

O lugar social da psicologia e a formação de psicólogos

Maria Helena Souza Patto¹

Resumo: Este artigo contém uma reflexão sobre a função social desempenhada pela Psicologia, desde a sua criação como uma ciência supostamente objetiva e neutra. São examinados os princípios que a fundamentaram e os objetivos sociopolíticos que lhe foram atribuídos na virada do século XIX, sobretudo sua aplicação na área da educação escolar. Em uma sociedade oficialmente inaugurada pela Revolução Francesa, em 1789, que teve como lema a Liberdade, a Igualdade e a Fraternidade, acreditava-se que na nova sociedade baseada em um novo modo de produção que superava a divisão social do feudalismo, a divisão das classes sociais possibilitaria a todos os cidadãos a igualdade de oportunidades. Para garanti-la, foram criados instrumentos de avaliação psicológica, sobretudo de crianças em idade escolar, tendo em vista selecionar as mais dotadas de capacidades e habilidades compatíveis com a aprendizagem escolar e a adaptação à escola. Este ainda é o mais frequente objetivo da psicometria na atualidade.

Palavras Chave: Desigualdade Social. Psicologia e ideologia. Psicometria. Formação de psicólogos.

Abstract: This paper's object of study is the social role played by Psychology since its creation as a supposedly objective and neutral science. It shall examine the principles on which the discipline is based and the sociopolitical objectives that were attributed to it at the turn of the nineteenth century, especially its application in the field of basic education. One believed that, as the society officially initiated by the French Revolution in 1789 – under the motto “liberty, equality, and fraternity” – relied on a new mode of production, it would leave behind the social division of feudalism and that the new social system would give equal opportunities to all citizens. In order to guarantee this, psychological assessment instruments, especially for school-age children, were created so as to select the most gifted and best suited for school learning and adaptation. This is still the most common goal of psychometrics today.

Keywords: Social inequality. Psychology and ideology. Psychometrics. Psychologist education.

Introdução

Introdução

Quando da criação da Psicologia científica, na virada do século XIX, seu objetivo foi, sobretudo, avaliar as capacidades e habilidades de seres humanos, tendo em vista a inserção do “homem certo no lugar certo” em uma sociedade que, implantada por políticos burgueses que estiveram à frente da Revolução Francesa de 1789, teria como fundamento a Igualdade, a Liberdade e a Fraternidade, com ênfase na igualdade de oportunidades oferecida a todos os cidadãos, independentemente da classe social e da “raça” a que pertencessem. Nesta direção, a mensuração científica da capacidade intelectual dos indivíduos na nova sociedade que se estruturava tomou a dianteira na definição dos objetivos de instrumentos de avaliação psíquica que então começaram a ser criados. Entre os cientistas que se dedicaram à criação de testes supostamente objetivos e neutros, destacou-se Alfred Binet, diretor do Laboratório de Psicologia na Sorbonne, atento aos conceitos e às mensurações da inteligência dominantes naquela época, voltadas para a mensuração do crânio e do corpo como indicadores das capacidades intelectuais dos indivíduos. Embora tenha “flertado” com

¹. Professora Livre-Docente e Professora Titular aposentada da USP.

a craniometria entre 1898 e 1900, aos poucos foi duvidando da medição do crânio como instrumento de avaliação da capacidade intelectual humana, porque mensurações cranianas feitas por ele em crianças tidas nas escolas como maus e bons alunos indicaram que cabeças pequenas estavam presentes nos dois casos. A partir dessa constatação, passou não só a definir a inteligência como uma capacidade humana complexa, mas também a elaborar um instrumento que pudesse substituir a medição de cabeças.

Em 1904, nomeado pelo Ministro da Educação Pública francesa para criar técnicas de avaliação que identificassem crianças que não seriam incluídas em escolas comuns, pois necessitadas de uma educação especial, Binet retomou o problema da mensuração da inteligência e deu continuidade à construção de um outro método que, superando a concepção médica da craniometria, registros fisiológicos e tempos de reação, se valesse de métodos “psicológicos” que possibilitassem a avaliação de diversos aspectos intelectuais. Com a colaboração de Theodor Simon, criou a primeira escala de avaliação da inteligência, cujos conteúdos e objetivos foram registrados em *A method of measuring the development of the intelligence of young children* (Um método de mensuração do desenvolvimento da inteligência de crianças), livro publicado em 1912. Esse novo recurso de avaliação do desenvolvimento da inteligência continha uma variedade de atividades que, referentes a diferentes habilidades, produziria um resultado numérico total indicativo do potencial de cada um dos avaliados. Foram muitas as versões desse teste, tanto em relação às tarefas incluídas, de dificuldade crescente, quanto à avaliação da “idade mental” que, quando inferior à idade cronológica, justificava a inclusão dessas crianças em programas de educação especial, objetivo que o Ministro da Educação tinha em mente, pois queria que as salas de aula comuns fossem frequentadas tão-somente por alunos normais intelectualmente – isto é, com quocientes intelectuais (QI) compatíveis com um bom rendimento escolar.

Como teórico que era, Binet participou de debates filosóficos movido pelo seu interesse permanente pelas teorias da inteligência, no sentido contrário, portanto, de cientistas que se limitavam a pesquisas empíricas quantitativas e desqualificavam trabalhos acadêmicos voltados para reflexões teóricas complexas que eles tinham como vãs. Apesar de não ter dado qualquer interpretação teórica ao instrumento por ele criado, Binet fez interpretações dos resultados obtidos pelos avaliados, dando especial atenção à influência da educação no desenvolvimento da inteligência, o que o levou a não definir o significado dos resultados obtidos pelas crianças avaliadas, dada a complexidade da inteligência humana, que não podia ser revelada por um número. Segundo suas próprias palavras, “ a escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas às outras e, portanto, é impossível medi-las, como se medem as superfícies lineares”.

Seus cuidados e advertências na apresentação de seu instrumento de avaliação da inteligência levavam em conta a consequência social que ele poderia ter: a rotulagem definitiva, como deficientes mentais, das crianças que obtinham resultados baixos, seria usada pelos professores como uma forma de se desresponsabilizarem da produção desses resultados e de se livrarem, sem crítica, de alunos que, na escola, se mostravam indisciplinados e resistentes à aprendizagem. É importante sublinhar que, naquele início de século, no qual predominaram concepções constitucionais e irreversíveis das dificuldades de escolarização frequentes em salas de aula, Binet negava que o Quociente Intelectual fosse resultado de uma inteligência inata e criticou a classificação escolar dos alunos em função de sua capacidade intelectual. Ao apresentar ao Ministro da Educação os resultados que obteve, fez questão de assinalar que os níveis baixos de algumas crianças não eram definitivos e, portanto, não poderiam ser usados para desqualificá-las, o que o levou a advertir ministros e professores quanto aos prognósticos definitivos: “limitamo-nos a determinar a verdade

quanto ao seu presente estado mental”. Esta tese defendida por Binet resultou em um confronto entre a concepção hereditária e irreversível do nível intelectual – naturalizada e dominante naquela primeira metade de século – e sua conclusão, segundo a qual a influência da educação não poderia ser omitida.

A recusa desse teórico e pesquisador francês de expressões como “veredictos lamentáveis”, “rótulos definitivos”, sem qualquer fundamento, levou-o não só a definir um programa de ensino para esses alunos, mas também a trabalhar com eles nas chamadas “classes especiais” criadas na rede escolar pública, que levaram a resultados positivos tanto na aprendizagem de conhecimentos como no aumento da inteligência, que, portanto, não pode ser considerada fixa e herdada, conclusão que ele registrou em *Les idées modernes sur les enfants* (As ideias modernas sobre as crianças), obra prefaciada por Jean Piaget e publicada em 1909. Stephen Gould, historiador norte-americano das concepções de inteligência dominantes entre o século XIX e a década de 1970, apresentou-as e criticou-as em *The Mismeasure of Man* (A Falsa Medida do Homem), livro publicado nos Estados Unidos em 1981.

Gould analisa o “desmantelamento das intenções de Binet na América”: suas advertências foram ignoradas e distorcidas por médicos norte-americanos que consideravam hereditárias as características normais e patológicas e tinham os testes de avaliação da inteligência como instrumentos de mensuração da capacidade intelectual definida como inata e irreversível que hierarquiza as crianças e que, não por acaso, foram usados por psicólogos norte-americanos para justificar e manter a hierarquia social, não como inerente ao modo de produção vigente, mas como herança genética inevitável. Testes, portanto, que justificavam a desigualdade econômica e social como produto de diferenças naturais de habilidades e capacidades entre os seres humanos, em geral, e entre raças, em particular. Hoje o racismo é ainda predominante naquele país e no mundo como um todo, entre os quais o Brasil, apesar de pesquisas genéticas recentes terem provado que não há raças entre os seres humanos. Diante deste quadro, Gould conclui: “A teoria do QI hereditário é um produto tipicamente americano”.

Pesquisadores nacionais e estrangeiros não só fizeram, mas ainda fazem, a crítica da psicometria, mas a definiram e ainda a definem como justificadora do chamado “fracasso escolar” predominante na rede escolar pública brasileira de primeiro e segundo graus. Estamos diante de uma concepção ideológica que, segundo a filósofa Marilena Chauí, é feita de espaços em branco que silenciam e ocultam a realidade social de um país que, segundo o professor Antonio Candido, não passa de “uma sociedade iníqua, na qual vivemos ao ritmo de uma das desigualdades econômicas mais revoltantes do mundo”.

“Fracasso Escolar”: análise de uma expressão

O termo “fracasso escolar” foi criado para nomear problemas escolares como o baixo rendimento, a repetência e a evasão escolar cada vez mais frequentes na rede de escolas públicas cada vez mais decadentes. Desde o século XIX, quando nascem as ciências auxiliares da educação – sobretudo a Biologia e a Psicologia – as causas desses fenômenos são remetidas a dificuldades individuais do aprendiz, como distúrbios ou deficiências no desenvolvimento físico e sensorial, intelectual e neurológico, emocional e de ajustamento, familiar e cultural. Esta concepção baseia-se nos pressupostos da ideologia liberal, sobretudo no que afirma que o sucesso social de um indivíduo, grupo, classe ou etnia depende de “aptidões naturais”, ou seja, de capacidades inatas. O documento oficial que inaugurou a contemporaneidade, já

continha o germe desta visão de sucesso na vida como resultado das diferenças individuais de capacidade: nos termos do Art. 6 da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, “ A lei é a expressão da vontade geral. (...) Todos os cidadãos, sendo iguais aos seus olhos, são igualmente admissíveis a todas as dignidades, cargos e empregos públicos, segundo sua capacidade e sem outra distinção a não ser a de suas virtudes e seus talentos”.

É fato que o ideal de liberdade, igualdade e fraternidade foi a bandeira do movimento revolucionário francês. É verdade também que a igualdade estava no centro da pauta revolucionária contra a exploração, a tirania e a desigualdade do Antigo Regime. Assim sendo, segundo o advogado e professor Fábio Comparato, a nova sociedade nasceu de um projeto político liberal que tinha como objetivo abolir a desigualdade de direitos civis, políticos, e sociais que estava no cerne da sociedade feudal. Entretanto, durante a primeira metade do século XIX já estava claro que a nova ordem econômica contrariava as promessas da Revolução Francesa, uma vez que o novo modo de produção se baseia em relações de trabalho nas quais a exploração econômica é o núcleo da vida social e reedita, em novos termos, a desigualdade e a opressão presentes no modo de produção anterior. Uma sociedade que se apoia em uma declaração formal de igualdade, mas que, na verdade, produz uma desigualdade entre as classes sociais, vê-se rapidamente às voltas com a insatisfação e as várias formas de protesto e de cobrança dos injustiçados. Como explicar esse estado de coisas sem pôr em questão a estrutura social em vigor? Por meio de concepções sobre homem e sociedade que a justifiquem.

Nesta direção, as então chamadas Luzes da Razão humana – que, segundo os iluministas do século XVIII, desvendariam os segredos da natureza e a controlariam por meio de técnicas que instalariam a felicidade universal – estão, segundo o historiador Eric Hobsbawm, a serviço de interpretações ideológicas que omitem dimensões da realidade social capitalista e, em vez de desvelá-las como geradoras da desigualdade de direitos, oculta-as e responsabiliza os próprios explorados por suas más condições de vida. Na década de 1960, críticas à concepção biológica das capacidades humanas imprimiram um novo rumo às Ciências Humanas, entre as quais a Psicologia: a crença na transmissão hereditária das capacidades e habilidades humanas foi substituída pela importância atribuída a condições ambientais muito diferentes nas chamadas classes alta, média e baixa. Pesquisadores norte-americanos chegaram à conclusão de que as características culturais da população mais pobre eram insuficientes ao desenvolvimento das capacidades mentais, entre as quais a inteligência e a linguagem, interpretação esta que resultaram na criação da “teoria da carência cultural” e da “educação compensatória”.

A “Teoria” da Carência Cultural

O cenário de origem da chamada “teoria” da carência cultural foi a sociedade norte-americana, na qual o contingente mais aviltado da população tomou consciência de sua exclusão e passou a reivindicar a igualdade de direitos e de oportunidades, motivo pelo qual passaram a ser chamados de “dinamites sociais” e levaram governantes a convocar cientistas de múltiplas áreas, entre os quais psicólogos, para que desativassem rapidamente as manifestações feitas por um número cada vez maior de participantes. A injustiça, tanto quanto a desordem, repugna os liberais, imbuídos da crença na possibilidade de liberdade, igualdade e fraternidade numa sociedade

dividida em classes. Era preciso fazer alguma coisa que abolisse a injustiça, intervenção social que governantes e cientistas tomaram como possível na sociedade norte-americana, pois acreditavam na restauração da igualdade de oportunidades, sem a qual o país seria ferido mortalmente em seus fundamentos ideológicos. Contudo, coube ao aparato repressivo matar e aprisionar líderes negros. Aos cientistas coube, por sua vez, um outro objetivo: reinstaurar a ordem divulgando a ilusão de que as oportunidades sociais poderiam ser igualmente distribuídas sem que ocorressem mudanças estruturais.

Quando rastreamos o caminho percorrido pelo Estado norte-americano na busca de soluções para o problema da desigualdade social trazido à tona pelos movimentos reivindicatórios das chamadas “minorias raciais”, constatamos que às instituições educacionais formais e informais foi atribuída a realização de um objetivo que não teria como se realizado em uma sociedade dividida em classes sociais, mesmo que assessoradas por médicos, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, antropólogos e sociólogos, fossem eles cientistas e pesquisadores ou profissionais que se dedicaram à definição dos métodos e práticas dos programas de educação compensatória. Programas que, no entanto, não foram eficientes, dadas as concepções dominantes dos problemas de aprendizagem dessas crianças e a origem dessas dificuldades que equipes multidisciplinares de pesquisa atribuíam ao ambiente doméstico em que viviam, visto como inadequado ao desenvolvimento intelectual, verbal e emocional, dada uma suposta falta de estimulação adequada em momentos críticos do desenvolvimento infantil. Mas não foram poucos os pesquisadores e profissionais que provaram a existência, na vida cotidiana dos que viviam nos guetos, de condições familiares que possibilitavam o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e da linguagem compatíveis com a aprendizagem escolar, como o fizeram cientistas, entre os quais a linguista Susan Houston, que reviu algumas afirmações sobre a deficiência da linguagem das crianças de baixo nível socioeconômico. Valendo-se de um convívio prolongado com crianças moradoras em um bairro periférico de uma cidade norte-americana, provou que as conclusões oficiais não correspondiam à realidade, porque baseadas em pesquisas feitas em situações artificiais que geram inibições nos sujeitos pesquisados e os limitam a respostas monossilábicas. Observando grupos de crianças negras em atividades lúdicas em seus locais de residência, o chamado “código restrito” que lhes era atribuído não se confirmou, uma vez que, nas brincadeiras que realizavam – roda, pular corda etc. – valiam-se de uma verbalização baseada em um “código elaborado” de linguagem. Havia, isto sim, formas diferentes de pronúncia e de entonação em suas falas. No entanto, como assinalou historiadora Noëlle Bissret, superada a concepção inata das capacidades humanas, investigações voltadas para a origem das diferenças entre classes sociais e etnias continuaram a conceber o “ambiente” como natural, sem referência à sua estruturação a cada momento histórico. Para fazer justiça, acreditavam que bastava inserir indivíduos e grupos no lugar social que lhes fosse mais adequado, mediante a aplicação de instrumentos de medida da inteligência, de habilidades específicas e da personalidade. Apesar de questionadas, essas concepções baseadas em estereótipos e preconceitos contra os explorados chegaram e continuam presentes no cotidiano escolar brasileiro.

A Produção Sociopolítica do Fracasso Escolar

É somente quando se levam em conta o modo de produção em vigor, a estrutura social e as relações de poder, cujas características é necessário desvendar, que se pode entender as teorias, as práticas e as técnicas vigentes nas instituições vigentes em sociedades capitalistas, nas quais vigoram os interesses da classe social dominante. É somente assim que a política educacional e a Escola passam a ser concebidas como instituições sociais que não poderão ser compreendidas – quer quanto aos princípios pedagógicos que as norteiam, quer em sua estrutura e funcionamento – se não forem remetidas às dimensões acima mencionadas. O mesmo vale para o cotidiano escolar – o chamado “chão da escola” –, caixa de ressonância das relações de trabalho e das relações de poder numa sociedade dividida e hierarquizada.

É no bojo desta concepção que as chamadas “dificuldades de aprendizagem”, até então atribuídas a características individuais e familiares responsabilizadas pelas dificuldades escolares enfrentadas pela maioria das crianças brasileiras – quer porque nunca tiveram acesso à escola, quer porque dela foram expulsas por mecanismos sutis, como a reprovação e a expulsão, que resultam em evasão, quer porque ingressam nela, mas não encontram condições de ensino que lhes garantam a aprendizagem de capacidades e habilidades que cabe à escola desenvolver – deixam de ser concebidas como “distúrbios de aprendizagem” e passam a ser nomeadas como “dificuldades de escolarização”. Esta mudança é gerada no âmbito de uma outra visão da política educacional e do papel social da escola em uma sociedade eivada de desigualdades socioeconômicas, mudança esta que toma os princípios norteadores da políticas públicas do ensino fundamental e médio e o próprio cotidiano escolar como os principais determinantes do baixo rendimento, da repetência e da evasão escolares de grande parte das crianças e adolescentes pertencentes à camada social mais explorada em suas atividades de trabalho e mais desconsideradas por governos que se dizem democráticos. Dizendo de outro modo, não podemos entender as dificuldades de escolarização de um grande contingente de crianças brasileiras sem conhecermos o processo institucional que as produz e a relação desse processo com as dimensões econômica, política e social.

Entre as dimensões que engendram o cotidiano na rede escolar em uma sociedade de classes, é preciso destacar a formação e as condições de trabalho dos educadores, em estreita relação com o tecnicismo que os domina e cega; com a permanência do preconceito racial e de classe que pode estar implícito na legislação e na política educacionais e, de modo mais explícito, na relação dos professores com seus alunos, nos conteúdos escolares e nos médicos, psicólogos e psicopedagogos convocados para identificar supostos problemas individuais dos alunos considerados “incapazes de aprender”. Não podemos ignorar que o racismo científico gerado na Europa no século XIX teve forte presença entre intelectuais da Primeira República brasileira. Ao aderirem ao preconceito e ao insistirem em localizar em indivíduos e grupos as causas de um fracasso que, na realidade, é da educação escolar, esses profissionais reiteram a prática de “culpar a vítima”, recurso antigo, persistente e necessário à reprodução de sociedades supostamente “democráticas”. Em um ensaio intitulado “O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea”, Hobsbawm faz a seguinte afirmação: “o que ela não pode nos dizer é o que acontecerá: apenas os problemas que teremos que resolver”.

Em centros acadêmicos nacionais e estrangeiros dedicados à pesquisa e ao ensino, a Psicologia vem tomando novos rumos. É cada vez maior o número de pesquisas documentais orientadas por uma historiografia crítica – ou seja, que leve em

conta as determinações econômicas, políticas e sociais – da construção da Psicologia em sua relação com a Pedagogia nas sociedades industriais capitalistas. Uma historiografia que tenha como ponto de partida a seguinte questão: qual o lugar ocupado pelo conhecimento produzido pela Psicologia científica nas relações de poder que vigoram em uma sociedade dividida em classes? É importante assinalar que, a partir da adoção de uma crítica baseada no materialismo histórico – segundo o qual a crítica do conhecimento requer situá-lo, ir em busca de suas raízes e de seus compromissos sociais e revelar o que está implícito em seus conceitos fundamentais – essas pesquisas superam uma concepção da História como mera sequencia temporal de nomes, datas, teorias e sistemas pendurados em um “varal”, no qual obras pendem descoladas do chão histórico em que foram criadas. Uma história das ideias, sem mais nada, é uma abstração que dá força a concepções “científicas” que se querem objetivas e neutras – ou seja, que os conceitos em que se baseiam nada devem à realidade social em que foram gerados e aplicados.

Segundo teorias historiográficas mais recentes, a história das ideias é sempre social, é uma história social das ideias, imprescindível à reflexão sobre o presente de uma ciência e de uma profissão, como a Psicologia, por exemplo. A História é unidade de passado, presente e futuro. Para entendermos o presente, é preciso ir em busca de sua constituição histórica; para pensarmos o seu futuro é preciso conhecer seu passado e seu presente, sobretudo em busca de problemas que terão de ser enfrentados. Impossível pensar o futuro da Psicologia sem conhecermos o tempo e o lugar social e político em que seus conhecimentos foram gerados. E quando falamos em política, não estamos nos referindo a doutrinas político-partidárias, mas às relações de poder em sociedades concretas, nas quais teorias, métodos e práticas estão a serviço da justificação ou da contestação das relações de poder. Portanto, os que se dedicam à escrita de uma historiografia crítica da Psicologia não podem ser desvalorizados por se voltarem ao passado da profissão, pois não estão descuidando do presente, mas querendo compreendê-lo. O estudo do passado não se faz por interesse inútil pelo que já passou, mas como condição fundamental para o entendimento do presente, para que se possa pensar o futuro. Historiadores precisam ter clareza a respeito dos motivos que os movem quando escrevem a história da Psicologia.

A história das Ciências Humanas, entre as quais a Psicologia, não pode ser escrita como se elas não tivessem qualquer relação com o momento econômico, político e social em que foram produzidas, tanto em suas origens estrangeiras, como na produção de concepções criadas ao longo da história nacional. Quando um psicólogo conclui que um pobre não está conseguindo se escolarizar porque não tem uma capacidade intelectual compatível com a aprendizagem escolar – porque “seu QI é baixo” – ele está contribuindo para o conformismo dos que não têm garantido o direito à educação escolar, mesmo que frequentem escolas nas quais o ensino é de má qualidade e as relações de educadores com seus alunos são mediadas por preconceitos raciais, mas que, segundo geneticistas contemporâneos, não existem raças na espécie humana.

Para provar o enraizamento sociopolítico da Psicologia, basta examiná-la em sua relação com a Pedagogia na Primeira República brasileira (1889-1930). Limitemo-nos a alguns aspectos desse período. A República foi proclamada no Brasil sem a participação do povo e nasceu sob o lema positivista da “Ordem e Progresso”, que levou o discurso político oficial naquele período a se orientar por uma obsessão ordeira. Com o fim da escravidão e com a imigração estrangeira que chegou ao Brasil e supriu necessidades de mão-de-obra, grande número de pessoas convergiu para os centros urbanos maiores e se valeu de várias estratégias de sobrevivência, o que gerou uma situação que os intelectuais da burguesia chamaram de “caos urbano”. O medo de insurreições, de movimentos populares reivindicatórios – medo esse que sempre

esteve presente na sociedade brasileira, desde os tempos das casas grandes e das senzalas – foi acentuado por teorias raciais que definiam o povo brasileiro como degenerado, porque mestiço.

Não por acaso, portanto, data dessa época a criminalização de estratégias de sobrevivência criadas pelos que viviam na pobreza e que pusessem em risco o direito à propriedade. As sutilezas das instituições disciplinares, localizadas por Foucault na passagem do século XVIII para o século XIX europeu – caracterizadas por formas de organizar o espaço, de controlar o tempo, de vigiar e registrar continuamente o indivíduo e sua conduta, de disciplinar não mais pela violência física, mas por sujeição a normas – não eram necessárias na sociedade brasileira, um país no qual a agressão física foi e ainda é dominante em instituições públicas que, nos documentos oficiais, se valem da palavra “regeneração” para definir seus objetivos. Apesar de estarmos em um país em que os poderosos sempre primaram pela barbárie em suas relações com os subalternos, foi nesse período que a educação escolar e suas ciências auxiliares – a Psicologia e a Biologia – começaram a ser difundidas, tendo em vista a formação de cidadãos exemplares, baseada em um conceito de normalidade defendido por médicos e pedagogos. “Normal” é quem trabalha e obedece. “Normal” é quem não protesta e não reivindica, mas colabora tão-somente para a manutenção da ordem social. Tudo que se afastasse desse objetivo era, e continua atualmente, rotulado como patologia por cientistas, juristas e médicos higienistas, psiquiatras e pediatras, e também por educadores, entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela Biologia, pela Pedagogia e pela Psicologia. Conceito de normalidade que ainda predomina na sociedade brasileira e na maioria das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Rui Barbosa, em seus Pareceres de 1882-1883 – que introduziram no Brasil concepções de escola e de ensino de prestígio em países capitalistas do Oeste europeu – definiu com clareza os objetivos da educação escolas nas sociedades de classes: “investe-se 2% em educação e 21% em despesas militares. É melhor pagar ao professor que ensina o respeito à propriedade do que pagar um guarda para protegê-la”. Esposel – médico psiquiatra da Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1925 – recomendava aos médicos que se aproximassem dos “psychologistas” para que se criasse um sistema médico-pedagógico de formação moral profilática “das psiconeuroses, de distúrbios elementares do sistema nervoso que podem gerar paixões, crimes, ideias extremistas reivindicadoras ou revolucionárias”. É nesse chão que a Psicologia se constitui como ciência encarregada de avaliar aptidões e de selecionar quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino, e também designar os destinados a mandar – os que comporão a elite dirigente – e os predispostos à obediência – ou seja, quem desempenhará o trabalho intelectual e quem fará o trabalho braçal, mas também quem deverá ser excluído do corpo social por meio da “sequestração”, palavra que, no início do século XX, substituiu a palavra “internação”. Não poucas vezes os internos eram exterminados em três tipos de instituições: corretivas para menores, manicômias e prisionais, nas quais os índices de mortalidade sempre foram altos.

A Psicologia foi convocada, desde a elaboração de teorias pedagógicas no século XIX, a colaborar com um ensino escolar segundo princípios definidos pelo especialista em administração de empresas, Frederick Taylor, que passaram a vigorar no trabalho realizado nas fábricas, em uma linha de montagem que o segmentava e na qual a eficiência e a rapidez eram peças fundamentais na produção em série. Na educação escolar, essa modalidade de produção gerou alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares sociais que lhes são e serão destinados em uma realidade social inquestionada – em outras palavras, diferentes formas de escolarização para diferentes classes sociais naturalizam a desigualdade social que se acreditava produzida por

diferenças biológicas e/ou psíquicas supostamente presentes nas diferentes classes sociais.

Ao cumprir essa tarefa num país em que o povo sempre foi zelosamente afastado dos direitos civis, sociais e políticos, os psicólogos serviram e servem à justificação de uma sociedade dividida, na qual os direitos, embora gradualmente garantidos nas Cartas Magnas ao longo do século XX – e com mais clareza na Constituição da República Brasileira aprovada em 1988 – foram e continuam a ser desiguais. Baseada em uma concepção de Ciência que a tem como objetiva, neutra e apenas descritiva (mas não interpretativa da realidade social), esta definição da Psicologia reforçou a crença de que os lugares sociais são distribuídos segundo o mérito de cada um, e sedimenta a impressão de que na sociedade brasileira existe a igualdade de oportunidades, quando, na verdade, nunca fomos democráticos. O autoritarismo e o descaso das elites pelos direitos sociais e civis da maioria da população sempre marcaram suas relações com os subalternizados.

Uma leitura crítica da história da educação escolar pública brasileira revela, desde os seus primórdios, um evidente desejo de controle, por meio da educação, dos conflitos de classes. Para ser eficiente, a Pedagogia precisava conhecer a matéria-prima a ser processada nas escolas – as crianças – para classificá-la e moldá-la para a submissão e para diferentes carreiras escolares previamente definidas, de acordo com a classe social a que pertencem, instaladas nas regiões urbanas e rurais mais pobres do país. Daí o encontro da Pedagogia com a Psicologia evolutiva de cunho normativo, indispensável a esse projeto econômico e político. Daí a relevância da psicomетria. Daí uma apropriação adaptativa da Psicanálise, ou seja, como “gestora de riscos sociais”, expressão criada pelo historiador Robert Castel para definir um dos componentes essenciais da sociedade contemporânea.

Esta interpretação da história da Psicologia tem como objetivo mostrar que ela não produz seus conceitos e teorias no vazio, em um espaço neutro, mas que sua criação acompanha a necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural da sociedade e de controle do corpo social com procedimentos compatíveis com os princípios do Liberalismo, a serviço dos que querem reproduzir a ordem social em vigor que os beneficia. Como parte desse controle, definir como patológicos comportamentos indesejáveis é um procedimento indispensável, o que equivale a dizer que a Ciência é sempre engajada, que os conhecimentos por ela produzidos estão sempre ligados a interesses, seja dos que dominam, quando ela é uma ideologia a serviço da justificação da ordem social, seja dos dominados, quando um saber que desvela a origem das iniquidades que os dominam na modernidade. Embora a formação de psicólogos venha incorporando a reflexão crítica sobre a realidade em que vivem e na qual vão atuar profissionalmente, a maior parte dos inúmeros cursos de Psicologia em instituições de ensino superior existentes no Brasil diplomam psicólogos que redigem laudos nos quais diagnósticos se resumem, por exemplo, a “criança com personalidade primitiva”, conclusão encontrada em um laudo nos arquivos de uma escola pública de ensino fundamental. A ética do exercício da profissão refere-se à escala de valores que orienta essa prática, motivo pelo qual para ingressarmos no âmbito ético-político da Psicologia e formarmos psicólogos nesta direção, é preciso rever concepções e práticas psicoterapêuticas e avaliativas da psique meramente adaptativas, instrumentos que contribuem para a reprodução de uma sociedade hierarquizada e injusta.

Algumas Considerações Finais

Reflexões sobre a Psicologia, a partir desta perspectiva histórica, trazem respostas relevantes a duas questões: a que demandas a Psicologia vem respondendo desde a sua origem? De que instrumentos teóricos e práticos se munuiu para dar respostas que provam que a Ciência tem poder, que o cientista está investido de poder e que o psicólogo o exerce quando se vale de seus métodos e práticas de diagnóstico e tratamento. Um poder de dizer comprometidos com interesses presentes pelos que dominam a sociedade de classes. A partir dessas questões, é preciso repensar os cursos de formação de psicólogos. É verdade que os currículos, desde a sua primeira versão, quando da criação dos cursos de Psicologia, na década de 1960, foram, aos poucos, incorporando perspectivas teóricas que não constavam do projeto inicial. Ampliaram-se o objeto, o campo e os métodos, e algumas disciplinas puseram o estudo do sujeito e da subjetividade em chave histórica. Fundamentados no elogio da Filosofia, docentes e pesquisadores vêm assumindo uma atitude interrogativa, questionadora do conhecimento cristalizado, em busca de suas origens, de seus pressupostos epistemológicos e de seus compromissos em uma sociedade pautada pela exploração do trabalho, pela dominação e até mesmo pela negação dos direitos de cidadania à maioria dos brasileiros. No entanto, salvo exceções, aulas e textos superficiais ainda marcam a pseudoformação da maioria dos psicólogos no país.

É urgente estarmos atentos ao fato de que é exatamente onde reside a força da Psicologia atual que pode também morar a sua fragilidade. Inicialmente monolítico, o currículo vem se transformando gradativamente em um currículo plural que só confundirá os formandos se não os levar a fazer saber como pensar as diferentes correntes teóricas que habitam a área de formação e de profissionalização que escolheram, e se limitá-los a saber fazer algumas técnicas discutíveis de avaliação e de tratamento em seu futuro profissional. Daí a necessidade de uma revisão curricular rumo à aquisição, pelos psicólogos, de saberes filosóficos, sociológicos e políticos que lhes permitam pensar a Psicologia – ou seja, que os forme como intelectuais e não meramente como técnicos que aplicam mecanicamente procedimentos de avaliação psíquica e de psicoterapia dos quais desconhecem os fundamentos.

A “formação” de psicólogas e psicólogos, tal como oferecida em muitos dos cursos universitários de Psicologia no Brasil, não requer cursos de tempo integral e de cinco anos de duração. Só assim poderemos superar três situações: a) lamentáveis defesas emocionais e corporativas de opiniões que impedem debates epistemológica, ética e politicamente fundamentados de teorias e métodos da Psicologia; b) a formação cada vez mais precária de psicólogos, que reduz a complexidade da psique a conceitos imersos no mais absoluto senso comum, como é o caso do uso disseminado do termo autoestima, influência negativa de livros de autoajuda que, se por um lado revelam o grau de desamparo e a solidão a que as pessoas se sentem condenadas no mundo atual, por outro seduzem psicólogos com um arsenal de prescrições fáceis porque superficiais e mistificadoras; c) a crença de que basta avaliar as (in)capacidades psíquicas dos “pobres” para que a Psicologia cumpra o seu papel social. Assim sendo, é preciso considerar, a cada momento histórico do capitalismo mundial, não só os limites e possibilidades historicamente postos à construção de uma sociedade mais justa, mas também a uma Psicologia orientada por teorias e práticas que não são e não podem ser definidas como objetivas e neutras.

Em resumo, é preciso que caminhemos no sentido contrário da amnésia da gênese (expressão criada por Adorno e Horkheimer), tendo como objetivo fazer o inventário dos compromissos políticos inscritos nas Psicologias que recebemos como herança: este é o problema fundamental que uma historiografia crítica da Psicologia

nos obriga a enfrentar. A esse respeito, encerramos estas considerações com uma passagem de Gramsci em *Concepção Dialética da História*: “O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem o benefício do inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário”.

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

BARBOSA, R. *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde. Volume X, tomos 1, 2 3 e 4, 1947.

BINET, A. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion, 1909.

BINET, A, e SIMON, Th. *A method of measuring the development of the intelligence in Young children*. Illinois: Courier Company, 1912.

BINET, A. e SIMON, Th. *The development of intelligence in children* (The Binet-Simon scale), 1916 (tradução de artigos de Binet e Simon publicados na França, 1905).

BISSERET, N. “A ideologia das aptidões naturais”. In: DURAND, J.C.G. (org.) *Educação e Hegemonia de Classe*. As funções ideológicas da escola. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 30-67.

CASTEL, R. *A Gestão dos Riscos*. Da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CHAUÍ, M. de S. *Cultura e Democracia*. O discurso competente e outras falas. São Paulo: Editora Moderna, 1981.

COMPARATO, F.K. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2001.

ESPOSEL, F. “Idéas geraes de hygiene mental”. *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*. 1925, Ano I, n.1, p. 101-107.

GOULD, S. *A Falsa Medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.

HOBSBAWM, E. “O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea?” In: Eric Hobsbawm, *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOUSTON, S. “Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico”. In: Patto, M.H.S (org.) *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 2010 (4ª. edição), p. 171-191.

TAYLOR, F.W. *Princípios da Administração Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

Dados sobre a autora

Formada em Psicologia na Universidade de São Paulo, na qual obteve os títulos de Mestre, Doutora, Professora Livre-Docente e Professora Titular, dedicou-se, desde os seus primeiros escritos, ao estudo do chamado “fracasso escolar” tão frequente na rede pública de ensino fundamental. Foi docente no Departamento de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia-USP, desde 1966, da disciplina Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, depois denominada Psicologia e Educação, ministrada na Graduação. Em 1970, esteve nos Estados Unidos para fazer um levantamento de textos publicados em revistas e livros sobre dificuldades de escolarização de crianças norte-americanas, sobretudo as que, em sua maioria, pertenciam a famílias que tinham como antepassados escravos em um país que se diz democrático. Desde 1981, foi docente na Pós-Graduação e orientou mestrands e mestrandos, doutorandas e doutorandos na Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Em sua produção escrita, além de artigos publicados em revistas de Filosofia, Educação, Psicologia e Psicanálise e em coletâneas organizadas por colegas, destacam-se *Introdução à Psicologia Escolar* (1981) *Psicologia e Ideologia*. Uma introdução crítica à psicologia escolar (1984), *A Produção do Fracasso Escolar*. Histórias de submissão e rebeldia (1990), recentemente revisto, atualizado e republicado; *Mutações do Cativo*. Escritos de Psicologia e Política (2000); *Exercícios de Indignação*. Escritos de Educação e Psicologia (2005); *A Cidadania Negada*. Políticas públicas e formas de viver (2009) do qual é organizadora e participam 15 pesquisadores; *Formação de psicólogos e relações de poder*. Sobre a miséria da Psicologia (2012), do qual é organizadora e participam 11 psicólogos docentes e profissionais em estados brasileiros. Atualmente tem no prelo *O mundo coberto de penas*, livro que reúne textos de sua autoria.

Recebido para publicação em 06-02-18; aceito em 08-03-18