Psicologia, ciência, educação

FRANCO LO PRESTI SEMINÉRIO *

As ciências humanas estão em crise. Uma crise que vem levantando dúvidas bastante corrosivas acerca da natureza e da cientificidade do objeto de suas investigações, e que coloca em cheque os objetivos que tais ciências se propõem atingir.

A relação entre a psicologia como ciência constitutiva do processo educativo e a educação como instituição cultural e como atividade psicossocial capaz de perpetuar, sistematizar ou estabelecer modos de comportamento, vem-se tornando cada vez mais um dos alvos mais visados pelas reavaliações que esta crise impõe. É uma crise bastante profunda à medida que o avanço da crítica epistemológica vem mostrando uma dificuldade – outrora não suspeitada – em se fixar limites e fronteiras entre a vertente empírica e a vertente normativa dessas ciências.

Outrora até às ciências francamente normativas, como é o caso do direito, atribuíam-se determinantes de natureza empírica, derivados de leis universais subjacentes. É o que ocorre de modo flagrante na hipótese de um *direito natural* ou de aspectos *naturais* do direito. Hoje essa problemática filosófica tende a inverter-

* Diretor do ISOP.

se: buscam-se os fundamentos normativos ou ideológicos em ciências outrora consideradas empíricas; buscam-se fundamentos históricos e sociais, até mesmo para explicar fatos e fenômenos anteriormente considerados meta-históricos ou transculturais.

Em outras palavras: outrora admitia-se a existência de leis por trás das normas fixadas pela cultura no plano do direito ou da educação, hoje questiona-se, no âmbito da psicologia, de sociologia e, em geral, da conduta individual e social, até que ponto as leis que o pesquisador indaga não passariam de normas culturais camufladas e sedimentadas. Diversas posições adotam em nossos dias tal ponto de vista polarizando-se, freqüentemente, em torno da perspectiva de M. Foucault.[1]

Para Foucault é a própria psicologia como ciência e a educação como práxis que exigem uma reflexão. O cerne desta crítica giraria em torno do caráter equívoco desses dois campos. A psicologia e, generalizando, as ciências humanas não seriam apenas "falsas ciências, elas não são ciências em absoluto"[2]. Isto porque se trata sempre de uma busca vinculada aos produtos da atividade representativa do homem – uma busca efetuada num âmbito sempre circunscrito por suas próprias regras valorativas internas. Desta forma não haveria modo de a psicologia obter fundamentação empírica externa. Nem mesmo a psicanálise que nesse contexto ocupa um lugar privilegiado por penetrar a fundo "naquela função crítica que se viu estar no interior das ciências humanas" pode aspirar a cumprir o "velho projeto de ser verdadeiramente científica"[3].

De fato, qualquer discurso que tente captar relações e interações ou regularidades da representação humana estaria fadado – no entender de Foucault – a permanecer sempre no nível de uma reverberação ideológica, aquela que teria gerado em suas formas primordiais esse mesmo universo de representações e o conjunto de significações de que se compõe.

Estamos perante uma concepção que se repete ao longo de diversas obras, notadamente *Naissance de la clinique*[4], *Histoire de la folie*[5], além de *Les mots et les choses*[6], e que apesar das críticas que o autor se impõe é mantida na *Archeologie du savoir*[7]. Nesta obra, mais do que a própria psicologia, seu alvo volta a ser a psicopatologia, cujo tema está sempre vinculado ao processo educativo por ser a educação uma atividade constituída para manter e perpetrar certas instituições sociais. Desta forma a loucura e o crime seriam reações ou forma de contestação frente a condutas impostas e esperadas – contestação que a sociedade, por sua

[1] Foucault, M. *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard, 1966. cap. 10, p. 378.

[2] Id. ibid.

[3] _____. Op. cit., p. 385.

[4] _____. *Naissance de la clinique. Une archeologie du regard médical*. Paris, PUF, s.d.

[5] _____. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris, Plon, s.d.

[6] _____. Op. cit.

[7] _____. *Archeologie de savoir*. Paris, Gallimard, 1969.

vez, reprime num giro vicioso do qual a obra *Surveiller et punir*[8], tenta colher alguns aspectos críticos.

É importantíssima esta conseqüência para certas implicações quanto ao sentido da educação, como processo apto a fixar condutas, bem como a prevenir e evitar os comportamentos indesejáveis e da psicologia, como doutrina apta a justificar os rumos da educação, a partir de leis aparentemente universais mas que, na realidade, são apenas derivadas dos fundamentos ideológicos imperantes.

Coloca-se desta forma uma problemática pela qual os objetivos da educação e da psicologia passariam a ter questionamento exterior e anterior em termos de posicionamento generativo, que seria sempre e necessariamente de cunho político.

Qual é então a primeira dúvida que se impõe? Evidentemente, é o rumo do psicólogo na escola e na educação em termos de seus objetivos fundamentais, latentes ou manifestos.

Será o agente das normas impostas ou previstas pela cultura? E nesse caso, será um agente programado para operar mudanças e alterações na estrutura sociocultural ou para conservar ou sedimentar o que existe há muito ou há pouco tempo?

É óbvio que o problema assim colocado transcende qualquer ideologia particular ou específica do presente ou do futuro para envolvê-las todas como responsáveis de uma predeterminação dos seres humanos, segundo um modelo: o modelo socialmente desejado.

É óbvio também que a partir desta colocação afloram perspectivas francamente conflitantes, quer no plano da práxis e da ética – em termos da validade moral de determinadas atitudes, quer no plano noético e epistemológico – em termos da validade científica do saber alcançado.

No primeiro caso, isto é, à luz de uma crítica operada sob o ângulo da práxis, poderia estar em jogo inicialmente o problema da liberdade e da dignidade do ser humano.

B. F. Skinner dedicou no começo desta década uma de suas obras mais importantes, do ponto de vista filosófico e sociológico, à discussão deste tema espinhoso.

Talvez o cerne desta discussão pudesse ser reconduzido a duas perguntas essenciais:

a) É lícito condicionar os seres humanos ou premoldá-los segundo modelos construídos e impostos pela cultura? Isto é, é lícito exercer algum controle sobre a conduta dos demais?
b) É possível evitar esse fato? Isto é, é possível impedir que algum ser humano seja preparado, através da educação, segundo certa plataforma que a cultura – ou algum setor da vida cultural – pretende lhe impor?

[8] _____. *Surveiller et punir – naissance de la prison*. Paris, Gallimard, 1975. p. 318.

Quanto à primeira questão, segundo Skinner, não se trata de evitar toda a espécie de controle que a educação e a cultura exercem sobre o indivíduo, pois isto seria realmente impossível: a solução é mais de ordem seletiva, por haver escolha entre os controles que têm conseqüências aversivas e os que não as produzem. Trata-se, portanto, "não de livrar o homem de todo o controle, mas apenas de alguns tipos de controle"[9].

O que tem gerado e exacerbado em nossos dias a repulsa a esses tipos de controles é ainda, segundo Skinner, o próprio caráter com o qual vem sendo predominantemente exercido através do castigo.

Deve-se até à maneira pela qual, na vida diária, percebemos a presença ou ausência de causas e conseqüências aversivas sobre a conduta a aparente antinomia – segundo Skinner – entre liberdade e dignidade: enquanto a primeira favorece a redução dos aspectos aversivos (em termos do que aparece e não propriamente de uma realidade) a dignidade aumenta em razão da necessidade e capacidade de enfrentá-los; é o nível de dificuldade, de despreendimento e até de heroísmo, que tem conferido a possibilidade de se atribuir um valor – sempre ilusório nesta perspectiva – à conduta humana. O elogio que se espera ou que se considera devido a outrem estaria sempre inversamente correlacionado com a clareza das causas da conduta e diretamente com as conseqüências aversivas suportadas[10].

Desta forma, o próprio avanço da análise do comportamento como tecnologia psicológica e das práticas educativas decorrentes irá eliminando sempre mais a perspectiva de as pessoas serem ou desejarem ser *admiradas*. Este comportamento decorre, sistematicamente, de uma certa ignorância acerca do papel da educação e dos processos psicológicos que esta deliberadamente ou não tem sempre manipulado. Em sentido amplo uma tarefa das ciências foi sistematicamente a de reduzir situações aversivas; desta forma, o progresso científico e tecnológico diminuindo o sentido ilusório de muitas condutas *difíceis* ou até *heróicas* do passado tende a reduzir oportunidades de alguém ser admirado por esse prisma, à medida que devolve e atribui sempre mais ao meio-ambiente a determinação de fatos e processos outrora inscritos num princípio de autonomia do ser humano.

Tarefa essencial do psicólogo e do educador como autênticos planejadores sociais, neste quadro, é a desistência progressiva daqueles modelos que revelam aparente facilidade, deixando rastros indesejáveis, como é o caso de todo o controle exercido com conseqüências aversivas. Embora aparentemente mais difícil, todo controle exercido a partir de reforçamentos positivos oferece vantagens insofismáveis, inclusive no plano ético-social, em face das formas de vida individual e social menos penosas que pode oferecer, para todos, indistintamente.

É importante notar que este aspecto da posição skinneriana apesar da profunda distância epistemológica do embasamento doutrinário revela um ponto de

[9] Skinner, B. F. *Beyond Freedom and Dignity*. New York, Alfred A. Knopf, 1972. cap. 2, p. 225.

[10] _____. Op. cit. cap. 3.

clara convergência com a tese de H. Marcuse quando este acredita que o futuro da civilização para uma vida individual e social mais ajustada deva impor uma inversão de sua dinâmica rumo ao primado de eros, do prazer, do amor, da libido sobre tanatos, sobre o instinto de morte, a repressão e o castigo generalizado que vem sendo o escudo da civilização desde os seus primórdios[11].

É óbvio que, nestes termos, o papel do psicólogo e do educador deixa de ser simples rotina traçada para aplicar princípios apriorísticos. Eles passam a participar de um processo imensamente mais amplo e complexo. Sob este ângulo aponta-se freqüentemente na posição de Skinner um verdadeiro salto entre o experimentalista da micropsicologia de laboratório e o *profeta* da macrossociologia e das transformações sociais de grande envergadura.

Cabe aqui ressaltar em que pêse a certa incompatibilidade existente entre essas duas vertentes, não revela Skinner na sua postura social aquele papel estereotipado e conservador que lhe é geralmente atribuído. Não é exato supor que ele defenda um tipo específico mercantil ou consumista de sociedade.

Será mais correto afirmar que para ele todas as soluções do passado e do presente têm evidenciado profundas inadequações que a repulsa perante a possibilidade de se planejarem novas formas de controle é contraditória à medida que só serve para aumentar o mal que pretende repelir. Todas as culturas sempre controlaram e controlam os seres humanos, via de regra de modo aversivo, mesmo que não o queiram ou não o saibam e todo o ser humano é um produto das modalidades de controle a que foi submetido. Neste caso é preferível que a sociedade assuma essa realidade, ao invés de a escomotear, para poder planejá-la mais corretamente e não mais desenvolvê-la por ensaio e erro e em detrimento de formas melhores de vida.

Daqui a defesa da utopia, já trabalhada desde 1948, em *Walden Two*[12] e a esperança de um mundo ideal que nada tem de *conservador*.

Neste mundo seria possível adotar e desenvolver algumas formas essenciais de comportamento, destacando-se: *a*) um convívio sem luta ou agressão; *b*) a manutenção dos indivíduos pela produção por parte de cada um, de seus próprios alimentos, vestuário e habitação; *c*) a possibilidade de um lazer fundado na distração recíproca; *d*) a redução do consumo e das necessidades com conseqüentes limitações na poluição; *e*) o controle da natalidade por parte dos próprios pais, de modo realista; *f*) finalmente, a continuidade da busca de conhecimento do mundo e de si[13].

Apesar do evidente choque entre o corpo das duas doutrinas, existe na base epistemológica uma afinidade patente entre a posição de M. Foucault e a de B. F. Skinner: para ambos o homem é um produto inteiramente histórico – resulta da

[11] Marcuse, H. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. cap. 10 e 11, p. 174-204.

[12] Skinner, B. F. *Walden Two – uma sociedade do futuro*. São Paulo, Herder, 1972.

[13] _____. Op. cit. cap. 9, p. 225.

interseção de sua história individual na história de uma sociedade e de uma cultura. Pouco importa que se considere o homem como um somatório de condicionamentos ou de significações se, em ambos os casos, é a ideologia dominante a que produz esse somatório, se em última análise o homem é sempre radicalmente exógeno.

Se esta perspectiva estabelece algumas linhas mestras para debater a faceta ética e prática da crise contemporânea, é a partir de uma série de considerações paralelas que se deriva a discussão – talvez mais corrosiva e profunda – sobre a cientificidade da psicologia e de suas possíveis aplicações ao processo educativo. Um artigo de Szasz[14], constitui um marco numa linha de pensamento que iria determinar as bases do conhecido movimento da antipsiquiatria. Negando qualquer possibilidade de *doença mental*, exceto no caso de problemas neurológicos (*doenças cerebrais*), identifica as condutas anormais a desvios ou violação de normas culturais. Uma análise posterior de Scheff[15] tentou até estabelecer uma verdadeira hierarquia entre as regras sociais mostrando que somente a violação das regras *residuais*, as incondicionalmente aceitas na sociedade, constitui a conduta tida como mentalmente *doente*. Mas deve-se principalmente a R. Laing o desenvolvimento desta tese, através de uma evolução que este autor evidencia em suas obras, chegando mesmo a identificar o louco a uma forma válida e sadia de contestação das inadequações da sociedade. Assim, já em 1961[16] ao enfatizar o jogo interpessoal estabelece o eu como resultado de várias formas de interação e inter-relação; em 1964[17], ao analisar a determinação do processo psicopatológico no seio familiar coloca nestas relações e no processo educativo implícito a gênese dos desvios e das revoltas; mas é a partir de 1967[18] que a sua perspectiva se radicaliza, chegando a ver no homem normal a passividade de um *falso eu* educado, condicionado e medíocre, enquanto o louco seria um místico capaz de transcender a percepção e o desempenho das condutas ordinárias.

A contribuição da antipsiquiatria ao progresso, humanização e renovação da prática terapêutica, está sobejamente reconhecida. Da mesma forma o impulso à crítica, à revisão de conceitos, na área da psicopatologia, é sempre um incentivo contra qualquer forma de estagnação. Mas é também indiscutível que esta mesma crítica a par de aspectos positivos leva consigo o germe da destruição da psicologia como ciência. É o que ocorre sob um prisma semelhante na posição de M. Foucault e sob um ângulo aparentemente oposto na perspectiva de Skinner. No fundo é o retorno sistemático do fantasma do argumento de Kant e de seu reverso

[14] Szasz, T. S. The myth of mental illness. *Amer. Psychol., 15*: 113-8, 1960.

[15] Scheff, T. J. *Being Mentally ill: A sociological theory*. Chicago, Aldine, 1966.

[16] Laing, R. D. *O eu e os outros: o relacionamento interpessoal*. 2. ed. Trad. Áurea Brito Weissenberg. Petrópolis, Vozes, 1974. p. 174.

[17] _____ & Esterson, A. *Sanity, madness & family*. London, Tavistock Publ., 1965.

[18] _____. *The politics of experience and the bird of paradise*. Harmonds Worth, Penguin, 1967.

homólogo, o argumento de Comte contra a psicologia. É óbvio que, dentro de todas estas concepções, o papel do psicólogo e do educador seria sempre um papel discutível em termos do tipo de *manipulação* que estaria efetuando pela utilização deliberada ou não de alguma forma de *controle* sobre o outro.

Mas é também óbvio, este problema subsistiria sempre, a não ser que se pudesse comprovar a existência de alguma ideologia como absolutamente verdadeira e *válida* em contraposição à *falsidade* das demais. A ingenuidade desse projeto é tão evidente que não merece comentários. O que pode ser difícil, para qualquer um, é o despreendimento ideológico – isto é, conseguir pôr entre parênteses suas *verdades existênciais* – para tentar avaliações neste nível. Sob este aspecto é inegável uma relação entre ciência e ideologia. Acreditamos até que este termo ideologia nunca deveria ser restringido à área política ou social. Poderíamos chegar a considerar a ideologia política como um caso particular de um processo mais amplo, que abarcaria no fundo a própria *verdade existencial* pela qual cada um integra, numa autêntica *closura* certos dados sempre faltantes da *verdade empírica.*

Assim, ainda no século XVII ser heliocentrista ou geocentrista em astronomia decorria de uma solução ideológica (não necessariamente política, mas pelo menos científica); hoje, a soma de dados empíricos apresenta tal redundância que o problema deixou de ser ideológico. Igualmente ideológico fora no tempo de Pasteur aceitar a etiologia microbiológica de muitas doenças – o que hoje tornou-se um problema puramente empírico. Enfim, enquanto a taxa de ambigüidade e de incerteza que os dados empíricos oferecem para validar qualquer hipótese – formalizada ou não – for elevada, a solução final será necessariamente ideológica. Por isto as perspectivas da psicologia – ciência extremamente jovem – são ainda predominantemente ideológicas. Basta pensar nos freqüentes debates que levam os psicólogos de nossos dias a se definirem como condutistas ou como mentalistas ou como adeptos da gestalt ou da psicanálise, ou de Rogers ou de Skinner, ou de Foucalt e assim por diante (sem que exista atualmente qualquer critério para se poder dirimir decisivamente tal tipo de dúvida) para se compreender o alcance de solução *ideológica* (entendida cientificamente).

Não é nosso intuito subestimar o sentido e a importância das soluções ideológicas. No âmbito das opiniões, pelo menos, enquanto não emergem soluções empíricas comprovadas, cabe à solução ideológica um papel essencial e um sentido heurístico além de polêmico capaz de dinamizar o progresso do saber humano.

Ao longo da história todas as fases em que uma única ideologia tentou assumir o papel de verdade revelada sufocando as demais foram épocas de estagnações incalculáveis, como ocorreu de modo flagrante na Idade Média.

Mas aqui torna-se essencial para o nosso tema notar que em psicologia o problema ideológico pode interessar sob dois ângulos opostos com conseqüências essenciais para o psicólogo na educação e na escola. Aliás é a mesma reversibilidade que ocorre numa forma mais abrangente e na relação entre a psicologia e a epistemologia. De fato, não somente a psicologia a a educação têm sempre a

possibilidade de uma subordinação e diretrizes ideológicas, mas também inversamente a ideologia, a verdade existencial, é uma forma particular de conduta, susceptível de análise e estudo em termos psicológicos por revelar não apenas uma sociogênese mas também – e, talvez, fundamentalmente – uma psicogênese.

A perspectiva de uma psicogênese recoloca assim em pauta o cerne crítico de uma psicologia científica em termos meta-históricos e transculturais.

No fundo todas as colocações até aqui analisadas reportam o homem por caminhos distintos à estátua de Condillac e sempre que se visa – de modo talvez um tanto superficial – obliterar a psicologia, notadamente a psicologia geral e individual, essa tentativa funda-se num parcial equívoco epistemológico. Isto se torna bastante claro quando N. Heather[19], após circunscrever a conduta humana ao seguimento de regras, por ser o próprio homem "um animal seguidor de regras" conclui que "uma ciência que incorpore o modelo de homem seguidor de regras deve ser uma psicologia social... O resultado final disso para a psicologia social é que, para ser verdadeiramente social, deve-se concentrar no modo pelo qual significados, expectativas e regras de ação são combinadas entre pessoas, em vez de apresentar o quadro positivista de indivíduos isolados "respondendo meramente uns aos outros num contexto social". Desde logo cabe-nos destacar que há possibilidade de se ver neste caso uma análise, quer do processo de interação, de aquisição, transferência e generalização de normas, isto é, da sintaxe dessa sistêmica, quer dos conteúdos das diretrizes e dos valores implicados nessas normas, isto é, da semântica dessa sistêmica.

Mas emerge, neste ponto talvez, a base desses equívocos. A crítica de E. Veron[20], penetra claramente neste aspecto quando afirma que "Posições como a do popular manual de D. Krech e R. Crutchfield[21], que negam a diferença entre psicologia geral e psicologia social, com base em que "toda conduta é social", parecem-nos envolver um grave erro, que consiste em delimitar uma disciplina pelo objeto, esquecendo que o objeto científico é alcançado mediante operações conceituais que definem sempre um determinado nível de análise. Se bem que as considerações de Krech e Crutchfield estejam num certo sentido corretas – e até óbvias – a conclusão está errada. Não há dúvida de que é impossível recortar uma conduta concreta que não esteja *contaminada*, de uma forma ou de outra, por fatores sociais. É igualmente claro que não existe o homem não-social. Mas essas considerações – como as extensas análises que faz Dufrenne, por exemplo, sobre a consciência do social – são inteiramente irrelevantes para a delimitação dessas disciplinas. A psicologia geral existe, não porque exista uma *fração* ou uma *classe*

[19] Heather, N. *Perspectivas radicais em psicologia*. Rio de Janeiro, Zahar, *F8*: 29, 37, 1977. cap. 2 (CBP).

[20] Veron, E. *Ideologia, estrutura e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1977. p. 56.

[21] Krech, D. & Crutchfield, R. *Theory and problems of social psychology*. New York, McGraw Hill, 1948.

de conduta humana que seja não-social, mas porque o nível da teoria psicológica geral supõe fazer abstração do modo como as influências de cada sociedade operaram sobre a conduta de seus membros. A legitimidade de uma psicologia geral é resolvida na resposta a esta pergunta: é possível construir um conjunto de leis e hipóteses sobre processos psíquicos e fazer observações sobre eles sem levar em conta em que tipo de personalidade ocorrem, quais são os grupos a que pertence o indivíduo e de que sociedade é membro? A resposta deve ser, sem dúvida, afirmativa.

É interessante observar que esse autor cita logo a seguir como um claro exemplo de psicologia geral a obra de J. Piaget.

Indiscutivelmente o trabalho de J. Piaget como o de J. Bruner representam uma evidente tentativa de estabelecer uma plataforma de psicologia científica intrinseca e potencialmente apta a transcender a influência ideológica. Evidentemente, não se trata aqui da ideologia subjetiva do cientista que venha a se tornar seguidor de Piaget ou de Bruner; o que está em jogo é a própria investigação voltada para análise de processos psíquicos situados aquém ou além de qualquer modelo ideológico. Em sentido abrangente convém salientar que nos parece plenamente aceitável a existência de processos e aspectos do psiquismo que ao longo da história da espécie devem ter precedido largamente a história da civilização e de qualquer ideologia. É portanto lógico admitir uma interseção da história evolutiva da espécie na história da cultura, admitindo-se que a primeira trouxesse em seu bojo os fundamentos para determinar a psicogênese da cultura e das atitudes ideologizantes. Também não nos parece haver suficientes razões para supor que, a partir da existência de uma cultura organizada, os demais determinantes psíquicos tenham necessariamente se subordinado radicalmente e exclusivamente a este novo aspecto.

As pesquisas sobre a atividade representativa desenvolvidas por Piaget, contrariamente à hipótese de Foucault, identificam uma série de princípios lógicos e normativos que nada têm de cultural: ao contrário, seria a cultura a explicitar normas lógicas decorrentes desses princípios.

A tese mais abrangente explicitada por J. Piaget neste sentido é em relação ao comportamento como motor da evolução[22], em que se colocam três propriedades como essenciais à adaptação de qualquer ser vivo: *a*) uma constante teleonomia frente às condutas emitidas; *b*) a busca de modos de comportamento equivalentes a um "saber-fazer isomórfico a um sistema cognitivo"; *c*) a atividade seletiva do meio interno.

Quer em seu ponto de partida (biológico) quer em seu ponto de chegada (lógico), Piaget desenvolve uma série de pesquisas que visam descortinar os princípios pelos quais toda criança em qualquer sociedade, a partir de certas interações com o seu meio físico e social desenvolve padrões epistêmicos comuns à espécie

[22] Piaget, J. *Le comportement, moteur de l'evolution*. Paris, Gallimard, 1976. p. 180-1.

humana. É aliás este o objetivo programático do Centre Internationale d'Epistemologie Génétique no decorrer de quase três décadas de existência.

Um programa semelhante e igualmente fundamental para se tentar definir o papel do psicólogo na educação e na escola é o que vem sendo desenvolvido por J. Bruner a partir de 1956.

Este autor oferece-nos, aliás, uma evidência muito significativa para podermos situar melhor toda a problemática até aqui discutida. Como é notório, sua posição inicial, na década de 40, o levara a tornar-se um dos criadores do movimento *New-look in perception* – movimento voltado para os aspectos emocionais e valorativos da cognição, centrando-se no estudo do princípio de ambigüidade e incerteza que em graus diferentes estaria sempre presente na percepção. A decisão cognitiva, espécie de *closura* – analogamente ao que acima definimos como *verdade existencial* – decorreria de fatores não cognitivos na proporção dessa ambigüidade ser maior ou menor. O objeto à distância assume diversas identificações, tal como a mancha de um teste projetivo; assim sendo, a própria realidade torna-se um teste projetivo que apresenta níveis distintos de insinuação do real. Aqui torna-se clara a solução *ideológica* como um fechamento necessário dessa incerteza.

Mas é a partir de 1956[23] que Bruner passou a considerar o problema de um modo distinto, é que a par dessa solução – a da incerteza – existe outra: a da realidade empírica. A própria incerteza de um objeto será reduzida à medida que nos aproximarmos dele. Existe, então, além da solução *emocional* e provisória a perspectiva de encontrar *estratégias* que nos aproximem do real para transcender de modo objetivo essa incerteza.

O segundo Bruner está assim inteiramente voltado para esta forma de comportamento que constitui, em seu entender, uma abordagem mais realista e adequada. Esta dicotomia, que caracteriza a evolução do pensamento científico de J. Bruner é significativa para situar mais claramente o papel do psicólogo, quer em sentido amplo, quer em sua atuação na educação e na escola.

É a partir desta dicotomia que uma dupla ordem de problemas e processos emerge como o conjunto de dados e fatos com os quais ele será chamado sistematicamente a lidar.

Em primeiro lugar há o acompanhamento da evolução dos seres humanos em termos especificamente cognitivos. Trata-se de poder promover o desenvolvimento lógico, informacional, mesmo além e independentemente de qualquer conteúdo específico, abarcando a capacidade heurística e criativa.

Sob este ângulo haveria, no entender de Bruner, pelo menos quatro transformações a nível da civilização – em termos amplos – que demandam modificações na educação e o aprofundamento dos conhecimentos psicológicos implicados. A primeira ligada à própria evolução da espécie cuja progressão em razão geométrica

[23] Bruner, J.; Goodnow, J. & Austin, G. *A study of thinking*. New York, Wiloy, 1956.

tende a transcender os limites temporais das modificações adaptativas exigindo sobrecargas mentais e informacionais que tornam imperioso o replanejamento dos processos educativos. A segunda ligada à evolução de cada indivíduo e caracterizada pela passagem (admitida, segundo Bruner, de um modo ou de outro pela quase totalidade dos investigadores) de uma inteligência motora a uma atividade representativa – inicialmente só em termos icônicos, e, a seguir, também simbólicos e proposicionais. A terceira vinculada à sistematização do processo educativo e sua inserção na aceleração do processo evolutivo da espécie e da cultura (o que poderá exigir nova aceleração e até marcante antecipação para permitir o preparo dos novos seres às novas e mais complexas formas de vida e civilização). E, finalmente, os saltos de escala que a cada momento são operados em cada campo e em cada aspecto da vida humana[24]. Nesta tarefa o psicólogo, na educação, na escola, nunca poderá atuar só, pois esta é uma tarefa que envolve *toda a comunidade intelectual*[25].

A segunda ordem de problemas vincula-se ao campo, potencialmente mais equívoco nos termos discutidos, da vida emocional, axiológica e valorativa.

Não resta a menor dúvida que parece muito mais árduo tentar discernir neste campo um papel generalizável para o psicólogo na escola e na educação. Em primeiro lugar ele não deverá violentar jamais sua própria plataforma ideológica e axiológica. É um princípio sobre o qual não é difícil hoje chegar a um consenso. Mais difícil é supor que ele deva *respeitar* o sistema valorativo do educando porque isto pode ser freqüentemente mera ilusão e uma tentativa de escamotear a realidade. É quase impossível supor que alguém, sinceramente convicto de certos princípios, não tente difundi-los. Mesmo assim, não parece ser esse o maior problema quanto à capacidade de conseguir aceitar o outro mesmo no ato e no momento em que rejeita esses princípios e conceder ao outro o direito de aceitar ou recusar o que lhe é oferecido. Estamos aqui perante um problema que não oferece realmente um critério objetivo por se tratar sempre de uma questão de limites no nível de persuasão exercida – que nunca será nula – a fim de evitar alcançar aquele grau de pressão direta ou indireta, comumente designado como a *manipulação* do outro.

No entanto, também é impossível e até mesmo indesejável que se evite participar da formação emocional – e conseqüentemente valorativa – do outro: todos nós somos um produto de interseções emocionais que nos formaram. O afastamento e a frieza total neste campo já revelaram conseqüências nocivas em muitos casos.

Embora seja difícil aventar regras, acreditamos que os princípios de Skinner e de Marcuse, nos quais parece estar resumida toda a contribuição de duas correntes

[24] _____. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 2. ed. Trad. de Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro, Bloch, 1969. p. 191.

[25] _____. *Beyond the information given*. New York, J. M. Anglin, 1972. p. 450.

opostas – o condutismo e a psicanálise – ainda seja um bom ponto de partida: reduzir o que é aversivo, destrutivo, fonte de todos os lados penosos da vida para si e para os demais. Reduzir as expectativas, as fantasias e os desejos de *castigo*, o que constitui ao longo da história o traço negativo constante, origem de temores permanentes para a sociedade e para o indivíduo. Por esse caminho duas derivações também nefastas poderiam vir a ser gradativamente enfrentadas e reduzidas: a agressão e a culpa.

Neste quadro muito a psicologia poderá ainda fazer na educação e na escola, em sentido transideológico: porque além de todas as ideologias que marcam as etapas de cada momento e de cada século na história humana há um processo em marcha há muitos milênios: é a hominização.

Quando se afirma que o homem é um ser histórico, pensa-se, geralmente, apenas nessa história recente da cultura e da civilização e quando se discute ideologia a referência não ultrapassa os poucos séculos imediatos que nos rodeiam. Ainda, no âmbito ideológico, repete-se constantemente uma esperança *messiânica.*

A psicologia pode tentar explicar essa réplica em termos da natureza humana, mas a ideologia não consegue. É a expectativa constante daquela solução ideológica que deverá *resolver* os problemas humanos sem correr mais o risco de vir a ser derrubada por outras ideologias contrárias e subseqüentes.

Repete-se aqui de forma mais adaptada aos tempos modernos a mesma expectativa que já se registrou frente ao caráter de salvação social esperado pelo advento das grandes religiões do passado. E, se as ideologias passam – o que não as desmerece, nem reduz a função histórica que desempenham – a evolução do homem continua.

É nesta vertente da história, a mais longa, a mais abrangente que se podem buscar as leis e princípios de mais alta generalidade na determinação da conduta humana, e é através de um maior conhecimento dessas leis e desses princípios que podemos aspirar a uma sempre maior compreensão do ser humano, a fim de assisti-lo nesta marcha, talvez ilimitada, que envolve a busca de sua própria identidade.

ERRATA

A.B.P. 1/79; no artigo "O tabu frente ao problema da morte", na pág. 59, 3.ª linha do 3.º parágrafo leia-se: Além disso, o fenômeno da recapitulação dentro desta postulação, não implica retroceder; a célula . . .