por pesquisador ligado ao projeto, refere-se apenas à produção discente ligada a área de psicologia educacional.

educadores, contribuindo, ao lado de outros, mas mais que qualquer outro, na definição de um campo específico de trabalho, a educação, ligado a um campo determinado de conhecimento, a pedagogia. Além disso porém, desde sua constituição, o discurso psicológico favoreceu também o deslocamento para segundo plano de uma discussão política que se esboçava em torno do problema educacional, difícil e decisiva num país de passado escravista recente. A psicologia contribuiu para o campo educacional assumir, a partir da República, certa configuração técnica baseada na neutralidade de uma ciência, ou de um conjunto de ciências. Assim, o ideário republicano depositou, em relação à psicologia, alto grau de expectativas, enquanto empreendimento científico capaz de equacionar e solucionar problemas do ensino, democratizando o acesso à escola e maximizando sua eficácia. Acreditava-se sobretudo que o conhecimento científico de fatos psicológicos como a aprendizagem, poderia revelar por inferência, a forma mais adequada do ensinar, e que o uso de testes psicológicos proporcionaria forma objetiva de avaliação, diagnóstico e prognóstico da direção a ser assumida pela educação brasileira.

Ora, um montante de expectativas de tal ordem, em relação a uma ciência nascente, estava fadado a decepcionar. Ainda mais pelo fato de que esses primeiros intelectuais que apregoavam as vantagens presumíveis de uma educação baseada na psicologia, ocupavam postos proeminentes no interior da burocracia do ensino e não raro eram agentes importantes na condução de inovações e reformas educacionais. Assim, raras foram as reformas do ensino, principalmente a partir dos anos 20, que não trouxessem atreladas a si formulações baseadas em princípios derivados da psicologia. Desta forma, a proximidade da psicologia com políticas educacionais do Estado e mais ainda, com pretensões de transformar práticas escolares cotidianas, com suas demandas, injunções e urgências concretas, impediu o distanciamento necessário para o exame relativamente isento das relações passíveis de serem estabelecidas entre a psicologia e a educação brasileiras. Por uma questão de estilo, de luta por territórios, por se localizar marginalmente no campo da produção do conhecimento psicológico, a repercussão das polêmicas travadas entre escolas de psicologia caracterizou-se, nos meios educacionais, pelo acirramento dos confrontos, pela radicalização das rupturas, por tentativas de zerar o passado, pela ausência de nuances de adesões e exclusões. Por seu turno, ao ser instrumentalizados para legitimar reformas e movimentos na política educacional, os textos de psicologia, quando dirigidos aos

professores, mantinham um tom prepositivo, prescritivo, quando não condenatório, como atos e autos de fé em teorias, em métodos de investigação e aplicação, em concepções sobre o conhecimento e aprendizagem, em teorias sobre a natureza da criança e do adolescente.

Dessa forma, o recorte disciplinar contido nessas teses e dissertações foi atravessado, ao longo de sua história, por confrontos múltiplos, por críticas de várias naturezas, derivadas de diversos tipos de interesses, por lutas de territórios, que mantém vigência no período recortado por essa pesquisa. Entre outras, a que aponta para uma proverbial má formação dos pesquisadores (Fávero, 1993). Aqui também a tradição histórica é remota. Mais antiga na sua implantação, aqui no Brasil, que a própria psicologia enquanto ciência e enquanto centro de formação de psicólogos, a psicologia educacional foi primeiro conhecida por educadores através de obras específicas que os primeiros psicólogos escreveram, destinadas deliberadamente a professores. Assim, como mostra Margotto (2000), Claparède pela *A escola sob medida*; Spencer pela *Educação intelectual, moral e física*, Willian James, pelas *Palestras pedagógicas*, Dewey pela *Vida e educação*, inaugurando uma tradição que se manteria em relação a Piaget, Freud, Vygotsky e outros autores. Essas primeiras obras continham, em geral, um resumo da teoria psicológica do autor e grandes doses de determinações e prescrições pedagógicas. No espaço do currículo dos cursos de formação de educadores, em que a Psicologia concorria com outras disciplinas, escolhia-se para exame obras que, mais afeitas à pedagogia, tinham porém menor densidade teórica. A partir da década de cinquenta, passou-se a se utilizar também de compêndios que, na tradição médica herdada pela Psicologia, visavam substituir-se a obras originais. Sumariavam pesquisas esparsas, realizadas em outras realidades e culturas, propunham uma ampla e genérica descrição de uma ou mais concepções do desenvolvimento psíquico, para daí extraírem implicações pedagógicas imediatas. A partir dessa característica assumida desde o início pela psicologia educacional aqui no Brasil, inscreveu-se na própria formação dos educadores a sina, sempre apontada pelos psicólogos, de dominar parcialmente as regras do uso da linguagem de referência de seu próprio ofício. Daí, a grande atração das pesquisas pela área, procurando aprofundá-la e conhecê-la por dentro e daí, talvez, também alguns dos seus vieses. Essa crítica está subjacente a muitos trabalhos aqui examinados.

De um lado, as teses e dissertações examinadas nesse estudo procuraram contornar a idéia de um conhecimento parcial do referencial teórico, expondo as idéias de um autor de forma muito mais ampla do que o problema examinado poderia ensejar. Por outro lado, essa crítica sobre a má qualidade proporcionou, por reação, um conjunto de pesquisas com manifesta - e algumas vezes exagerada - preocupação metodológica, no sentido de atingir um ideal de cientificidade, baseado na adoção canônica de um autor de referência, na descrição dos termos técnicos, na preocupação pelo rigor, ou pela sofisticação da coleta e tratamento dos dados.

Outra crítica subentendida a esse conjunto de pesquisas, procede do campo da filosofia e da política educacional. Trata-se daquilo que, a partir da década de 70, passou a se chamar reducionismo psicológico ou estilo psicologizante de se pensar a educação. Consistia em apontar o viés de alijar da análise a faceta cultural, social e política do empreendimento educativo, assimilando, por exemplo, a problemática geral do ensino ao pólo psíquico da aprendizagem, ou reduzindo o propósito ético e político da educação a uma suposta adequação a um desenvolvimento psíquico que coloca a intervenção escolar em suspenso. Expunha-se então o empobrecimento resultante de se pensar a educação como campo de comprovação ou de aplicação, mecânica e pontual, de uma determinada psicologia. (Warde, 1995, p. 59). Essa crítica adquiriu contornos precisos a partir dos fins dos anos 70, limite inferior da periodização aqui examinada. Especialmente através da repercussão da obra de Demerval Saviani, denunciou-se a psicologia educacional como venda que insensibilizou os educadores em relação aos reais problemas que a educação brasileira atravessava durante o período da ditadura militar. Com o retrocesso do debate político sobre a educação popular, dos anos 60, o período da ditadura militar foi visto, nessa época, como um amplo movimento de psicologização do campo educacional, marcada pela influência de teóricos aparentemente díspares como Carl R. Rogers e B. F. Skinner. Dominou, como “psicologia oficial” dos governos militares, um intenso processo de tecnologização do ensino através da psicologia educacional, procurando inculcar, através de programas de modelagem de comportamento, do micro-ensino, a idéia de que a educação seria um campo de análise experimental do comportamento, similar às ciências naturais. A engenharia comportamental tornou-se hegemônica durante a ditadura, com diferentes nuances, como os de Keller, Mager e Bloom. Assim, quando começa a se

esboçar, no campo educativo, a contestação ao regime militar, um dos primeiros alvos da crítica é o psicologismo, calcanhar de Aquiles da política educacional dos governos militares. Dessa forma, num movimento defensivo, um conjunto significativo das dissertações e teses aqui examinadas se vê na contingência de explicitar um credo político contrário à ditadura e ao reducionismo psicologizante, e tentar, com maior ou menor êxito, legitimar seu referencial numa psicologia capaz de ser crítica e compatível com a realização, na escola e através da escola, de um projeto revolucionário que parecia distante no horizonte social. (Yamamoto, 1996. p. 106)

Essa questão é especialmente pertinente no que tange à produção psicopedagógica relativa à juventude e adolescência abrangida nesse conjunto de pesquisas. Como sabemos, historicamente, uma inflexão importante na produção da forma escolar contemporânea, foi a preponderância que a idéia de “desenvolvimento” pouco a pouco assumiu no discurso pedagógico. A partir do preceito escolanovista sobre a centralidade do aluno no processo educativo, houve ampla difusão da idéia de que a natureza da criança e do adolescente deveria ser respeitada pela escola. Também se tornou hegemônico o princípio de que um processo de desenvolvimento estaria subjacente à intervenção escolar, obrigando os educadores a buscar no conhecimento científico a idéia da criança e do adolescente para além da figura do aluno. A partir da Escola Nova, a visão tradicional da criança e dos adolescentes como seres incompletos, devendo ser educados, foi substituída pela imagem da infância e da adolescência como tendo atributos próprios, necessidades e expressões peculiares, que a escola deve acompanhar e não submeter a uma espécie de ortopedia, porque a criança e o adolescente são providos de uma natureza que a escola deve desenvolver. Esse modelo educativo centralizado sobre a infância e sobre a adolescência produziu, como se sabe, diversos movimentos pedagógicos, transformações nas técnicas de trabalho que pouco a pouco colocaram a criança e o adolescente, pelo menos idealmente, no centro do palco educativo. O que nos interessa pontuar aqui também é o processo pelo qual, a partir dos anos cinquenta, através de iniciativas como a de Lourenço Filho, os antigos vigilantes e inspetores escolares foram substituídos por técnicos e orientadores que se identificaram basicamente com os valores e direitos da criança e do jovem. Profissões como orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, psicólogos escolares, apesar das pendências entre si, reforçaram todos o papel cada vez

maior concedido na escola aos especialistas da infância e da adolescência. Por sua vez, a formação de professores nos cursos de magistério e licenciatura, depois nos cursos de pós-graduação, multiplicou a sensibilidade para concepções psicológicas da criança e do adolescente, cujas necessidades, direitos e expressões, tornaram-se a dimensão essencial dos projetos escolares. É desses agentes, dessa configuração da cultura escolar de onde procede a maioria dos estudos contemplados nesse recorte. Colocando-se como contrários ao dirigismo imposto pela ditadura militar, sendo críticos ao caráter disciplinador da escola, essa tradição procedente da Escola Nova, serviu de esteio para grande parte das pesquisas levadas a cabo por esses investigadores, tornando-se uma característica distintiva do conjunto de pesquisas abrangidas por esse determinado recorte disciplinar de pesquisas sobre a juventude.

O modelo escolar referido acima permitiu que as expressões de uma cultura infantil, do adolescente ou do jovem e encontrassem lugar, pelo menos na teoria, na escola, sem que a escola conseguisse integrar, contudo, de forma consistente, esse direito de expressão nas suas finalidades pedagógicas. Ao lado de um ideário pedagógico que deu ampla legitimidade à expressão da criança e do jovem, criou-se uma demanda de conhecimento psicológico sobre essa criança e esse adolescente. Ora, se por uma espécie de naturalização da criança, uma produção psicológica de diferentes aportes foi assim produzida, divulgada e, de alguma maneira, integrada à cultura escolar, de forma menos confortável, a psicologia educacional lidou com a categoria adolescente, como é mais comum referir-se aos jovens nesse conjunto de trabalhos. A própria conceituação do termo “adolescência”, no enquadramento das teorias do desenvolvimento, colocava problemas teóricos difíceis de equacionar. Por exemplo, sua delimitação cronológica: se um processo visível de mudanças corporais internas e externas, assinalados pela puberdade, poderia caracterizar o início da adolescência (e de algum modo legitimar sua universalidade) seu término desembocava inevitavelmente num processo social. O que mergulhava a adolescência, em termos gerais, num certo paradoxo teórico, tanto para autores que conferiam maior peso aos processos biológicos, quanto para aqueles outros que acentuavam os processos sociais. Como expressou Ruffino, “como um fenômeno, suposto genuinamente orgânico, seria passível de ser concluído por um processo apenas social? Ou, como um processo visto

como definitivamente social, poderia ter sido posto em movimento por um evento tão-somente orgânico?” (Ruffino,1993, p.33).

Ao lado dos problemas internos a essa conceituação, uma bibliografia de cunho sociológico ampliou, nesse período, para a categoria de classe social, a antiga crítica que Margareth Mead fizera à caracterização de adolescência de Stanley Hall. Colocou em xeque a psicologia que falava do adolescente com matizes essencialistas, como se generalizasse dados a partir de uma perspectiva burguesa ou pequeno-burguesa e julgasse universal um privilégio de classe. Enquanto os jovens das camadas populares eram obrigados pela necessidade a se inserir precocemente no mercado de trabalho, a serem arrimos de família, a juventude burguesa e das classes médias se via premiada com esse tempo de incertezas, de conflitos e de estados d’alma que a psicologia designava como típicos dessa idade da vida. Ironicamente porém, ao longo do tempo recoberto por essas pesquisas (1980/1998), a própria extensão da escolaridade, ao lado da produção da cultura de massas, ampliou a adolescência para outros grupos sociais, acrescentando, inflectindo e singularizando tensões recobertas sobre a terminologia genérica de crise psíquica da adolescência.

Essa série de prescrições, tradições de estudos, demandas, dificuldades e contingências assinaladas acima, confluindo para o objetivo de conhecer psicologicamente o adolescente e o jovem, conformam estruturalmente a maioria dos trabalhos objetos dessa análise. Em geral a sua formatação obedece a caracterização positivista do fazer científico. Os trabalhos são estruturados numa parte inicial, em que se diz estar propondo o enfoque teórico e metodológico, uma parte subsequente em que se operacionaliza o problema, a descrição dos dados empíricos e o cotejamento final dos resultados com as hipóteses do ponto de partida. Ora, o que se percebe, na realidade, a partir da leitura dessas pesquisas é que esse enfoque teórico consiste num enorme esforço de dar sentido a informações fragmentadas, de contornar lacunas e evitar paradoxos, lutando contra a ausência de bibliografia específica, suposta no limite social do conceito, sobre as adolescências e juventudes brasileiras. Ou então, o enfoque teórico significa uma ampla releitura de determinado autor ou teoria do desenvolvimento, muito maior do que aquela requisitada pelo problema focado, denotando o esforço do pesquisador de dominar a conceituação para poder traduzi-la em ferramenta intelectual. Nessas duas formas, entretanto, a

dificuldade de atingir o objetivo do conhecimento de quem é esse o jovem ou o adolescente por trás do aluno, denota a dificuldade de apreender, numa categorização geral, esse sujeito fugidio, que muda de geração em geração, de grupo social para grupo social, desvencilhando-se do lugar institucional de onde provém a perspectiva e a formação do pesquisador, lugar que limita mas confere identidade a esse campo de estudo. Colocando-se como educadores identificados com as demandas, valores e direitos dos adolescentes, mas percebendo-os a partir da perspectiva da instituição escolar, algumas vezes as pesquisas evitam fazer algumas perguntas: a escolarização estaria suposta ou verdadeiramente ausente de determinada descrição teórica o desenvolvimento psíquico? Como atingir, que perguntas seriam cruciais, a partir de que enquadramento teórico, como fazer para desenhar o perfil do jovem ou do adolescente envolvido pela pesquisa - supondo que a instituição escolar seja relativamente alheia ou externa a seu processo de subjetivação, para poder descortinar o jovem para além do aluno? Como, enfim, colocar simultaneamente a instituição e o aluno à distância e manter o enfoque disciplinar proposto, para distinguir no adolescente ou no jovem algo mais que o informante da pesquisa, identificando, sem maiores problemas, o sujeito do enunciado com o sujeito da enunciação?

De certa forma, o quadro abaixo dá conta de explicitar essa problemática, revelando um certo declínio, a partir do início dos anos 90, da participação de estudos de psicologia na produção educacional acadêmica brasileira sobre a adolescência e juventude brasileiras.

Distribuição do tema “aspectos psicológicos da juventude” em relação à produção total.

Período	produção total	produção em aspectos psicológicos do jovem	%
1980/1984	55	20	36,3
1985/1989	74	16	21,6
1990/1994	80	9	11,25
1995/1998	184	33	18,0
Total	393	78	19,8

Assim, embora a produção seja grande comparativamente (78 pesquisas cadastradas) percebe-se que a participação de estudos psicológicos no cômputo geral de estudos acerca do jovem sofre certa quebra e certo declínio na metade do período estudado, e que mesmo que sua revitalização, no último triênio seja significativa, a produção não retorna aos níveis do primeiro período de 1980/1984.

Algumas conclusões

Muitas vezes a primeira experiência de pesquisa dos autores, em um campo, a psicologia educacional, em que o debate tornou-se rarefeito, pelo isolamento dos pesquisadores e pela excessiva ideologização das diferenças teóricas e de linhas de pesquisa, a leitura desse material revela por vezes alguns problemas que achamos importante assinalar. Divididos entre uma tentativa enérgica de fazer face a delimitação de seu problema e a busca de bases de sustentação para a investigação da questão da adolescência, como é mais comum referir-se a esses sujeitos, alguns estudos remetem-se à filosofia, principalmente quando questões ético-sociais estão envolvidas. Trata-se de uma tradição da escrita da pesquisa psicológica, em que a psicologia presta certa homenagem à filosofia, diante da desproporção do conhecimento empírico face ao conhecimento especulativo, muito mais vasto e antigo. Mas algumas vezes, esse esforço resulta em vôos rasantes sobre percursos filosóficos desde do início da era moderna, lidos através de compiladores e de sumários, até aterrizarem em autores que realizaram, em anos mais recentes, pesquisas no campo da psicologia. Algumas vezes a contribuição da filosofia é colocada como um caminho histórico contínuo e cumulativo, percebida como preâmbulo de uma história geral das idéias, sem que o problema envolvido seja articulado e confrontado com a mesma questão vista no plano da psicologia. O resultado é que o leitor se pergunta até que ponto essa perspectiva de fundo filosófica acrescenta ou questiona seriamente o objeto da tese em curso, além de emprestar certa dignidade à questão investigada.

A contrapartida de reverter sistemas ou idéias filosóficas diretamente para o campo da psicologia aplicada, desconhecendo contribuições e problematizações originárias tanto da própria psicologia como das demais ciências humanas, às vezes resulta em afirmações e conclusões com uma certa dose de ingenuidade típica. Em algumas investigações, dados descritivos de realidades concretas passam, sem sinal, a níveis discursivos enunciados como crenças e a uma retórica de persuasão. Essa passagem de nível é especialmente

problemática nas pesquisas que abordam diretamente problemas educacionais - tomam-se objetivos pedagógicos do tipo “construção do conhecimento”, “autonomia de julgamento”, “ser que transforma a realidade”, como pontos de partida, como dados naturais e não como resultados de determinados empreendimentos educativos, ou de práticas sociais correlatas. Pouco ingênuas, por outro lado, as teses com referencial teórico psicanalítico, ao supor por vezes um único e universal processo de subjetivação, que tem um momento importante na adolescência, ao analisar jovens brasileiros, por causa das peculiares inflexões de nossa cultura, em que valores da modernidade apresentam-se de forma *impura*, algumas vezes assumem um caráter de denúncia e de condenação.

Por outro lado, nas teses desenvolvimentistas, não raro o antigo preceito de Rousseau, da presença de um processo de desenvolvimento, e da irredutibilidade da criança e do adolescente ao adulto, levam por vezes a conclusões, como já dissemos, de que a educação escolar deve ser “adequada” à criança ou ao jovem. Essa constatação entretanto adquire significados diversos, que se afiguram como decisivos. Assim, algumas pesquisas tratam de problemas de jovens, suas aspirações e formas de valorar a realidade, retirando conclusões que dizem de uma inadequação da escola a essas aspirações, no sentido de dizer que os jovens não são nem escutados, e nem levados em consideração, pela escola, seus valores e percepções de realidade. O que obviamente resulta na perda de sentido da escola para esses jovens e, conseqüentemente, para os educadores. Outras pesquisas, porém, colocam essa inadequação como se a escola devesse ter por objetivo assumir essas mesmas percepções, valores e aspirações, como se fosse uma empresa que tivesse que atender a demanda do cliente, o adolescente, e só assim lograsse ter suavizada a carga de culpa e apagada sua imagem de ineficácia. A escola deveria assim renunciar assim à sua característica simultânea de ser transmissão e projeto, portadora de intenções e de tradição, empreendimento humano contra o qual e/ou através do qual o jovem pode construir sua subjetividade. A característica autofágica de alguns estudos, principalmente quando realizados por educadores, compromete essas investigações com uma atitude que tende a se generalizar: a demissão de responsabilidade da instituição escolar frente ao seu público jovem.

Uma certa tendência de “tornar invisível” a escola e conceber o conhecimento como construído espontaneamente, uma elaboração do indivíduo, à parte e desvinculado de

qualquer prática social específica e da escola em particular, está presente em algumas das pesquisas que tem como referência diversas concepções de construtivismo. Nesse sentido, são caudatárias da idéia de que existe uma evolução cognitiva natural e universal, comum a um conjunto de sujeitos de uma determinada fase. Com efeito, um certo número de trabalhos, baseados num determinado momento da construção da teoria piagetiana acerca do desenvolvimento cognitivo, supõe de uma parte uma escala única do desenvolvimento, e de outra, uma maneira abstrata e geral demais de conceber o processo de construção dos esquemas mentais, o que de algum modo torna forçada a correlação entre algumas categorias e os dados empíricos. Os dados empíricos aparecem algumas vezes como ilustrativos de hipóteses assumidas como comprovadas de antemão. No que tange à escola, por vezes se trata de remeter ao jovem uma contabilidade quase sempre lesiva à escola. Quando o jovem obtém avanços e crescimento intelectual é graças a uma elaboração espontânea, feita apesar da escola ou destacada dela; quando ao contrário, é condenado ao fracasso, é sempre a escola a causa principal.

Entre os pesquisadores vygotskianos, a natureza histórica e social do objeto da pesquisa é continuamente invocada. Mas, algumas vezes a categoria “histórico-social” entra na análise dos dados de pesquisa como Pilatos no Credo, sem que se faça qualquer esforço em estabelecer conexões com a determinada sociedade e a determinada história que está implicada na problemática descortinada pela pesquisa. Ou mesmo, principalmente quando falam da educação, alguns trabalhos adotam, na sua introdução um rápido percorrido histórico, quase que inevitavelmente desembocando em tendências educacionais presentes na atualidade, genericamente assinaladas, em que uma é a conservadora, outra técnica, outra a verdadeiramente revolucionária.

Na sua maioria empíricas, essas pesquisas têm, no entanto, o grande mérito de colocar muitas vezes o pesquisador, e de certo modo seu ponto de partida, diante da perplexidade face ao inesperado dos dados que contrariam teses e atitudes comumente aceitas. Assim, algumas pesquisas concluíram sobre valores conservadores de grupos de jovens, outras de que certas atitudes sexistas ou preconceituosas de determinados grupos são aprendidas junto a pares, outras que a exclusão escolar não resulta mecanicamente numa diminuição do autoconceito, outras que cursos profissionalizantes não estão relacionadas a uma maior maturidade na escolha profissional, outras de que a gravidez

adolescente e o uso de drogas não são vistas, nem acompanhadas, por uma catástrofe psíquica por parte de seus “portadores”, etc. Essa perplexidade contudo não é retomada em outras pesquisas numa reflexão forte, de cunho investigativo e problematizador, mas remetida a recomendações de novas pesquisas, em novas amostragens, com o aperfeiçoamento dos mesmos instrumentos. Recomendações que, como o conjunto de teses e dissertações leva a perceber, acabam por cair no vazio. Uma parte dessas pesquisas conjuga testes e pós-testes com o uso de técnicas pedagógicas inovadoras - o grande mérito desses pesquisadores está na honestidade intelectual de revelar não só êxitos - mas também inoperâncias e resultados contraditórios.

Descontado o isolamento dos pesquisadores, e o fechamento dos debates no interior das linhas de pesquisa, de certa forma, essa economia de reflexão, advém dos ecos da psicologia norte-americana da década de 50 e 60, cujo traço predominante era a ênfase nos testes para mensuração e identificação de traços individuais. Muitas vezes o uso dos testes, escalas e outros instrumentos é apoiado apenas em pesquisas paralelas já realizadas, indicadas sumariamente pelo nome de seus autores entre parênteses, sem que haja uma discussão sobre a natureza dessas pesquisas, sobre o objeto dessas pesquisas e sobre seu lugar, além do tratamento estatístico da validade e fidedignidade do seu instrumental, em geral testes e escalas. Sabemos que essa perspectiva tem sido criticada, não só por sua visão do indivíduo jovem como realidade biológica, universal e ahistórica, mas também por seu conteúdo elitista e pela visão que anuncia a respeito das possibilidades de aprendizagem de jovens das classes populares. Uma longa tradição de impor rigidamente uma metodologia de uma ciência natural e uma ênfase excessiva no rigor e “objetividade” a uma ciência humana, algumas vezes coloca o leitor frente à estranheza de um monumental esforço metodológico, um formidável investimento de pesquisa, em grande número de sujeitos, acompanhadas de análises quantitativas sofisticadas sobre um problema que às vezes é mal colocado, ou estruturado de forma rasa .

No entanto, a maior parte dessas investigações, trazendo contribuições importantes nos seus resultados, combinando o rigor com o cuidado de submeter sua amostra a vários instrumentos, têm importante papel a cumprir num campo em que, de certo momento em diante, é comum encontrar pesquisas de uma certa frouxidão metodológica, demonstrando a leveza e rapidez em que métodos quantitativos foram abandonados em favor de

métodos qualitativos. Nesse sentido, incluem-se algumas dissertações que fazem de experiências pedagógicas pontuais, situações de ensino datadas, em que os pesquisadores cumprem o papel de educadores, extremamente confundidos com as questões que sua pesquisa levanta. Percebendo o campo empírico como o campo da práxis, desconhecendo assim o estatuto e a natureza específica dessa própria práxis, dificilmente tais investigações acrescentam conhecimentos tanto à prática como à pesquisa. Resultam, provavelmente do ingresso nos cursos de pós-graduação de professores ou educadores que tinham outras expectativas frente a esses cursos, ou não tinham meios, tempo e possibilidades de realizar outro tipo de pesquisa. Mas há também casos de generalizações rápidas a partir de estudos de caso, percepções sumárias do que seja a pesquisa etnográfica, aplicação de questionários sem necessários cuidados, realização de entrevistas em que é comum o encontro de respostas espelhadas, etc.

Outras vezes, assombra algumas desses trabalhos questões sociais emergentes, como a AIDS, a drogadição, gravidez indesejada, etc., tanto difíceis de resolver quanto de equacionar. As investigações atraídas por questões cruciais, algumas vezes limitam-se a recolher alguns dados marginais, para dar respostas algumas vezes evidentes ao senso comum, ou de proporem soluções demasiadamente imediatistas de intervenção - o que faz as pesquisas assemelharem-se a uma introdução teórica a uma proposta de intervenção política.

Feitas essas pontuações, é necessário que se faça justiça ao mérito evidente desse conjunto de estudos. Pois, à fragmentação e a dispersão característica do discurso da psicologia atual, acrescenta-se, ainda, o fracionamento próprio do sujeito sobre a qual se debruça: a juventude e adolescência brasileiras. Pois o que, desde uma primeira leitura, essas pesquisas colocam aos nossos olhos é o caráter de certa forma inédito da situação com a qual se confrontam os jovens e adolescentes nesse último terço do século vinte. Se detivermos nosso olhar nas conclusões dessas pesquisas, tanto no plano teórico (em que se destacam a exploração de novas pistas de análise e de novos conceitos) quanto no plano empírico (a inflexão psicológica da “culturas jovem”, as questões de valores, a questão da droga, da sexualidade, a inadequação, o fracasso e as dificuldades escolares) efetuadas durante dezoito anos de vida universitária, essas conclusões iluminam certas características específicas da adolescência e juventude de hoje em dia. Sofrendo os efeitos

freqüentemente dramáticos e devastadores de transformações e exclusões profundas que engendraram esse período de transição em que vivemos, ao qual diversos pensadores chamam de “pós-modernidade à brasileira”, a adolescência e a juventude, enquanto categoria social e enquanto configuração de subjetividade, é caracterizada antes de tudo por sua fragmentação, pelo seu caráter difuso e de difícil contorno. Há uma percepção de fundo, nas conclusões, no campo empírico, até mesmo em embaraços metodológicos dessas pesquisas, a de que as juventudes e adolescências brasileiras não podem ser apreendidas, ou têm dificuldade de se tornarem inteligíveis, através de categorias psicológicas de cunho essencialista. Antes de ser uma fraqueza desse conjunto de teses e dissertações, esse dado revela antes a coragem dos pesquisadores frente aos desafios contidos em tentar ultrapassar o preconceito e perceber, não só problemas, não só a angústia social frente à juventude, mas a ousadia de olhar e ouvir o jovem, de procurar compreender de forma isenta e sistemática, quem é, o que pensa, o que sente, como organiza o mundo e a realidade e como age.

Lidando com um objeto teórico e socialmente visto como ingrato, incompreensível e fugidio, muitas dessas investigações denunciam, intencionalmente ou não, um certo falseamento de imagens aparentemente cristalizadas construídas pela psicologia tradicional sobre os jovens e adolescentes e sua subjetividade. A partir dessas leituras é possível elaborar caminhos de aproximação a imagens menos deformadas, nessa específica sociedade pós-industrial em que vivemos.

No Brasil, a crise dos valores, dos símbolos e das instituições socializantes tradicionais - entre as quais a escola e a família - se conjuga a mudanças tecnológicas e econômicas profundas, comparáveis, em sua envergadura e extensão, à revolução industrial. A leitura dessas teses e dissertações entretanto nos leva a pensar não somente nos efeitos negativos dessa conjuntura sobre os adolescentes e jovens, presentes nos trabalhos que falam da ausência de autoconceito positivo, no individualismo e no consumismo, na gravidez indesejada, na AIDS e na drogadição, mas também, quando essas investigações olham para esses mesmos jovens, procurando saber quem são, como pensam e como reagem - aparecem aspectos dinamizadores. Com efeito, as investigações não raro demonstram que face ao mal-estar a que estão submetidos, numerosos jovens criam estratégias de sobrevivência psíquica originais e modos de vida “outros”, que transcendem os limites que a crise atual lhes impõe.

BIBLIOGRAFIA

- CARVALHO, M. M. C. de *A Escola e a República*. S. Paulo, Brasiliense, 1989 capítulo I.
- CARVALHO, M. M. C. de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In FREITAS, M. C. de (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997;
- DUBET, F. & MARTUCELLI, D. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. CADIS (CNRS, EHES, Université de Bordeaux II) Paris, Ed. Du Seuil, 1996.
- FAVERO, O. A trajetória da pós-graduação em educação no âmbito institucional. *Avaliação & Perspectivas*, Porto Alegre, ANPEd/CNPq, pp. 31-49, 1993.
- GATTI, B. A Pós-Graduação e a pesquisa em educação no Brasil: 1978 - 1981. *Cadernos de Pesquisa* - v. 44, p. 3-17, 1983.
- GUIRALDELLI JR., P. *História da Educação*. São Paulo, Cortez, 1996.
- HALL, G. Stanley. *Adolescence: its psychology and its relation to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. Vol. I - II. New York, Appleton, 1904.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. S. Paulo, Loyola, 1986.
- MARGOTTO, LÍLIAN R. *A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo 1890-1930)*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 2000, Cap. I.
- MEAD, Margaret *Coming of Age in Samoa*. New York, William Harrow and Co., 1928.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a Psicologia Escolar*. S. Paulo, Queroz, 1984.
- RIBEIRO, M. L. *A formação política do professor de primeiro e segundo graus*. S. Paulo, Cortez, 1987
- RICHELLE, M. Apprentissage et enseignement, réflexion sur une complémentarité. in *Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos pós-graduados da PUC-SP/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. N. 1, (dez. 1995) São Paulo, Educ, 1995

- RUFFINO, R. Sobre o lugar da adolescência na teoria do sujeito. In Rappaport, C. R (org). *Adolescência - um enfoque psicanalítico*. S. Paulo, EPU, 1993.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. S. Paulo, Cortez/Autores Associados. 1985a.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. S. Paulo Cortez/Autores associados. 1985.
- SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa, Moraes, 1974.
- SOUZA, M. C. C. C. de. *Escola e Memória*. São Paulo, Ed. IFAN - CDPH , 2000.
- SOUZA, M. C. C. C. de. *Á sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas*. *Revista Estilos da Clínica*. S. Paulo, IPUSP, dez. 1998 p. 63 - 83.
- SPOSITO, M. Estudos sobre juventude em educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n 5,(37-52), 1997
- WARDE, M. J. *Liberalismo e Educação*. S. Paulo, PUC - SP, 1984. (Tese de doutoramento).
- WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de pesquisa*, v. 73, p. 67-75, 1990
- WARDE M. J. Psicologia e educação: a produção discente na pós-graduação no Brasil (1982-1991) in *Psicologia da Educação*. Revista do Programa de Estudos pós-graduados da PUC-SP/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. N. 1, (dez. 1995) São Paulo, Educ, 1995. Pp. 43 - 61.
- WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In FREITAS, M. C. de (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997
- YAMAMOTO, O. H. *A educação brasileira e a tradição marxista*. (1970 -1990). Natal, EDUFRN/ S. Paulo, Moraes, 1996. P. 106

Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T2091987989790.doc>> Acesso em.: 12 nov. 2007.