

# a que se destina a psicologia da educação?

Márcia S. C. Neder Bacha\*

## I - INTRODUÇÃO

A trajetória da Psicologia é marcada por questionamentos a seu estatuto epistemológico e às práticas que seus modelos teóricos propõem. Em especial, a participação da Psicologia Educacional, em sua forma atual, na formação de professores, convida a uma reflexão sobre os objetivos a que essa disciplina se propõe, bem como sobre os conteúdos que veicula, explicitando os postulados sobre os quais se assenta e chamando a atenção para as questões que levanta.

A proposição de uma Psicologia da Educação é polêmica e parece impossível escamotear esse fato, passando ao largo de críticas radicais que têm sido suscitadas por essa aplicação da psicologia. O que fazemos quando “entramos” na escola pelas mãos da Psicologia? O que fazemos quando abordamos a Educação através do referencial oferecido pela Psicologia Educacional? O percurso que aqui se propõe articula-se, precisamente, com tais preocupações e busca apontar vias de acesso a seu esclarecimento.

---

\* Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## II - SOBRE OS OBJETIVOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Pode-se tomar as definições colhidas em alguns textos de Psicologia Educacional como ponto de partida para uma aproximação em relação às questões inicialmente propostas. Nesse sentido, Kelly define a Psicologia da Educação como sendo

*“a aplicação da Psicologia à Educação, e não uma disciplina com objeto próprio, que proporciona aos professores os meios de lidarem com os problemas de classe utilizando conteúdos, técnicas e recursos psicológicos”(1).*

Educação e Psicologia, portanto, compartilham dos mesmos objetivos, cabendo à Psicologia apenas oferecer as técnicas e os recursos apropriados à sua realização. Mas, cabe perguntar, que objetivos são esses? Conforme Cabistani,

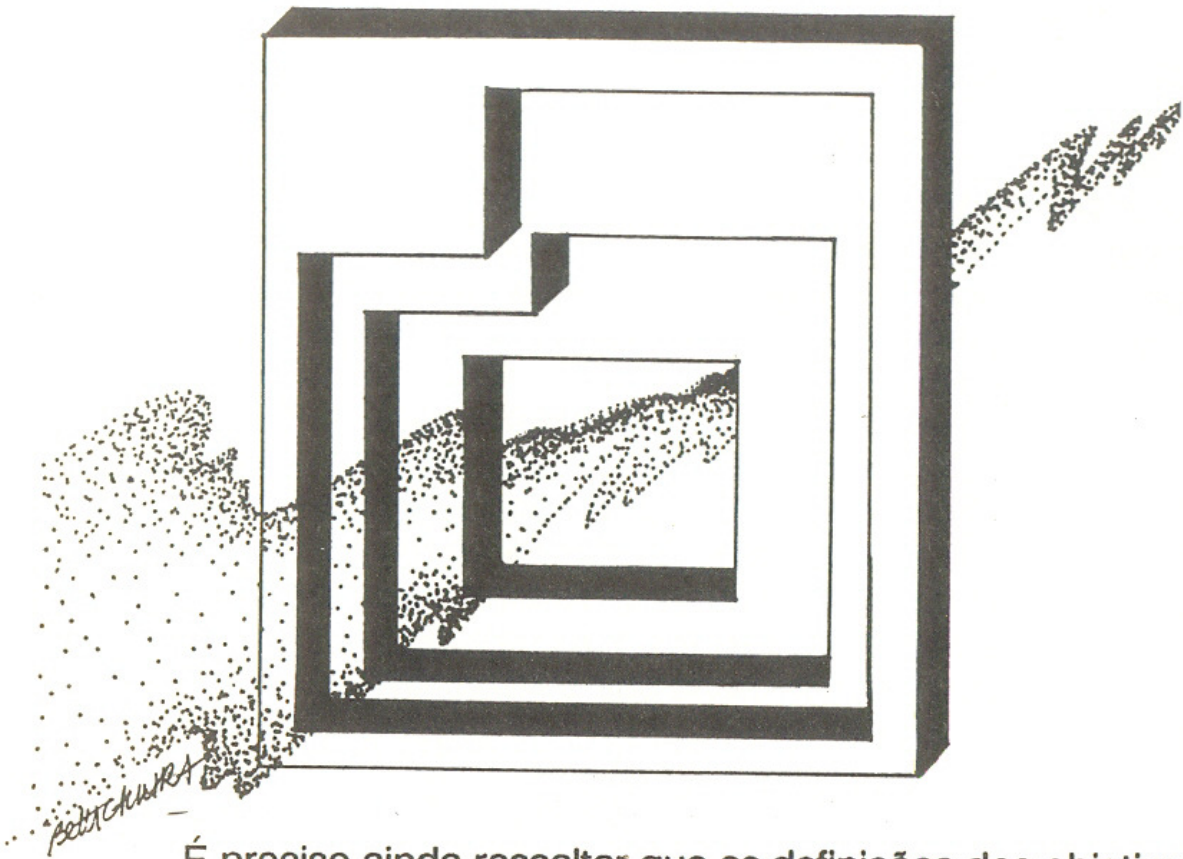
*“a Psicologia da Educação assim como todo o processo educativo devem visar o desenvolvimento de Toda a Personalidade”(2).*

No entanto este não é o único, já que é preciso destacar ainda o ajustamento como o outro importante objetivo do processo educativo. Assim,

*“o desenvolvimento da personalidade e o ajustamento são as duas autênticas e completas finalidades da Educação. Pessoa ajustada é aquela que se integra ao meio em que vive. Aceita seus valores, compreende-os, atua de acordo com as circunstâncias, e reage adequadamente”(3).*

Scheefer também aponta como objetivo geral da Psicologia Educacional o de

*“servir de auxílio para que melhor se ajustem as crianças e para que se previnam possíveis desajustamentos”(4).*



É preciso ainda ressaltar que as definições dos objetivos da Psicologia da Educação buscam legitimar-se no postulado sempre inquestionável da cientificidade da Psicologia:

*“O objetivo genérico da Psicologia da Educação é tornar mais eficiente a Educação, baseando-se nos princípios Científicos da Psicologia” (5).*

A adaptação e o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando são, assim, os dois mais importantes objetivos gerais da disciplina em questão. Por sinal, é bom lembrar que todas as definições de educação convergem para essa noção de um processo através do qual o sujeito - o educando - vai se realizar plenamente. O sujeito visado pela educação é, pois, essa miragem imaginária que se realiza no homem total, no homem integral, na pessoa plenamente desenvolvida em todos os aspectos de sua personalidade.

Mas será mesmo possível promover o “pleno desenvolvimento da personalidade do educando”? Ou não seria esse discurso apenas a revelação do impossível que se constitui para a psicologia o desprender-se daquela representação dos homens estremeçada pela sobredeterminação que sobre eles pesa desde Marx e Freud?

Os enunciados mesmos da psicologia evidenciam a impossibilidade da “totalidade” apontando para o **ILUSÓRIO** (no uso freudiano da palavra) daqueles objetivos. Dito em outros termos, o primeiro objetivo proposto anula inteiramente o segundo; a adaptação buscada inviabiliza, por si só, o pleno desenvolvimento da personalidade do sujeito. Se pessoa ajustada é aquela que se integra ao meio em que vive, aceita seus valores e reage adequadamente, trata-se de promover o desenvolvimento apenas dessas reações adequadas, desse comportamento adaptado, dessa conduta ajustada. Como isso pode ser compatível com aquele segundo objetivo, que não escolhe quais potencialidades irá desenvolver, já que se propõe a desenvolvê-las todas? Não dá para afirmar que se vai promover o desenvolvimento do homem total, da personalidade integral e, simultaneamente, escolher só alguns aspectos desse homem, só alguns domínios de sua personalidade a serem desenvolvidos, já que os há adequados e inadequados.

O sujeito tem que se adaptar à ordem social na qual se insere, e suas diferenças em relação a essa ordem significam tão-somente inadaptação. Para onde foi, então, o propalado direito de desenvolver a sua personalidade integral? Na verdade, só lhe está garantido o direito de desenvolver algumas dessas potencialidades, quer dizer, somente aquelas compatíveis e aceitáveis para o “meio” em que vive. Daí ser possível concluir que a Psicologia da Educação se propõe a produzir um indivíduo já predeterminado, que é esse indivíduo “adaptado”. Confrontando o sujeito com esse modelo que prescreve como ele deve ser, confrontando-o com esse ideal que o captura pela via da “identificação imaginária” (Lacan), a Psicologia da Educação se situa no lugar de uma prática disciplinadora e demarca seus limites epistemológicos.

A definição da adaptação como objetivo da Psicologia Educacional suscita questões que estão hoje na ordem do dia nas polêmicas travadas em torno das ciências humanas. Se pessoa ajustada é aquela que se integra ao “meio” em que vive e reage adequadamente, é preciso seguir interrogando: reage adequadamente em relação a quê? Reage adequadamente em relação a que normas? Quem determina se um comportamento é ou não adequado? Se, por um lado, a Psicologia se propõe a prevenir a emergência daquele indivíduo não-ajustado, não-adaptado, que é o indivíduo das ações socialmente inaceitáveis, por outro lado, permanece oculto o para que ordem seriam elas inaceitáveis. Quem fixa as normas do que é adaptado, aceitável socialmente? A ilusão de au-

tonomia, que é constituinte da noção de indivíduo tal qual formulada pela psicologia, pode mesmo levar à crença de que estas normas não foram simplesmente reconhecidas como tais, mas, sim, que se deram a conhecer pelas vias “objetivas” da ciência que a psicologia constituiria. Desconhecimento que só confirma a sobre-determinação que pesa sobre o sujeito e que o divide irrevogavelmente, mas que nenhum empirismo poderia esclarecer.

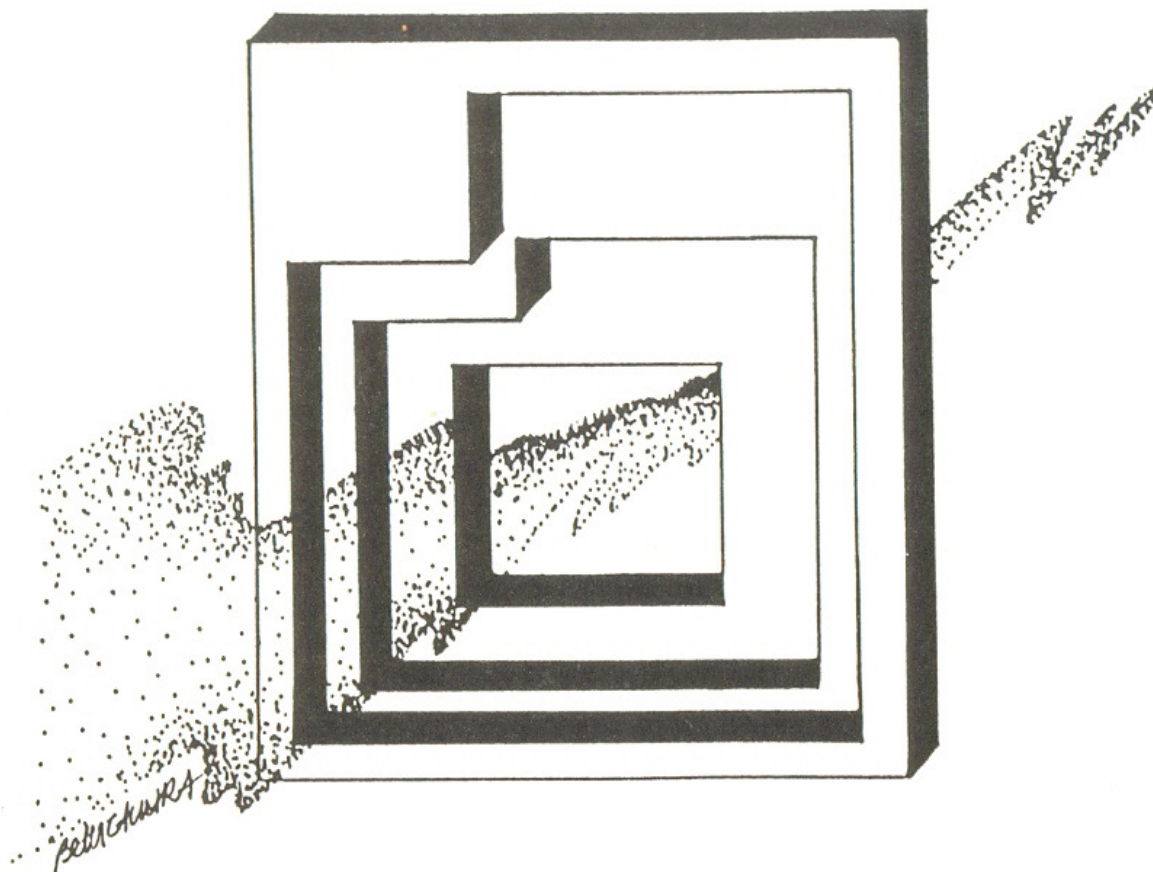
Através dessa operação de ocultamento, aquilo que é apenas relativo a um determinado lugar que se ocupa nessa ordem social é transformado no absoluto de um verdadeiro imperativo categórico e tornado a própria Realidade, única e sempre imutável, mas conflitante, no entanto, com um sujeito que é todo mutante e mutável. Não tocada, não questionada e não passível de mudanças pelo desejo, essa realidade em tudo se assemelha ao “meio” natural em que vivem os animais e diante do qual só lhes resta a alternativa: adaptação... ou morte. Esse conjunto articulado de noções - “adaptação”, “meio” e “conduta” - tem sua origem no campo da biologia. São noções originariamente produzidas por outro campo de conhecimento, cuja transposição mecânica para a psicologia anuncia um projeto adaptacionista. E se a ninguém ocorre questionar a legitimidade desse projeto quando o domínio é o da biologia, o mesmo não se pode exigir quando se trata de uma ordem social marcada historicamente por rupturas que transformam radicalmente suas feições.

A redução do humano ao registro biológico da necessidade é o que sustenta essa transposição mecânica operada pelo empirismo que está no cerne dos impasses com os quais se enfrenta a psicologia. Na verdade, essa redução ao indivíduo que é pura necessidade se duplica naquela outra, a da realidade humana a um “meio” natural que se oferece como meio de satisfação de necessidades. Reduzido o sujeito a um organismo que se adapta, por que a biologia não poderia dar conta dele?

Por isso a psicologia vem sendo continuamente criticada. O seu projeto é adaptacionista na medida em que mutila o sujeito do desejo, transformado, assim, numa réplica do animal que, apesar de não ter voz, pode ser adestrado pela fala do humano. O que se critica na psicologia é que suas conclusões, supostamente científicas, são, na verdade, derivadas e guardiãs da ideologia dominante. Pisamos aqui em solo epistemológico.

A psicologia se oferece como resposta a uma demanda social; ela é fruto de razões, digamos assim, que não estão nela pró-

pria, mas na estrutura social no seio da qual ela emerge. É resposta a uma demanda historicamente datada, de adaptação e de integração do sujeito nessa estrutura que lhe designa um lugar bem demarcado. Caberia, então, à psicologia apenas reproduzir a ordem social. Mas como surge essa psicologia cuja finalidade é a adaptação?



O nascimento da psicologia, tal como hoje a conhecemos, isto é, como ciência do comportamento ou da conduta, é contemporâneo à revolução industrial. E a sua base de sustentação é a definição aí implícita do próprio homem como ferramenta, implicando sempre a idéia de utilidade do homem, a idéia do homem como instrumento, o homem-instrumento. Na ideologia da grande indústria, os homens já não são iguais como em 1789: liberdade, igualdade, fraternidade. Agora uns são mais aptos que outros para fazer funcionar e obter o maior lucro de máquinas cada vez mais complexas que vão se incorporando à produção. Surgem novas necessidades: é preciso selecionar os mais aptos, determinar os fatores que influenciam a produtividade, motivar o operário para trabalhar ao má-

ximo, enfim, selecionar o homem certo para o lugar certo. Tal é a demanda feita à psicologia agora, que desloca seu interesse para a adaptação e tem como função participar da linha de montagem, fornecendo-lhe os homens-instrumento necessários (6). Sobre as relações da psicologia com essa ideologia instrumentalista, escreveu Georges Canguilhem, epistemólogo contemporâneo:

*“As pesquisas sobre as leis da adaptação e da aprendizagem, sobre a relação da aprendizagem e das atitudes, sobre a detecção e a medida das aptidões, sobre as condições do rendimento e da produtividade (quer se trate de indivíduos ou de grupos) - pesquisas inseparáveis de suas aplicações na seleção e na orientação - admitem todas um postulado implícito comum: a natureza do homem é de ser ferramenta, sua vocação é ser colocado no seu lugar, na sua tarefa” (7).*

Surge, então, a psicologia com a função de instrumentalizar o instrumentalismo. Daí Canguilhem dizer que

*“o psicólogo não quer ser senão um instrumento, sem procurar saber de quem ou de que ele é instrumento” (8).*

Constituindo-se como uma resposta técnico-ideológica a essa demanda, a psicologia mostra o quanto a “objetividade” que persegue e pela qual ela identifica a ciência reflete de si. Os problemas para os quais a psicologia se oferece como solução, por exemplo o da educação e o do trabalho, são problemas que não se colocam, exclusivamente, no âmbito da sua prática “científica”. São também problemas políticos, cujos desdobramentos dependem de uma prática política. Mas, embalados no pacote cientificista, veiculam a idéia de que suas soluções só dependem de técnicos, especialistas, e de que tudo o que importa se refere, exclusivamente, à eficácia das técnicas em questão.

É nesse contexto que deve ser entendida a hipertrofia da eficácia que engorda a psicologia. Mas, dizer que a eficácia da psicologia é discutível, não significa negar seus efeitos no real. É preciso enfatizar que sempre se é eficaz para “alguém” ou em nome

de alguma coisa. E o sentido da eficácia da prática da psicologia é dado pela adaptação do sujeito e sua integração na estrutura social que lhe designa um lugar. E é para isso, para exercer essa função, que é delegado poder ao psicólogo. Poder técnico para exercê-la e, em nome dela, ser reconhecido. Munido desse poder técnico que lhe é concedido, o psicólogo pode exercer a "violência simbólica" sobre seu objeto, que tem sido denunciada por sociólogos, filósofos e, ainda, pelos próprios psicólogos (9).

Mas, façamos nossos os questionamentos de Canguilhem:

*"O que é que empurra ou inclina os psicólogos a se fazerem, entre os homens, os instrumentos de uma ambição de tratar o homem como um instrumento?... E eis porque é preciso voltar à questão cínica: quem designa os psicólogos como instrumentos do instrumentalismo? Como se reconhece aqueles entre os homens que são dignos de designar ao homem-instrumento seu papel e sua função? Quem orienta os orientadores?" (10).*

Portanto, não constitui nenhuma novidade afirmar que é em nome de uma ideologia que a psicologia opera e questioná-la, assim, em seu estatuto epistemológico.

### III - UM EXEMPLO DE ELABORAÇÃO TEÓRICA EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A APRENDIZAGEM

Embora seja sempre lembrada a importância da Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, não há unanimidade quanto ao que se refere ao conteúdo dessa matéria. Qual deveria ser, pois, esse conteúdo, é uma questão em aberto, e os programas dessa disciplina podem chegar a abranger quase todos os campos da psicologia sem que se possa afirmar um acordo definitivamente estabelecido. Nesse sentido, R. Scheefer escreve que

*"Ao tentarmos analisar as contribuições da Psicologia Educacional defrontamos uma dificuldade*



*inicial, que é estabelecer os limites dessa disciplina. Tarefa nada fácil. A Psicologia Educacional engloba uma gama extensíssima e variada de material psicológico, e os próprios especialistas apresentam idéias discordantes sobre o conteúdo dessa disciplina... Nas universidades brasileiras os principais elementos incluídos na Psicologia Educacional se referem à Psicologia Geral, do Desenvolvimento, da Aprendizagem, da Personalidade, Testes e Medidas”(11).*

Por outro lado, embora algumas pesquisas tenham revelado que o ensino de teorias de aprendizagem não traz nenhuma diferença no desempenho dos professores em sala de aula, elas constituem um dos tópicos essenciais necessariamente presentes em qualquer programa dessa matéria. Conforme depoimento de dois professores da disciplina, no início do prefácio de seu livro, a maioria dos programas de formação do professor sempre prevê algum tratamento sobre a aprendizagem e teorias de aprendizagem:

*“Quando não o fazem, há entre alguns estudantes e membros do corpo docente a incômoda impressão de que foi descuidado um aspecto importante da educação do professor. Por outro lado, professores, com muita frequência, põem em dúvida o valor de teorias de aprendizagem, parecendo interessar-se mais por informações práticas do que pelas especulações teóricas de psicólogos” (12).*

Portanto, se dúvidas há quanto aos limites a estabelecer no programa de um curso de Psicologia da Educação, parece que é já um fato estabelecido que o tema da aprendizagem, com certeza, deve nele estar incluído. Resta perguntar à Psicologia o que ela entende por aprendizagem e como ela se articula com outras noções do seu campo.

Encontramos, então, que a aprendizagem costuma ser definida como uma modificação do comportamento, promovida pela prática ou experiência, cujo sentido é a adaptação progressiva ou ajustamento. Acrescente-se, aqui, que “comportamento” deve ser entendido num sentido amplo, incluindo tanto reações explícitas

quanto reações implícitas. E, finalmente, que essa noção de “aprendizagem” não se refere a nenhum processo muito estreitamente limitado, como poderia parecer à primeira vista. Ao contrário, excluídas aqui aquelas mudanças resultantes do crescimento, da maturação, da fadiga, tudo mais será incluído na categoria da aprendizagem. Assim, é preciso advertir os incautos:

*“A pessoa não versada em psicologia pode ter a tendência a conceber a aprendizagem como significando apenas adquirir habilidade em leitura, escrita, conhecimentos de geografia, história, etc. Trata-se de uma concepção estreita de aprendizagem, que é muito mais que isso! As pessoas aprendem os valores culturais; aprendem a desempenhar papéis de acordo com o sexo; aprendem a amar, a odiar, a temer e a ter confiança em si mesmas; aprendem a ter desejos, interesses e traços de caráter e de personalidade. Em suma, a aprendizagem não é apenas a aquisição de conhecimentos ou de conteúdo dos livros, como pode ser compreendida por uma concepção estreita e acadêmica do fenômeno, como também não pode se limitar apenas ao exercício da memória” (13).*

Enfim, diz a Psicologia, é tão abrangente a noção de aprendizagem que

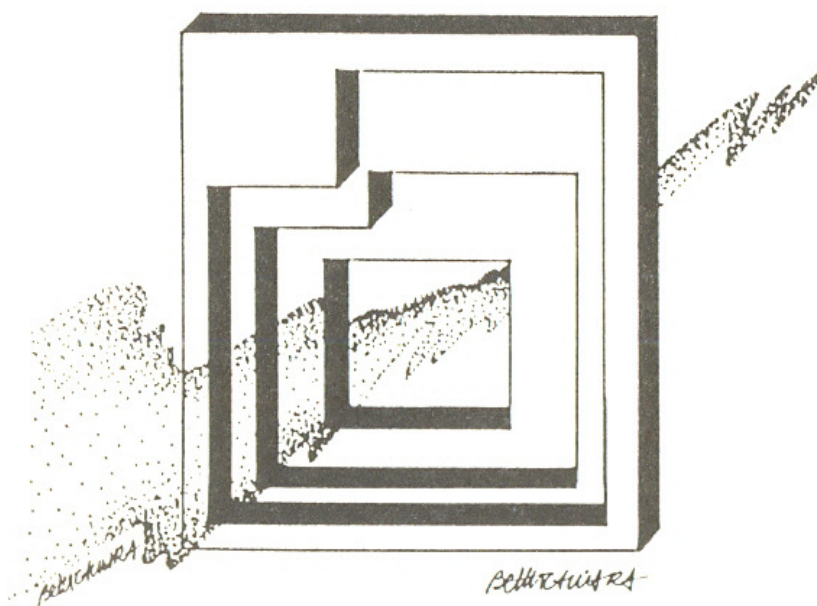
*“explicar o mecanismo da aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza a sua conduta e se ajusta ao meio físico e social” (14).*

Conforme a psicologia, o desenvolvimento do ser humano se processa pelo mecanismo da aprendizagem, concebido essencialmente como imitação. O indivíduo - identificado a um organismo biológico, sede de necessidades - aprende a ser como os outros, isto é, aprende a ser de (ou, a existir em) acordo com as “influências” que copia do “meio” em que vive. Resta uma vez mais perguntar de qual ser humano estará falando a psicologia. Ou melhor,

o que restou de humano num indivíduo que é exatamente igual a todos os outros, puros organismos?

Eis aqui uma característica bem marcante das noções empregadas pela psicologia: estão sempre restritas à descrição das aparências. Apesar da aparência de igualdade, há uma subjetividade em jogo que a psicologia trata, precisamente, de descartar, representando os indivíduos como iguais. Exclusão necessária e mesmo imprescindível, quando o que se objetiva é a adaptação. O que é a adaptação senão essa prática que **realiza** um modelo de igualdade entre os indivíduos?

Esse o limite da psicologia que, enquanto prática que se propõe adaptativa, jamais poderia ser superado. Ao contrário de Freud, que, tendo partido de si e dos seus pacientes, não se esquivou da subjetividade. Por não temê-la, a psicanálise pôde revelá-la na complexa dialética da passagem da existência biológica à existência humana desde onde se enuncia o desejo do outro. Estamos já bem afastados de uma redução empirista. O ser biológico faz sua entrada numa Ordem Simbólica - irreduzível a um "meio" natural. Pela dialética das identificações inaugurada pela luta de morte, luta de puro prestígio característica da "identificação imaginária" (Lacan), o sujeito ingressa na Ordem da Linguagem e se torna sujeito possível de seu texto, conquistando a subjetividade. É num drama que o "eu" se conquista, escreve Lacan, remetendo-nos para uma estruturação do sujeito presidida pela dialética do desejo, que é sempre desejo do desejo e na qual se está enredado desde o nascimento.



Excluída essa dialética das identificações nas quais o “eu” se conquista, não surpreende que o mesmo processo que está no centro de desenvolvimento e da evolução dos animais - a aprendizagem - possa ser postulada como sendo igualmente o núcleo da constituição do humano. Nitidamente uma noção originária da biologia é aqui transposta para a psicologia. A aprendizagem cumpre uma finalidade que é do “organismo”; esta finalidade é, precisamente, a adaptação. Assim, o organismo aprende comportamentos ou condutas aceitos socialmente, donde a aprendizagem ser o dispositivo essencial pelo qual o organismo aprende a viver em sociedade. Daí a psicologia evidenciar

*“a importância da aprendizagem na transformação do ser humano em uma pessoa integrada ao ambiente sociocultural, no qual terá que viver e colaborar” (15).*

Dá-se um pequeno salto da biologia para a constituição do sujeito e desta para a educação e pronto: lá está a aprendizagem no centro das relações sociais. Tudo é uma questão de “aprendizagem”. E, se tudo é uma questão de aprendizagem, então tudo depende de educação. Pensa-se a estruturação do sujeito como uma aprendizagem, do mesmo modo que se pensa a sociedade inteira como uma escola, e, imediatamente, tudo passa a ser uma questão de educação. E de uma educação apresentada como se fosse um contrato entre sócios que tivessem os mesmos direitos, e, não, como uma forma de fazer com que os sujeitos se submetam às normas de uma determinada sociedade. Daí as várias formas de punição de que dispõe a instituição educacional serem colocadas como técnicas de ensino e aprendizagem, esquivando-se, assim, a questão da não-submissão.

A psicologia da aprendizagem não foge, pois, à regra geral da psicologia, qual seja, a de restringir-se à descrição das aparências e permanecer no nível de generalidades desarticuladas. Aquilo mesmo que deveria ser explicado é tomado como a própria explicação. Noções como “aprendizagem”, “personalidade”, “motivação”, que são propostas como explicativas, limitam-se a refletir aquilo mesmo que é dado na experiência do senso comum. E, como todo reflexo no espelho, acabam falando muito mais de si próprias do que da “realidade objetiva” que se propõem a revelar.

A chamada psicologia científica não avança um passo na

experiência do senso comum, apesar de sua histórica e constante tentativa de se constituir como ciência. Ora se confunde aqui com a biologia, ora desaparece ali na sociologia, ora se apresenta totalmente sem máscaras, confundindo-se com o discurso da ideologia dominante. A sua teorização não é mais que uma descrição de aparências, de observações minuciosas do empírico, do "concreto", sem chegar a elaborar as estruturas que as produzem como efeitos. Fazê-lo seria negar a si própria, já que ela se considera científica exatamente por permanecer nesse nível, qual seja, o da observação e da experimentação "objetivas" do e com o empírico, com os "fatos", com os "dados naturais e imediatos". Mas, como não há dado que não tenha sido pensado, o dizer que se está operando apenas com fatos em prol da mais pura e límpida objetividade vem apenas revelar o bem pensado empirismo do qual se partiu. E, como escreveu Bachelard, esta é, precisamente, a filosofia adequada ao senso comum, que guarda, em relação ao domínio das ciências, a distância assegurada pelas "rupturas epistemológicas".

É que para a psicologia, do mesmo modo que para a filosofia sensualista, "todo conhecimento está baseado na atividade dos órgãos dos sentidos". Postulado duramente criticado por Gaston Bachelard, e que a psicologia da aprendizagem insiste em repetir, perguntando-se indefinidamente se o conhecimento é fruto da sensação ou da razão, vestindo roupa nova em velhos dualismos.

Através dos séculos, a filosofia polemizou sobre o chamado "problema do conhecimento". Ela sempre se colocou essa questão, da qual a psicologia da aprendizagem ainda hoje se ocupa: qual é a origem do conhecimento, da sensação ou da razão? São precisamente dualismos desse tipo que dividem a psicologia em "escolas". Ela, que se pretendeu romper com a filosofia através dos laboratórios experimentais desde então introduzidos por Wundt, não tem feito outra coisa ao longo de sua história senão incorporar os mesmos dualismos filosóficos. Ela, que se autoproclamou ciência finalmente liberta da filosofia através da parafernália experimental, não tem feito outra coisa senão reproduzir um arremedo do discurso filosófico com o qual julga ter rompido definitivamente.

Por isso, as teorias psicológicas, em geral, e as teorias de aprendizagem, em particular, pouco diferem entre si, já que o realismo que as sustenta barra-lhes inteiramente o acesso a esse "sobrerreal" (Bachelard) que caracteriza o domínio científico. O ideal de união e de adequação entre o sujeito e o objeto é o suporte das

teorias do conhecimento, quaisquer que sejam suas posições filosóficas. Daí resulta essa tese do conhecimento como reflexo ideal cuja perseguição através dos séculos faz ver que a relação dual sempre esbarra em seus limites especulares.

De fato, o que vamos vendo à medida que nos adentramos pelos variados espaços teóricos da psicologia é, exatamente, o quanto ela está atravessada por todos esses dualismos filosóficos em relação aos quais se considera há muito distanciada pela prática "científica". Esses dualismos, ela não os resolve nem os supera, limitando-se a se posicionar de um lado ou de outro, conforme a "escola" de que se trate. Transitividade característica de qualquer relação imaginária, na qual falta o terceiro termo pacificador, que, mediando a relação dual, apontaria para a saída do impasse.

#### IV - QUESTIONAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS À PSICOLOGIA

Parte-se, aqui, da afirmação quase, mas nem tanto, consensual, da cientificidade da psicologia. É bem difundida a tese de que a psicologia educacional, disciplina adotada em todos os cursos de formação de professores, consiste na aplicação de conhecimentos científicos sobre o comportamento ou conduta humanos, cuja posse estaria já assegurada pela psicologia.

É preciso deter-se nessa tese, examinando-a minuciosamente do ponto de vista das discussões atuais sobre as ciências, e não de um julgamento moral que decidiria se a psicologia é ou não uma ciência. Não se trata de recusar o estatuto de cientificidade à psicologia pelo uso que dela se faz. É preciso diferenciar a crítica epistemológica da questão dos maus usos da psicologia. Fala-se, aqui, desde um outro lugar que não o de que fala Iris Barbosa Goulart:

*“O uso que se faz de uma ciência abala seu caráter de cientificidade? Várias acusações têm sido feitas à Psicologia pelo uso que se faz dos conhecimentos desta ciência no âmbito da empresa, dos órgãos do governo, das instituições educacionais. Realmente, como se verá a seguir, tem ocorrido a utilização da Psicologia para o atingimento de fins excusos, moralmente rejeitáveis. Entretanto, isto não constitui um privilégio da ciência psicológica, mas algo que*

*ocorre a todas as ciências quando se dá sua apropriação. Negar o caráter científico da Psicologia devido ao uso que se faz dela seria o mesmo que negar à Física a cientificidade por que a partir dos conhecimentos organizados por ela se construiu a bomba atômica”(16).*

É do lugar da epistemologia contemporânea que se enunciam os questionamentos à cientificidade da Psicologia. A autora citada tem inteira razão quando afirma que não se pode negar o caráter de cientificidade à psicologia simplesmente em função dos maus usos a que se entrega. Mas, ao concluir que, por isso, a psicologia possa ser dita ciência, apenas revela a insuficiência da Moral para desmontar as práticas que a psicologia propõe. Mais uma vez, é no interior do domínio epistemológico que a polêmica tem que ser travada com a psicologia.

E diante dessa questão, se a psicologia é mesmo uma ciência, a resposta afirmativa contém sempre o pressuposto positivista de ciência introduzido por A. Comte, mas sobre o qual não teria sido possível ao Novo Espírito Científico se estruturar. Rompendo com essas filosofias da ciência e teorias do conhecimento, a epistemologia de Bachelard marca os limites que separam o conhecimento comum do conhecimento científico, situando o empirismo como um daqueles “obstáculos epistemológicos” que, precisamente, as ciências tratam de superar. As categorias bachelardianas desempenham um papel de suma importância na conjuntura teórica atual. Sua obra

*“provocou uma espécie de revolução na maneira de pensar e de escrever a história das ciências... em suma: discutidas, recusadas, retificadas ou simplesmente utilizadas, as categorias estabelecidas por Bachelard em seus livros de epistemologia estão presentes e ativas em quase todos os debates teóricos importantes do momento”(17).*

No entanto, já é fato estabelecido, na historiografia da Psicologia, que a sua cientificidade foi inaugurada em 1879, quando Wundt fundou o primeiro laboratório de Psicologia Experimental. Desde então, ela se encontraria conforme ao modelo de cientifici-

dade já que teria delimitado o seu próprio objeto - a conduta - e utilizaria o método científico, isto é, a observação e a experimentação. Segundo a opinião geral, portanto, o objeto da psicologia já estaria definido e sobre ele já não pesaria nenhuma questão. Embora, ao longo de sua trajetória, muitos "objetos" tenham surgido e lhe tenham sido atribuídos, a definição que, de fato, a marcou e que expressa razoável consenso é a de ciência do comportamento.

No que se refere a essa histórica tentativa de definição de seu objeto, pode-se traçar uma grande linha divisória entre a psicologia da consciência, de um lado, e, de outro, a psicologia da conduta.

A consciência, definida como objeto da psicologia, finca suas raízes no "penso, logo existo" do Discurso do Método (1637), em que o "eu" se representa como um ser pensante, um ser cuja existência é condicionada pelo pensamento: eu existo porque penso e enquanto penso. Esse sujeito do "cogito", sujeito sem corpo cuja essência é o pensamento, sustenta a psicologia que toma a consciência por objeto e que situa o conhecimento como sua função.

No entanto Freud, apropriando-se mais radicalmente desse sujeito que emerge com Descartes, sujeito que perdeu sua condição de indivíduo para ser dividido em sujeito extenso e sujeito inextenso, desloca a consciência do seu centro, inaugurando o objeto próprio da psicanálise: o inconsciente. Deslocamento que faz surgir uma consciência marcada essencialmente pelo desconhecimento: desconhecimento de sua determinação estar fora dela mesma, desconhecimento de sua sujeição ao Simbólico. Escutado por Lacan, o sujeito agora enuncia:

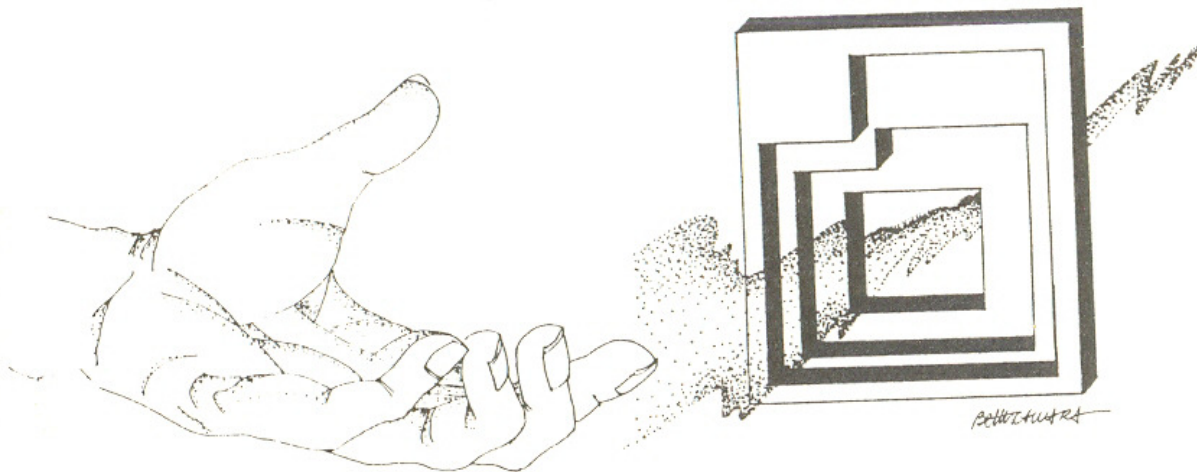
*"penso onde não existo, portanto existo onde não penso... O que cumpre dizer, é: eu não sou, lá onde sou o joguete de meu pensamento; eu penso no que sou, lá onde eu não penso pensar"(18).*

Enquanto a psicologia permanece a meio caminho do "cogito", posicionando-se ora na "res extensa" (behaviorismo, ou psicologia da conduta), ora na "res cogitans" (psicologia da consciência), a psicanálise suporta-o para poder dar conta de sua experiência e fundar o seu próprio campo. Desde então, essa divisão (operada pelo fato de que o humano fala) não cessa de problematizar a



questão do sujeito. Confrontado com esse sujeito sobredeterminado desde um Outro lugar, é como uma formação imaginária que é situado o indivíduo da psicologia, de si onisciente e autodeterminante.

Quanto à conduta definida como objeto da psicologia, já foi dito aqui que responde a um projeto adaptacionista sustentado e tornado possível pela transposição de conceitos originários desse campo, que se refere a uma ordem de experiências que se esclarecem pelo apelo à necessidade. A conduta é definida como resposta de um organismo às mudanças do meio, cuja finalidade é a adaptação: plantas e animais se adaptam ao seu meio natural, única forma de sobrevivência de que dispõem. Essa noção de adaptação às mudanças do meio é útil à biologia, mas, transposta para o campo psicológico, representa a ordem social como um ambiente natural, ao qual, identicamente, há que se adaptar, com o que se revela apenas um meio de paralisação (19).



Mas, se tudo que a psicologia tem a dizer esgota-se na conduta, então não estamos diante de uma ciência, mas de um capítulo da biologia. Essa falta de um objeto, cujo testemunho é dado pelos reducionismos que fazem a sua história - biologismos e sociologismos -, desloca a psicologia do domínio científico.

Abandonando a referência empirista, já não se pode dizer que a psicologia tenha se constituído como uma ciência. A psicologia que se dá como objeto a "conduta" ou o "comportamento" não é uma ciência porque o objeto de uma ciência não é o dado empírico, é da ordem do construído. A ciência não encontra seu objeto: ela o produz. Nesse sentido, Bachelard propõe um postulado para a epistemologia: inicialmente, de imediato, o objeto não pode ser designado como objetivo. Há, pois, uma verdadeira ruptura entre o

conhecimento sensível e o conhecimento científico. É a ruptura com todos esses “obstáculos epistemológicos” representados pelo conhecimento sensível, pelo senso comum, pelas evidências primeiras, enfim, pelo empiricamente “dado”, é através da “ruptura epistemológica” com todos esses obstáculos que o conhecimento científico pode emergir. A ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico é tão nítida, diz Bachelard, que esses dois tipos de conhecimento não poderiam ter a mesma filosofia. E, como já foi dito aqui, a filosofia que convém ao conhecimento comum é, precisamente, o empirismo (20).

Como se vê, a ciência não se identifica com uma reprodução acrítica, uma cópia, das aparências. Ao contrário, exige um verdadeiro trabalho conceitual que revela a lógica interna de produção dessas evidências. As ciências contemporâneas se definem, precisamente, por essa mediação da teoria. Essa ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico, essa mediação indispensável da teoria, do trabalho conceitual, Bachelard a expressa, dizendo que nós não sentimos a temperatura num termômetro: nós a vemos. E, sem teoria, nós nunca saberíamos se aquilo que vemos e aquilo que sentimos correspondem ao mesmo fenômeno (21).

O novo espírito científico promoveu uma verdadeira des-substancialização do conceito, definido, então, por sua pertinência a um sistema, por sua integração numa rede de relações, expulsando, simultaneamente, do seu campo, as simples definições coisificadoras e entificadas. A insuficiência da epistemologia cartesiana para dar conta do espírito científico contemporâneo, demonstrada por Bachelard já em “Le Nouvel Sprit Scientifique”, se deve, precisamente, a essa oposição das “idéias simples” ao conceito contextualizado característico dessa nova atividade científica (22).

A psicologia aqui examinada permanece inteiramente à margem desse novo espírito científico. Suas teorias mantêm-se no nível da descrição, da classificação, separando e isolando o que deveria ser intimamente articulado. As tentativas de teorização em psicologia, das quais a “teoria da motivação” se oferece como mais um exemplo, começam pelas “definições”, quando se busca definir uma noção em si mesma, completamente desarticulada do seu campo; passam a classificações e finalizam com uma espécie de formulário técnico que visa a “implementar recursos” ao processo de “aprendizagem”. Noções, tais como as que tecem a trama da psicologia, são apenas generalizações, que servem para desig-

nar objetos empíricos sem outra pretensão que a de qualificá-los, diferenciá-los, classificá-los. Mas, apontar um "dado" empírico, designá-lo, não implica já o ter explicado: permanecemos ainda no terreno da elaboração nocional.

A psicologia que incorpora exclusivamente noções em seu campo teórico carece de cientificidade; se não, estamos encerrados na e pela referência empirista. Discurso pré-científico, ela permanece aprisionada ao nível dos efeitos e das aparências e recua diante dos obstáculos epistemológicos que não pôde enfrentar para fazer sua ruptura. Mas, cabe perguntar, será que é esse mesmo o destino da psicologia, será que, na verdade, ela se destina a instaurar-se como um campo científico de conhecimento? Ou, ao contrário, a negação daquele destino histórico de legitimação do instrumentalismo - que hoje chamaríamos tecnocratismo - seria inteiramente incompatível com o projeto mesmo de uma Psicologia?

Importa, pois, proceder a uma análise cuidadosa dos objetivos que se pretende atingir ao incluir, nos programas da disciplina Psicologia da Educação, "teorias de aprendizagem" que não se sustentam diante de críticas rigorosas que a filosofia e as ciências humanas vêm, há muito, lhes dirigindo. É possível até discordar de tais críticas, mas ignorá-las é aceitar o marco tradicionalmente imposto ao psicólogo pelo instrumentalismo. Dito em outros termos, marginalizar simplesmente tais críticas, não incorporá-las nem que seja pela discordância, é aceitar, muito rapidamente, a própria condição delegada de instrumento do instrumentalismo.

## NOTAS

1. **KELLY:** cit. por Cabistani, Conchita S.: "O Contexto da Psicologia da Educação", in Revista do Centro de Educação - UFMS - v.4, n.2, 1980, p.65.
2. **CABISTANI, C. S.:** op. cit., p. 57.
3. \_\_\_\_\_: op. cit., p. 65.
4. **SCHEEFER, R.:** "Contribuição da Psicologia ao Campo da Educação nos últimos 20 anos, no Brasil", in Arq. bras. Psic. apli.; RJ, abr./ jun. 1970, p. 16.
5. **CABISTANI, C.S.:** op. cit., p. 66.
6. **BRAUNSTEIN, N.:** "Psicologia: Ideologia y Ciencia"; Mexico/España/Argentina; Siglo Veintiuno Editores, 1975.

7. **CANGUILHEM, Georges:** "O que é a psicologia?"; in Epistemologia-2 - Uma discussão que se amplia através de textos fundamentais; Tempo Brasileiro 30/31, dez. 1973, p. 119.
8. **Ibid.:** p. 118.
9. **BRAUNSTEIN, N.:** op. cit.
10. **CANGUILHEM, Georges:** op. cit., p. 120.
11. **SCHEEFER, R. :** op. cit., p. 16.
12. **MILHOLLAN, F. & FORISHA, B.:** "Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação"; SP: Summus, 1978.
13. **CAMPOS, Dinah M. de S.:** "Psicologia da Aprendizagem"; RJ: Vozes, 1981; p. 32.
14. **Ibid.:** p. 16.
15. **Ibid.:** p. 8.
16. **GOULART, Iris B.:** "Psicologia, Uma Ciência Humana Aplicada à Educação"; in Amai educando, março 84, p. 37.
17. **LECOURT, Dominique:** "Bachelard o el día y la noche. Un ensayo a la luz del materialismo dialéctico"; Barcelona, Editorial Anagrama, p. 11.
18. **LACAN, J.:** "A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud"; in Escritos, SP: Ed. Perspectiva, 1978, p. 248.
19. **BRAUNSTEIN, N.:** op. cit.
20. **BACHA, Marcia S.C. Neder:** "O Som da Imagem: Palavras e Imagens em Psicoterapia" - Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC-RJ, junho/1984.
21. **BACHA, Marcia S.C. Neder:** op. cit., p. 14.
22. **BACHA, Marcia S. C. Neder:** op. cit., p. 48.