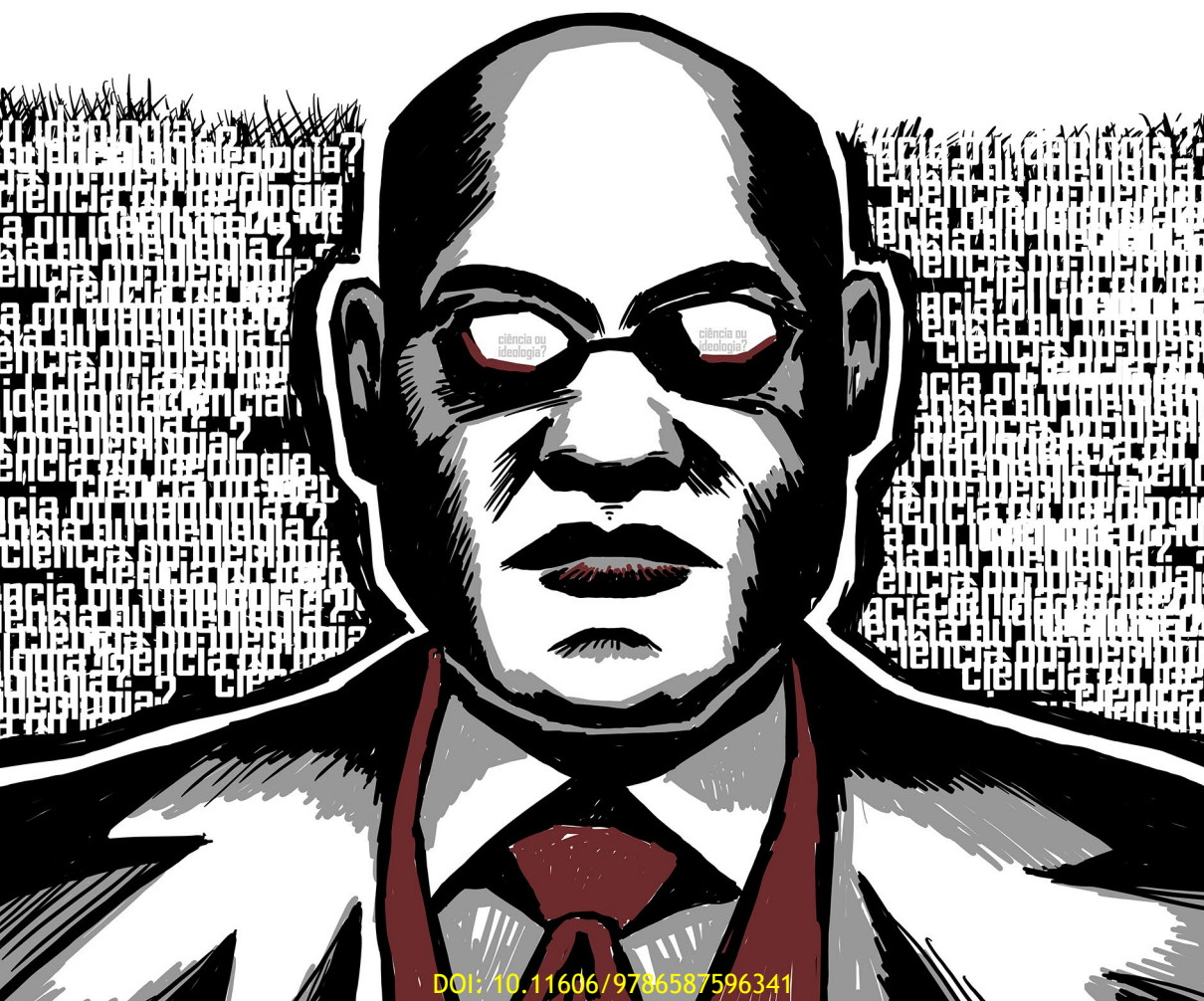


PSICOLOGIA E IDEOLOGIA

UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA À PSICOLOGIA ESCOLAR

MARIA HELENA SOUZA PATTO



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO REITOR:
Carlos Gilberto Carlotti Junior
VICE-REITORA: Maria Arminda do Nascimento Arruda

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DIRETORA: Ana Maria Loffredo
VICE-DIRETOR: Gustavo Martineli Massola

A publicação desta obra em formato Open Access somente foi possível graças ao apoio do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (Instituto de Psicologia - USP) que, sensível à necessidade de apoiar a divulgação de pesquisas científicas de seu corpo docente e colaboradores, destinou a esta publicação recursos provenientes da verba PROAP, concedida aos Programas de Pós-graduação brasileiros pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior - Brasil (CAPES), à qual também sou grato.

Revisão dos originais
Lygia de Sousa Viégas e Jackson Barbosa da Costa

Imagem da capa
arte de Alex Frechette

Diagramação: Luiz Cláudio de Melo

Catálogo na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Patto, Maria Helena Souza.

Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar / Maria Helena Souza Patto. -- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

315 p.

1ª Edição - T. A. Queiroz Editor, 1984 (Físico)

2ª Edição - Instituto de Psicologia - USP, 2022 (Digital)

Livro eletrônico.

ISBN: 978-65-87596-34-1

DOI: 10.11606/9786587596341

1. Psicologia escolar. 2. Educação. 3. Brasil. I. Título.

LB1051

Ficha elaborada por: Elaine Cristina Domingues CRB5984/08.



Essa obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

DEDICATÓRIA

Para Melanie e Israel Copit

Lilian e Eder Quintão

Maria da Penha P. Braga

Romeu de Moraes Almeida

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	3
A PSICOLOGIA ENTRE FOGOS CRUZADOS.....	7
PREFÁCIO	12
INTRODUÇÃO	17
1. O Laboratório de Pedagogia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo	22
2. As clínicas de orientação infantil da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as clínicas psicológicas da Secretaria de Educação do Município de São Paulo	24
CAPÍTULO I	32
RAÍZES: A RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE	32
1. Sociedade e educação em Durkheim: um esboço	34
2. Liberalismo e ensino	42
2.1 Democracia e educação: o pensamento de John Dewey	44
2.2 Mannheim e o papel da educação numa sociedade democrática planificada	50
3. Sociedade e educação em Althusser: a escola como aparelho ideológico do Estado	55
3.1 Establiet e a análise da escola capitalista na França	67
3.2 Pierre Bourdieu: o papel da escola na economia das trocas simbólicas	72

CAPÍTULO II.....	86
ESCOLA, SOCIEDADE E PSICOLOGIA ESCOLAR.....	86
1. O Estado Novo e o ensino	87
2. Desenvolvimentismo, imperialismo e ensino	92
2.1 A fase de 1945 a 1964	92
2.2 A fase de 1964 a 1977	102
3. Convergências: história do Brasil e história da psicologia no Brasil	113
CAPÍTULO III	117
A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA	117
1. Ciência e ideologia: uma distinção fundamental	119
2. Um pouco de história	130
3. Um exemplo concreto: a psicologia escolar.....	142
3.1 A tecnologia do comportamento na escola: a opressão cientificada	150
3.2 A abordagem centrada na pessoa: anotações sobre o mito da igualdade	161
CAPÍTULO IV	165
PSICOLOGIA E CLASSES SUBALTERNAS	165
1. A psicologia da carência cultural: psicologia da pobreza ou pobreza da psicologia?	165
2. Os programas de educação compensatória	171
3. A sociologia da “marginalização” social: do princípio da integração ao princípio da contradição	176
4. O mito da deficiência de linguagem	184
5. Mordaças sonoras	196

6. Autoridade pedagógica e psicologia	203
7. Características psicológicas do oprimido: algumas versões alternativas	208
7.1 Desmistificando a crença na deficiência da linguagem	208
7.2 O perfil psicológico do oprimido: notas sobre duas tentativas de superação do empirismo	216
7.3 A sociologia e a caracterização do marginalizado	225
CAPÍTULO V	230
DA ADESÃO À TRANSFORMAÇÃO: CAMINHOS	230
1. Uma pesquisa	230
2. Duas propostas alternativas: a extensão do atendimento psicanalítico e a psicologia institucional	268
2.1 A psicanálise vai à favela	272
2.2 Psicanálise e transformação social: um debate em andamento	277
3. Um passo além: a consciência da exclusão.....	285
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	300
ANEXO	312

A PSICOLOGIA ENTRE FOGOS CRUZADOS

Ecléa Bosi

Antes de mais nada, e para lembrar o tempo todo: Maria Helena Souza Patto é uma valente trabalhadora intelectual que acredita na *Undécima Tese* de Marx sobre Feuerbach: “Os filósofos até agora se limitaram a interpretar o mundo; cabe-nos transformá-lo”. Dessa proposição nascem inúmeras perguntas, das quais a mais honesta e incontornável é esta: *o que fazer?*

Desta vez é a psicologia e, com maior ênfase, a psicologia escolar, que se empenham no grande desafio: como voltar as costas, estrategicamente, para as teorias cinzentas do velho funcionalismo e para as hipóteses sombrias da “carência cultural”? E como atacar de frente os contextos vivos onde se dá (ou não se dá) historicamente o processo de aprendizado de valores antigos e novos?

A questão ético-política, que é urgente em Maria Helena Souza Patto, sobredetermina cada uma de suas opções de pesquisa e de leitura teórica. A práxis move não só o primeiro passo do estudioso que vai sondar no campo os substratos geológicos do cotidiano pobre, como também o gesto da reflexão sobre o sentido histórico da própria ciência.

A práxis leva pelas suas mãos duras e generosas tanto a pesquisadora quanto a ensaísta que nasceu com ela, pois ambas se sabem penetradas das mesmas angústias e das mesmas precárias esperanças.

O novo ângulo de visão altera muitas perspectivas. A rotação dos olhos explica o caráter demolidor dos capítulos iniciais da obra, onde há páginas de fogo ateadas contra o método positivista, supostamente neutro, da psicologia social francesa, ou contra as técnicas reificadoras da psicologia funcional americana, cega e surda para as condições sociais concretas dos seus “sujeitos”, melhor dizendo, “vítimas”. Não é por mero acaso que os conceitos de “carência cultural” e de “marginalização social”, produzidos pela ciência contemporânea, se tenham revelado – aliás, a curto prazo – formações verbais puramente ideológicas. Elaborados de maneira abstrata, “neutra” (isto é, longe e acima da práxis), esses conceitos confirmaram o que já alguns críticos marxistas vêm denunciando: a incapacidade dos métodos positivistas e funcionalistas compreenderem, por dentro, o fenômeno da contradição social.

Desvendar a face ideológica nua e crua de certas doutrinas psicológicas e educacionais é um dos alvos prediletos da Autora. Lastreada às vezes pelo discurso bem travado de Althusser e de Bourdieu, no qual as instâncias escolares entram como elos do aparelho ideológico de Estado, a tese de Maria Helena faz o processo implacável de toda instituição de ensino que vise a reproduzir a divisão do trabalho, viga mestra do capitalismo industrial e da tecnocracia que o rege.

As relações de sentido, que a cultura escolar continuamente propõe, são quase sempre uma sutil modalidade das relações de força. E a Escola, por si mesma inculcadora de ideias e valores, pode transformar-se em órgão controlador na medida em que toma por auxiliar de suas funções a Psicologia Escolar, ou *uma* certa Psicologia Escolar. Maria Helena se vê diante de um monstro bicéfalo, psicopedagógico, que pretende orientar, motivar ou corrigir, se neces-

sário, modos de ser e modos de aparecer da criança que estuda. A prática do psicólogo escolar pode correr todos os perigos de uma ciência que, embora se diga imparcial, acaba se revelando parte interessada de um pesado sistema de conformismo social. Traz nas suas origens (os testes psicométricos de Galton e de Simon Binet) o vício positivista de medir, prever, ajuizar e controlar os gestos e os signos da criança-aluno.

Abre-se, a esta altura, um espaço teórico para discutir a função “integradora” das várias terapias educacionais no aconselhamento do educando. E com isso está instaurado o processo à psicologia escolar.

Nascida e crescida sob a égide oficial de uma ideologia determinista e antidialética, a psicologia escolar marcou passo anos a fio, repetindo, talvez sem o saber, os chavões da ideologia burguesa ocidental durante toda a primeira metade do século XX. A soviada noção de QI (Quociente de Inteligência) triunfou na academia e daí passou a lugar-comum nas revistas do grande público e em todas as instâncias de comunicação em que a cultura é diluída e manipulada para uso dos incautos. Racistas e elitistas de vários naipe ou simples aplicadores mecânicos do famigerado teste lançaram mão dessa e de outras tabelas. E lá se foram inferir a baixa cota de talento que o destino cego teria reservado a negros e a índios, a mestiços e a migrantes, a lavradores e a subproletários do campo e da cidade.

A psicologia da aprendizagem ganhava um pseudo-rigor cujo significado real era perder em acuidade antropológica para avaliar diferenças sociais e culturais efetivas.

Dos pesos e medidas dos anos 1940 e 1950 para as noções de *carência cultural*, *código restrito* e *marginalização* o passo não era tão grande, e os cientistas sociais da década de 1960 deram-no

sem hesitar. Veja o leitor, a propósito, um dos momentos mais ricos deste ensaio: o capítulo “Psicologia e classes subalternas”.

Creio que a tese de Maria Helena Souza Patto vem dizer que as coisas podem mudar e que já estão mudando. Sem dúvida, o trabalho interdisciplinar foi e é a maior alavanca da transformação em termos de pôr em crise as certezas ossificadas das regiões científicas particulares. O realismo dialético de Horkheimer e Adorno empreendeu, já nos anos 1940, a gigantesca tarefa de abalar, com as armas conjugadas de Marx e de Freud, os alicerces da psicologia do “caráter nacional”. Essa ideologia turvava as interpretações de tantos estudiosos alemães e norte-americanos antes da primeira guerra mundial. Mais recentemente, a teoria da “dependência” estrutural ajudou, de fato, a virar a mesa do funcionalismo e a repor na pauta das ciências humanas as relações de força e as relações simbólicas vigentes nos países do Terceiro Mundo.

E chegando mais perto do nosso tema: há uma pedagogia do oprimido, de Paulo Freire; há uma psicoterapia do explorado, de Alfredo Moffatt. Por que só a Psicologia Escolar se manteria ausente e silenciosa? Maria Helena fez ouvir o seu *não*. Sou-lhe grata por isso.

Maria Helena, temerária, você não temeu o risco dos lugares tão distantes das salas da academia. Ao contrário, você foi ao encontro deles. E foi a partir deles que se armou a sua visão crítica da psicologia moderna.

Este livro é mais que uma tese, é a radiografia de uma procura. É a busca, às vezes insofrida, daquele espaço quente onde o psicólogo cruze com o crítico social, o educador se encontre com o

militante político, o terapeuta aperte as mãos do líder sindical ou da animadora de comunidade.

Uma teoria nova há de nascer no coração da encruzilhada, pois é esse ponto vital e perigoso que a imaginação popular elege para dispor suas flores, acender suas velas e despachar para o incerto futuro os objetos pobres e sagrados da sua liturgia de medos e necessidades.

PREFÁCIO

Este trabalho é, acima de tudo, um depoimento. É o relato do início de uma trajetória profissional difícil, que tem suas raízes na tradição positivista dos cursos brasileiros de formação de psicólogos: nos laboratórios de psicologia animal e de mensuração psicofísica e psicológica de seres humanos, nos contextos terapêuticos onde o objetivo, queiramos ou não, é a remoção de comportamentos disfuncionais, nos projetos de pesquisa onde os chamados “sujeitos” não passam de objetos, observados e medidos em situações supostamente assépticas, neutras, objetivas.

A percepção de que nos formamos técnicos da correção de “desvios”, da harmonização de “desequilíbrios”, da resolução de “crises”, da exclusão dos que resistem à norma e, portanto, da conservação de uma determinada ordem social, é igualmente difícil e lenta, como o é a consciência de que esta formação só pode ocorrer no marco de uma determinada concepção de homem, de sociedade e de ciência. Os homens reais nos são apresentados como o Homem, entidade abstrata e ahistórica; as sociedades de classes nos chegam como Sociedade, entidade igualmente abstrata, harmônica, que infelizmente passa por crises, mas que não é contraditória em sua essência, que paira acima e além dos homens e à qual estes têm que se adaptar, basicamente da mesma forma como os animais se adaptam aos seus ambientes naturais. Neste contexto, à psicologia cabe decifrar, guiada pelo princípio da identidade, as leis que regem a adaptação humana ao seu ambiente social (leia-se natural). Mas, para merecer o *status* de ciência faz-se imprescindível que as operações produtoras do conhecimento se baseiem na quantificação e

que o pesquisador mantenha-se afastado das questões denominadas políticas, supostamente fora de sua alçada. Aprendemos que “o cientista é sobretudo um neutro”.

Esta visão predominante dos homens, das sociedades e das ciências humanas não sofre qualquer solução de continuidade quando a psicologia se volta para o estudo da miséria e dos miseráveis numa sociedade de classes. Ao contrário, quando elabora a teoria da carência, deficiência ou marginalização cultural, a psicologia põe à mostra todos os seus pressupostos conservadores. Com ela aprendemos que “o brasileiro (leia-se as classes populares) é sobretudo um fraco”, que precisa do nosso auxílio técnico para redimir-se.

Durante alguns anos fui porta-voz dessa psicologia que encontrou grande receptividade entre psicólogos e educadores. Afinal, a versão funcionalista norte-americana dos problemas escolares e sociais dos setores “marginalizados” das classes trabalhadoras faz muito sentido para quem se forma, tanto na escola como fora dela, mergulhado nas concepções dominantes sobre o individualismo, a democracia, as diferenças individuais, o culto e o inculto, o normal e o patológico, a meritocracia e o papel preponderante da escolarização na promoção da igualdade entre os homens.

Porque é sobretudo a sistematização do modo como a vida social *aparece* às classes dominantes (e, por imposição, também às classes dominadas, em certa medida) que a psicologia, em geral, e a psicologia da pobreza, em particular, articulam um discurso extremamente convincente e competente, como sugere Marilena Chaui. Nelas, a visão do mundo que elaboramos durante todo um processo de socialização presidido por ideias ideológicas encontra sua legitimação; afinal de contas, é preciso não esquecer que, numa sociedade de classes, a ciência é gerada num lugar de onde se fala

com a autoridade de quem pretensamente detém todo o saber – as universidades.

Destituídos de um instrumental que nos permita a crítica radical de nossos pressupostos e de nossa ação, acabamos por nos dedicar a uma prática profissional adaptativa e paternalista quando nos voltamos para as classes subalternas. Porém, se isso é verdade, não é a verdade total e definitiva sobre a condição do psicólogo e da psicologia; caso contrário, estaríamos até hoje e para sempre disseminando a teoria da carência cultural.

É impossível refazer todos os passos da transformação. Certamente, a leitura árdua e paciente de autores inquietos e inquietantes fizeram uma parte. Não se lê, não se ouve impassivelmente Karl Marx, Henri Lefèbvre, Franco Basaglia, Louis Althusser, Paulo Freire, José de Souza Martins, Ecléa Bosi, Carlos Rodrigues Brandão, Marilena Chauí, Maria da Conceição Tavares. Não se vive, sem marcas, anos e anos de uma conjuntura política marcada pela repressão. Não se vive impassivelmente, alheio às desigualdades sociais, sobretudo quando estas são flagrantes, como no caso brasileiro, nem ao antagonismo que se verifica entre a “realidade” da qual fala a psicologia da carência cultural e a realidade mesma: quando uma criança favelada, malsucedida na escola de seu bairro, supostamente por não ter as habilidades psicomotoras necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, faz uma pipa ou joga bolinha de gude diante de nossos olhos, nossas convicções sobre sua incapacidade voltam para casa irremediavelmente abaladas. Juntas, teoria e prática prepararam dialeticamente o momento da dúvida.

Partindo da crítica da *psicologia instrumental* (do conhecimento psicológico como dimensão da consciência necessária da sociedade, isto é, da consciência das classes dominantes), este tra-

balho pretende colaborar na elaboração permanente de uma *psicologia crítica* (de um conhecimento psicológico enquanto dimensão da consciência possível da sociedade, ou seja, da consciência das classes exploradas), capaz de situar historicamente seu próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social. À psicologia como técnica, comprometida com uma classe social específica — a dominante, material e espiritualmente — é preciso opor uma psicologia que, embora focalizando especialmente os processos psíquicos, não perca de vista a totalidade social concreta que lhes dá sentido. Nesta perspectiva, fazer psicologia continua sendo um ato político como sempre foi, mas agora um ato político comprometido com os agentes da transformação da estrutura social e não mais com os interessados pela sua conservação.

Como bem o mostraram os professores integrantes da banca que examinou este texto enquanto tese de doutoramento, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 1981¹ ele contém lacunas e mal-entendidos, carece de unidade. O método dialético de análise e exposição ficou de fora como modo de pensar os problemas levantados; a totalidade social nele comparece em sua versão não dialética, em sua concepção estruturalista; a ênfase no papel reprodutivo dos aparelhos ideológicos de Estado acabou por dar um peso excessivo aos efeitos mantenedores das práticas escolares e da ação da psicologia na escola (embora não se possa minimizá-los), em detrimento dos efeitos transformadores destas mesmas práticas; enfim, a marca althusseriana é nítida. Numa linguagem bastante em moda entre os teóricos da educação no Brasil, a crítica das concepções tradicionais funcionalistas

¹ Professores doutores Ecléa Bosi (orientadora), José de Souza Martins, Dermeval Saviani, Sylvia Leser de Mello e Ana Maria de Almeida, aos quais sou imensamente grata.

sobre as relações entre escola e sociedade de classes talvez tenha sido feita, mas a crítica da crítica não. Gramsci poderia ter salvo a situação, não fosse visceral a influência positivista em nosso modo de pensar que quase nos impossibilita de conceber dialeticamente a psicologia e a vida humana. Neste sentido, “o feitiço virou contra o feiticeiro”, e um texto que aparentemente fala de fora sobre as dificuldades com que os psicólogos se defrontam na compreensão da realidade acabou sendo um exemplo vivo destas dificuldades.

Mesmo assim, se as questões levantadas, se as críticas à psicologia instrumental, se a proposta de abertura do pensamento do psicólogo para além do estrito e restritamente psicológico, se o alerta no sentido de mostrar-lhe a importância de fundar sua ação no saber gerado no âmbito das demais ciências humanas e na co-participação das classes populares tornadas sujeitos do conhecimento servirem para sensibilizar os psicólogos para a necessidade de repensar e refazer a sua ciência, esta publicação, ainda que ambígua e a meio caminho, encontrará uma razão de ser. Levar adiante a tarefa aqui esboçada é, afinal, um desafio que se coloca a todos que estejam tentando trazer para o centro de suas vidas as palavras de Berthold Brecht: “a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

Maria Helena Souza Patto

Taubaté, janeiro de 1982

INTRODUÇÃO

Nos últimos cinco anos a psicologia escolar, enquanto área de aplicação do conhecimento acumulado pela ciência psicológica, recebeu considerável impulso em São Paulo. Portanto, se há pouco tempo o mercado de trabalho para o psicólogo desejoso de trabalhar num contexto escolar era muito restrito ou praticamente inexistente, hoje sua ausência na rede de ensino público paulistano já não é tão flagrante. Assim é que, num levantamento que realizamos durante o ano de 1977, junto à Seção de Psicologia Clínica do Departamento de Assistência Escolar da Prefeitura Municipal de São Paulo, pudemos verificar que cerca de 70 psicólogos foram contratados nos últimos anos para exercerem a função de psicólogos escolares, buscando o contexto para sua ação não mais nas *clínicas* de atendimento à população escolar da rede municipal de ensino, mas nas *escolas* que integram a rede pública de ensino de primeiro grau. Mais do que isto, além de sua presença mais significativa em termos quantitativos, existia uma preocupação entre os coordenadores deste grupo de profissionais no sentido de imprimir outro rumo à atuação do psicólogo escolar, para além dos limites impostos pelo atendimento numa linha tradicional de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem. Coerente com esta preocupação, a Associação dos Psicólogos da Prefeitura de São Paulo (entidade recém organizada) promoveu o 1º Ciclo de Debates sobre o Atendimento Psicológico a Escolares, em julho de 1978.

Embora não disponhamos de dados que confirmem nossa impressão, acreditamos que o quadro diagnóstico da profissão de psicólogo elaborado por Sylvia Leser de Mello em 1969 (Mello,

1975) provavelmente não se mantém nas mesmas proporções registradas naquela época. Segundo esses dados, cerca de 75% das atividades profissionais dos psicólogos formados nas três faculdades paulistanas que ofereciam cursos de graduação em psicologia concentravam-se nas áreas de ensino superior e da clínica – praticada principalmente em consultórios particulares. A psicologia escolar estava praticamente ausente do mercado de trabalho para o psicólogo paulista, absorvendo cerca de 15% das experiências profissionais dos formados pela FFCL de São Bento (N=13), 13% das experiências de trabalho dos formados pela FFCL Sedes Sapientiae (N=9) e cerca de 6% das ocupações exercidas, depois de formados, pelos psicólogos que haviam cursado a Universidade de São Paulo. Estes dados levaram a autora a perguntar: “por que os psicólogos estão ausentes da maior rede de prestação de serviços públicos à comunidade?” (p. 52).

Decorrido um espaço de tempo suficientemente longo para a ocorrência de mudanças no panorama da demanda de serviços num país do Terceiro Mundo em rápida expansão industrial e tecnológica, a pergunta que nos ocupa e preocupa na atualidade assume uma forma diversa daquela formulada por Mello há cerca de dez anos; animados, sem dúvida, com essa rápida expansão de uma área da psicologia aplicada na qual acreditamos que o psicólogo virtualmente tem mais possibilidades de vir a exercer um papel social abrangedor e significativo, nossa reação diante desse fato é de apreensão. É esta atitude diante do crescimento inédito desse segmento do mercado de trabalho que nos leva a indagar: *por que os psicólogos começam a se fazer presentes na maior rede de prestação de serviços públicos à comunidade?*

Os conhecedores da história da psicologia no Brasil, porque dela participaram ou porque a pesquisaram, certamente discorda-

rão da afirmação que acabamos de fazer, segundo a qual os psicólogos *começam* a se fazer presentes na vasta rede de ensino público. Dados reunidos por Mello (1975) e Pessotti (1976) atestam que a escola e o ensino já foram objeto de interesse dos psicólogos brasileiros; referem-se particularmente às quatro primeiras décadas deste século, quando representantes das duas vertentes da psicologia — a médico-hospitalar e a educacional — estiveram voltados para problemas de aprendizagem e de rendimento escolar. É o caso, por exemplo, da criação no Rio de Janeiro, em 1906, de um laboratório de Psicologia Pedagógica e da inauguração, em 1914, do Gabinete de Psicologia Científica na Escola Normal Secundária de São Paulo, sob a direção do Prof. Ugo Pizzoli, e dedicado a “experimentos de psicologia escolar” (cf. publicação da Escola Normal Secundária, 1914, p. 19). É o caso, ainda, da existência, na década de 1920, de um serviço de Inspeção Médico-Escolar, em São Paulo, junto ao qual o Dr. Durval Marcondes criou, em 1938, a primeira Clínica de Orientação Infantil. Neste contexto, as atividades desenvolvidas no laboratório do Instituto Caetano de Campos, em São Paulo, dando continuidade à linha de ação iniciada na Escola Normal Secundária, não poderiam deixar de ser mencionadas, mesmo porque continuam vivas na memória e na ação profissional de psicólogos que nele tiveram sua formação.

Assim, é mais do que justo afirmar que os psicólogos brasileiros — em especial os paulistas e cariocas — já detiveram na escola seu foco de atenção; porém, é preciso indagar: em que termos? Fazendo realmente psicologia escolar ou psicologia experimental com crianças em idade escolar, e contribuindo, assim, para à constituição da psicologia educacional mas não da psicologia escolar em nosso meio? Fazendo psicologia escolar ou consultório psicológico nas escolas, baseados num modelo médico de atuação?

A resposta a estas perguntas nos impõe duas digressões: uma, sobre a distinção que tradicionalmente é feita entre psicologia escolar e psicologia educacional, e outra sobre as características dos serviços prestados, até um passado recente, pela psicologia à educação escolar.

Quanto à maneira mais usual de definir a psicologia da educação e contrapô-la à psicologia escolar, Mello (1975) nos informa que “a Psicologia oferece à educação duas qualidades de contribuição: uma *científica*, que consiste nos conhecimentos sobre problemas que interessam à educação; a outra, que chamaríamos “profissional”, e que consiste na introdução do *psicólogo* na escola, como técnico interessado no desenrolar do processo educacional. A primeira recebe, comumente, o nome de psicologia educacional, mas não se trata de uma disciplina psicológica com objeto e problemas próprios. Essa é uma designação genérica que reúne aqueles campos especiais de investigação da *ciência psicológica*, tais como os estudos do desenvolvimento mental, das diferenças individuais, da aprendizagem etc., isto é, todos os conhecimentos psicológicos que, de alguma forma, possam trazer qualquer contribuição para a eficácia do processo educativo. À segunda chamamos psicologia escolar porque é uma área de aplicação da Psicologia voltada para a solução de problemas escolares *concretos*, que possam perturbar os objetivos educacionais.” (p. 53-54) Bardon e Bennett (1975) também colocam esta distinção nos mesmos termos: “Confunde-se amiúde Psicologia da Educação com Psicologia Escolar pelo fato de ambas dirigirem seus interesses para a escola, o seu pessoal e os seus alunos. Entretanto, a Psicologia da Educação, pelo menos nos Estados Unidos, não é uma Psicologia Aplicada no mesmo sentido da Psicologia Escolar ou da Clínica. O objeto de estudo da Psicologia da Educação refere-se às características de estudantes e professores e explora tópicos como a aprendizagem, a motivação, o reforço e a

transferência, assim como as condições que afetam todos esses fatores. Tipicamente, o psicólogo educacional realiza pesquisas sobre as inúmeras variáveis suscetíveis de influenciar a aprendizagem, com o rigoroso controle de elementos estranhos às variáveis que estiverem sendo investigadas. ... A pesquisa em Psicologia da Educação pode ser realizada muito mais cuidadosamente no laboratório que na escola.” (p. 18-19)

Embora não concordemos com a clássica e nefasta separação entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre ciência e técnica, entre os que produzem conhecimento e os que meramente o aplicam, contida nestas definições, nem com a definição de psicologia escolar que veiculam, é a ela que estamos nos referindo quando perguntamos sobre a natureza do trabalho a que se dedicaram os primeiros psicólogos voltados para o ensino. Voltaremos à definição da psicologia escolar quando nos detivermos na análise mais aprofundada do papel real e do papel possível do psicólogo escolar numa sociedade de classes.

Em busca de elementos que nos permitam caracterizar os tipos de contribuição da psicologia à escola, no Brasil, tomemos três momentos significativos da história da psicologia em São Paulo nos quais os psicólogos estiveram voltados para a educação formal: a instalação e funcionamento do Laboratório de Psicologia Pedagógica, em 1914, junto à Escola Normal Secundária de São Paulo; a criação, em 1938, da Clínica de Orientação Infantil junto à Seção de Higiene Mental do antigo Serviço de Saúde Escolar, e o surgimento do Setor de Psicologia Clínica da Seção Técnico-Educacional do Departamento de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, em 1954.

1. O LABORATÓRIO DE PEDAGOGIA EXPERIMENTAL DA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO PAULO

A análise de uma publicação preciosa feita pela Escola Normal Secundária de São Paulo, datada de 1914, nos permite perceber, de imediato, o tipo de psicologia pedagógica ou “psicologia escolar” que se desenvolvia nessa instituição. Já no primeiro artigo, “O futuro da pedagogia é científico”, de autoria do então diretor da Escola Normal, Dr. Oscar Thompson, fica nítida a concepção de ciências humanas vigente e norteadora da prática científica, na época, quando ele exalta “uma bela fase da pedagogia, que toma o nome de científica pela organização que, pouco a pouco, se lhe vai imprimindo” (p. 3) e “tudo quanto há de grande na ciência pedagógica e o subsídio valioso que lhe pode prestar a psicologia”. (p. 5) A importância dada à metodologia positivista é clara: “O progresso das ciências naturais repercute sobre a psicologia imprime um vigoroso impulso, favorecendo desde logo o nascimento de *conceitos análogos* e métodos semelhantes aos que se praticavam com êxito, segundo o pensamento científico de Bacon, no campo das coisas de ordem material. Era o primeiro sopro de vida da psicologia experimental, cujo pleno desenvolvimento, por colaboração mais imediata das ciências naturais, estava reservado para o século XIX, em que as categorias mecânicas sucedem as *categorias biológicas* e a psicologia de livresca que era, encontra nos laboratórios, a partir de Wundt, um novo ambiente e um novo método de trabalho.” (p. 5, grifos nossos). Ao lado da menção a Wundt, comparece Binet e seu gabinete de estudo científico da criança. Valendo-se dos ensinamentos fundamentais não só da biologia, mas também da sociologia e da psicologia, a pedagogia deve voltar-se, segundo Thompson, para a consecução de uma pedagogia científica que, em oposição à pedagogia dogmática do passado, coloque nas mãos dos professores

recursos das ciências positivas e lhe permita conhecer o educando sob o ponto de vista científico.

A sociologia é concebida como “a ciência que estuda a vida dos animais, das crianças e dos selvagens, a história geral da humanidade, os poemas e as biografias. Assim concebida, não passa de uma psicologia sociológica, que estuda a psicologia da criança, do animal, dos povos, das multidões, da linguagem, da literatura etc., mostrando como elas assumem formas diversas na vida social correspondentes a diversos ‘estados da civilização’. A educação ... respeita em seus vários momentos e na sua dinâmica as condições especiais da civilização” (p. 14).

À psicologia, por sua vez, cabe fornecer métodos e princípios sobre os quais se apoia a “arte da educação”; o psicólogo fornecerá ao professor condições para realizar uma “análise anatômica” da vida psíquica. A este basta conhecer as “formações mais simples da existência psicológica; sensações, ideias, sentimentos, instintos e atos voluntários”; e as “leis fundamentais da atividade psíquica, as suas quatro atitudes essenciais: atenção e memória, hábito e fadiga. Estas noções servir-lhe-ão de base para o conhecimento da vida psíquica complexa: representativa, sentimental e ativa” (p. 12).

Para melhor cumprir com suas finalidades, a pedagogia necessita de instrumentos de medição que lhe permitam assimilar e aplicar uma psicologia racional, positiva, científica. É em consonância com este espírito que a 17 de setembro de 1914 inaugura-se o Gabinete de Psicologia Científica, montado e organizado, na Escola Normal, sob a direção do professor italiano Ugo Pizzoli, especialmente convidado para esse fim. São Paulo passava a contar, assim, à maneira das principais escolas normais do mundo, com um gabinete para o estudo científico da criança, equipado com significativa

aparelhagem, desde a destinada à avaliação somato-antropológica, estesiométrica, estesioscópica, até os materiais construídos para permitir o exame psicológico das funções mentais superiores.

É nesta linha *psicofísica* e *psicométrica* que se desenvolvem os trabalhos de pesquisa e as publicações dos discípulos do Prof. Ugo Pizzoli; atestam-no os trabalhos reunidos na publicação a que estamos nos reportando. São alguns de seus títulos: “Contribuição para os métodos de estudo do raciocínio nas crianças”, “Notas sobre o grafismo infantil”, “Experiências sobre a memória cinética nas crianças”, “Subsídios para o estudo da memória”, “O raciocínio nas crianças”, “Contribuição experimental à classificação dos tipos intelectuais”, “Notas sobre a associação das ideias”. Estamos diante portanto, de uma prática de laboratório e de gabinete inspirada em Wundt e Binet, que corresponde, com precisão, às características da clássica psicologia educacional.¹

Estes dados vêm mostrar que a dependência cultural brasileira em relação aos países “civilizados” é um fato incontestado. Mudam os modelos, permanece o fato; nessa época, o modelo é o europeu. Mais tarde, será o norte-americano, instalado solidamente em nosso presente. E a psicologia e a educação não fugiram à regra.

2. AS CLÍNICAS DE ORIENTAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E AS CLÍNICAS PSICOLÓGICAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Integrante do grupo de médicos-psicólogos que constituíram a vertente médico-hospitalar da psicologia (segundo terminologia usada por Pessotti (1975), Durval Marcondes criou, em 1938, a pri-

¹ É interessante registrar, a respeito das características da psicologia escolar” nessa época, a referência de O. Thompson aos “humildes e deserdados”, para referir-se às crianças provenientes do povo (p. 6), antecipando, assim, a preocupação atual com os “desprivilegiados” ou “carentes culturais”.

meira Clínica de Orientação Infantil junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo. Difusor das ideias de Freud em nosso meio, Marcondes imprimiu à sua ação e à de seus colaboradores junto a essa instituição de prestação de serviços à clientela infantil escolar uma linha nitidamente clínica, norteadas sobretudo pelas aplicações diagnósticas e curativas da doutrina freudiana. Assim, ao contrário do que acontecia na Escola Normal Secundária – onde predominavam procedimentos psicotécnicos conduzidos no Laboratório de Pedagogia Experimental – ao diagnóstico, baseado em testes de inteligência e técnicas projetivas de personalidade, seguia-se um atendimento psicoterapêutico individualizado ao aprendiz, visto como portador de características pessoais incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar. Assim, valendo-se dos ensinamentos da psicanálise de maneira mais restrita do que as aplicações atuais do enfoque psicanalítico num âmbito escolar – das quais as propostas desenvolvidas por Bleger (1966, 1975) e Bohoslavsky (1977) são exemplos significativos – as clínicas de orientação detinham-se sobretudo na investigação de problemas situados nos alunos (neurológicos, psicológicos, fonoaudiológicos, psiquiátricos), o que permite caracterizá-las como consultórios clínicos baseados num modelo médico de atuação. A dinâmica institucional, a relação professor-aluno, os métodos e conteúdos do ensino, enquanto dimensões inscritas num todo social marcado por relações de poder, não eram levados em conta em suas atividades e reflexões. Em outras palavras, a escola, seus procedimentos e objetivos não eram objeto de questionamento, nem mesmo enquanto variáveis que poderiam gerar problemas de aprendizagem e de ajustamento. Cabia aos serviços terapêuticos nas várias áreas levar a criança a adquirir condições de adequar-se a exigências escolares não questionadas ou trabalhadas. A orien-

tação dos professores era feita com a finalidade precípua de obter sua colaboração junto às crianças-problema. Somente muitos anos mais tarde — já na década de 1970 — é que esse serviço, já reestruturado administrativamente em outras bases, se dispõe a abandonar a linha de atendimento essencialmente clínica, por não conseguir atender à demanda crescente de diagnóstico e tratamento de crianças com problemas de rendimento escolar. Portanto, durante cerca de trinta anos os técnicos que atuaram nesse serviço — inicialmente não-psicólogos, dada a inexistência de cursos de graduação em psicologia até 1958 — se restringiram ao atendimento clínico; nem por isso deixaram de sentir, cada vez mais, a precariedade dessa forma de atendimento, definida principalmente em termos de dificuldade de acompanhamento dos professores e de atendimento simultâneo a um grande número de escolares.

A história das clínicas psicológicas da Prefeitura do Município de São Paulo tem muitos pontos em comum com a das clínicas de orientação do Estado. Em 1954, três educadoras de parques infantis (Ruth Alvim, Maria Ighes Longhin e Ivone Khouri), duas das quais educadoras sanitárias e uma recreacionista, preocupadas com muitas crianças que frequentavam os parques da capital e que não recebiam o atendimento de que necessitavam e não se ajustavam à escola, deram início a um trabalho visando a atender este problema. Complementadas em sua formação pelo curso de especialização em Psicologia Clínica da PUC, começaram a atender as crianças com dificuldades escolares — quer a nível de aprendizagem, quer a nível de ajustamento — através de psicodiagnóstico e ludoterapia. O Serviço de Higiene Mental do Estado, através de sua Clínicas de orientação infantil, já não podia absorver essas crianças, pois enfrentava o problema de superlotação. Assim, estas educadoras passaram a desenvolver suas atividades na própria sede de Departamento de

Assistência e Recreio, mais tarde desmembrado em dois: o Departamento de Educação Infantil, encarregado dos problemas educacionais dos parques infantis e o Departamento de Assistência Escolar. Em 1956 este Departamento foi ampliado para poder atender às escolas municipais em suas oito séries de primeiro grau. Diante da grande demanda, a Prefeitura construiu duas clínicas psicológicas: uma no Itaim e outra na Mooca, cujas atividades principais giravam em torno de *diagnóstico e tratamento* de distúrbios fonoaudiológicos, psicomotores e emocionais. Um trabalho realizado predominantemente nas escolas só começou a concretizar-se a partir de 1975, o que motivou a ampliação da demanda de psicólogos a que nos referimos.

Estes dados referentes às características de três serviços de psicologia voltados para a escola e para o ensino nos permitem concluir que até recentemente a psicologia escolar, enquanto psicologia aplicada à educação escolar, inexistiu na rede de ensino público no Estado de São Paulo. A história da psicologia escolar, senso estrito, começa a ser escrita a partir do início da década de 1970, quando começam a articular-se pesquisas e debates que preparariam o surgimento dos projetos de psicologia escolar propriamente ditos, a nível estadual e municipal. O que tivemos até então foi, de um lado, o desenvolvimento da psicologia educacional – numa linha francamente experimental e psicofísica – iniciado em 1914 e continuado a partir de 1936 no laboratório de psicologia da Cadeira de Psicologia Educacional da FFCL, no qual podiam ser encontrados muitos dos aparelhos da antiga Escola Normal Secundária de São Paulo;²

² Note-se que muitos dos atuais professores do Instituto de Psicologia da USP, principalmente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, pertenciam a essa Cadeira, herdeira, via Instituto de Educação Caetano de Campos, da antiga Escola Normal de São Paulo, fato que se reflete diretamente nos temas e na metodologia de sua produção científica. Veja, por exemplo, Angelini (1953, 1955); Aguirre (1953); Almeida (1965).

de outro, encontramos o que poderíamos chamar de instalação de gabinetes de psicologia clínica integrados por equipes multidisciplinares, com alguns poucos psicólogos, que atuavam junto à rede de escolas públicas da capital paulista partindo do pressuposto básico de que os problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar se encontravam predominantemente *no* aprendiz.

A partir desta visita rápida ao passado da psicologia aplicada à educação, algumas perguntas se nos impõem, em nome de sua compreensão mais ampla enquanto fenômeno que ocorre numa sociedade determinada, num momento determinado de sua história. Em outras palavras, para que nosso objeto de estudo – a psicologia escolar – possa ser conhecido, faz-se necessário mergulhá-lo em suas determinações econômicas, sociais e políticas, na busca de respostas às seguintes questões: *por que os psicólogos começam a fazer-se mais presentes na maior rede de serviços públicos à comunidade? A que fins ou a quem estarão servindo? Através de que tipo de concepção de ciência e de que atividades instrumentais emanadas desta concepção? Suas práticas e concepções estão em continuidade ou em ruptura com a dos psicólogos que, no passado, atuaram sobre a população escolar?*

O esclarecimento destas questões implica várias tarefas:

1. Por se tratar de uma área de aplicação da psicologia voltada especificamente para a educação formal e exercida, na maioria das vezes, em instituições escolares, não poderíamos deixar de nos referir às relações entre escola e sociedade, bem como à forma que assumem na sociedade brasileira atual, pano de fundo necessário à compreensão do papel desempenhado pelo psicólogo na escola.

2. Através de um trabalho de dissecação dessa área, tal como ela se constituiu no decorrer de sua história, faz-se necessário procurar

definir seu *status* enquanto ciência. Em termos mais concretos, procurar caracterizar, por meio desta análise, a natureza de seu discurso teórico, técnico e de pesquisa. Em que medida estamos diante de um discurso ideológico ou pseudocientífico? Em que medida se vale de conceitos, de dicotomias e de classificações do real que obscurecem, mais do que esclarecem, os fenômenos por ela abrangidos?

3. Além da necessidade de nos determos na realidade escolar, nossa experiência nesta área nos mostrou que o principal objeto de estudo da psicologia educacional e de intervenção da psicologia escolar tem sido, nos últimos quinze anos nos Estados Unidos, e na última década, no Brasil, a chamada “carência cultural” e suas implicações educacionais. Por isso, uma revisão das principais publicações sobre este tema torna-se imperativa, bem como seu confronto com um corpo conceitual e explicativo mais amplo, fornecido pela sociologia histórica e concreta das populações “marginais”.

Esta leitura contextual do discurso da psicologia escolar nos permitirá caracterizar o nível de consciência que o permeia e a maneira como essa consciência determina a ação do psicólogo escolar. Em suma, tal análise poderá fornecer dados que permitam verificar a hipótese de que os psicólogos escolares, tal como os professores primários, mas num nível de sofisticação cientificista maior, têm sido veículos da ideologia dominante, estando, portanto, engajados num processo de colaboração com a manutenção do sistema social onde se inserem.

Os paralelismos possíveis entre a constituição da sociologia e da psicologia empiristas não serão casuais se considerarmos que ambas são ciências produzidas no bojo de uma mesma sociedade. Portanto, muitas críticas atualmente feitas à sociologia possivelmente valham para a psicologia. A psicologia escolar é uma área

especializada de conhecimento, na psicologia, tal como a sociologia rural, por exemplo, o é na sociologia. Assim, a análise crítica a que Martins (1978) submete a sociologia rural, trazendo à luz suas ambiguidades, pode oferecer um mapa à tarefa de identificar os andaimes que sustentam a psicologia escolar.³

A análise da psicologia escolar propriamente dita, fazendo incidir sobre ela nossa reflexão, far-se-á em dois níveis distintos mas complementares:

a) o da bibliografia disponível em nosso meio relativa a esta área, especialmente de uma publicação recente, ocorrida exatamente no momento em que a psicologia escolar começa a assumir uma posição de mais destaque no mercado de trabalho; nesta análise, buscaremos não só no dito mas no não dito, nos silêncios e nos “occos” desse discurso, os elementos que permitam caracterizá-los;

b) o do discurso produzido por psicólogos escolares, ao responderem a um questionário aberto (anexo 1). O grupo de sujeitos constitui-se de vinte psicólogos que atuam em escolas primárias das redes estadual e municipal de ensino, na cidade de São Paulo.

³ No centro da sociologia rural, Martins vai encontrar a noção de comunidade, uma categoria sociológica relevante para a explicação do mundo pré-capitalista, mas não para dar conta dos processos no mundo capitalista. Portanto, instalada no cerne de sua teoria encontra-se um conceito pré-capitalista, mas devidamente secularizado e racionalizado, de modo a satisfazer a uma necessidade de uma nova ordem social se autoexplicar de forma a se preservar e perpetuar. O conceito de anomia, por exemplo, base de uma sociologia na qual “as incongruências e as tensões, como as fálências e as greves, traduzem-se no nível teórico como anomalias” (Martins, 1978, p. 56), é derivado deste conceito ambíguo de comunidade. Henri Lefebvre (1970, cf. Martins, 1978, p. 47) caracteriza este processo como resultado da necessidade que a sociedade capitalista tem de definir e redefinir categorias, através das quais procura autointerpretar-se e nas quais busca fundamentos para um programa político de ordenação social e de neutralização das tensões sociais. A estas redefinições Lefebvre dá o nome de “raptos ideológicos”, que seriam “a tradução de uma noção segundo significações que são estranhas à sua extração original” (1970, cf. Martins, *op. cit.*, p. 59). Que raptos ideológicos a psicologia perpetrou? Que repercussões tiveram eles na psicologia aplicada à escola?

Transformar a psicologia escolar em objeto de estudo parece-nos, portanto, um primeiro passo para instaurar em seu âmbito um exercício de crítica que permita identificá-la como psicologia instrumental, dimensão da consciência necessária da sociedade, e transformá-la numa psicologia crítica, dimensão da consciência possível desta sociedade.

CAPÍTULO I

RAÍZES: A RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE

A decisão de iniciar um trabalho de psicologia com a temática de uma área da sociologia – a sociologia da educação – decorre da impossibilidade de se discutir criticamente a psicologia escolar e o papel social do psicólogo fora do marco de uma concepção, igualmente crítica, das relações que se estabelecem entre a educação escolar e a estrutura da sociedade na qual se insere a prática educativa.

A maneira de conceber as relações entre o processo educacional formal e a sociedade de classes não é coesa no pensamento sociológico. Gouveia (1976), revendo a literatura recente a respeito do papel social da escola nas sociedades industriais capitalistas, localizou basicamente duas concepções opostas: segundo a primeira destas versões, os resultados do processo educacional, especialmente os cognitivos (valores e atitudes), são humanamente positivos e politicamente neutros e, portanto, desejáveis enquanto produtos do ensino. Assim, a escola é considerada uma instituição voltada para a socialização dos imaturos, entendendo-se por esse termo ora um processo que expõe o indivíduo ao pensamento científico, enriquece-lhe o acervo de informações e o leva assim, a uma visão mais moderna, mais racional do mundo”, ora como um processo de preparação “para a difícil transição do círculo protegido da família para a esfera efetivamente mais neutra do trabalho e da profissão” (p. 16). Implícita nesta concepção do papel da escola encon-

tra-se a crença na igualdade de oportunidades, real ou possível, nas sociedades capitalistas. No outro extremo, Gouveia localiza os teóricos que denunciam resultados condenáveis do processo educativo; segundo eles, a escola cumpre um papel ideologizante, ou seja, através de uma imposição sutil, leva os educandos a adquirirem uma visão de mundo compatível com a manutenção da sociedade de classes; assim, ela está a serviço dos interesses dos grupos que, nesta formação social, monopolizam o poder econômico, social, político e cultural.

Subjacentes a estas duas formas extremas de conceber o papel social da educação escolar encontram-se as duas tendências teóricas mais representativas do pensamento sociológico: de um lado o *funcionalismo*, que tem em Durkheim seu representante mais importante e como princípio constitutivo a *integração*; de outro, o *materialismo histórico* formulado por Marx e continuado por outros pensadores marxistas e que tem como princípio constitutivo o princípio da *contradição* (cf. Martins, 1977, in Foracchi e Martins, *op. cit.*, Introdução). Uma breve apresentação destas duas perspectivas, “produzidas por diferentes visões do mundo” (Martins, 1977, *idem*, p. 1) faz-se fundamental, neste momento, por duas razões: primeiro, porque o psicólogo, dada a formação que, via de regra, recebe nos cursos de psicologia, não suspeita da presença destas duas versões do social no pensamento sociológico nem da importância de conhecê-las e contrapô-las; em segundo lugar, porque a análise crítica da ação do psicólogo escolar só poderá ser realizada se referida a estes quadros teóricos. Sem pretender apresentar uma síntese que faça justiça à complexidade e à amplitude da obra durkheimiana e marxista, ficaremos limitados àqueles aspectos dessas teorias que mais diretamente digam respeito à relação escola-sociedade.

1. SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM DURKHEIM: UM ESBOÇO

Nascido na França, Emile Durkheim (1858-1917) recebeu, segundo estudiosos de sua vida e obra, poderosas influências das ideias de Herbert Spencer, filósofo inglês fundador da filosofia evolucionista (1820-1903). Na leitura detida da obra de Spencer plasmou sua adesão aos modelos biológicos que aplicou, mais tarde, na análise das sociedades humanas (cf. Gianotti, 1978). Tendo dedicado toda a sua vida ao desenvolvimento da sociologia científica, Durkheim inscreveu profundas marcas nos rumos tomados pelo pensamento sociológico ao justificar e realizar a sociologia como ciência objetiva e indutiva que tem como objeto de estudo uma dimensão irreduzível a outras e que transcende o individual e o psicológico – a dimensão dos fatos sociais. Partindo do pressuposto de que as ciências humanas são da mesma natureza das ciências físicas e biológicas, enfatizou a necessidade de utilizar, no estudo dos fatos sociais, a mesma metodologia científica presente nessas ciências: a investigação das leis que regem os fatos, enquanto expressões precisas de relações estabelecidas empiricamente. Instalou, assim, a versão positivista de ciência no seio dos estudos do homem em suas relações com os outros homens.

Através do conceito de solidariedade, Durkheim estabelece uma distinção básica entre dois tipos de agrupamentos sociais; aliás, é na elaboração deste conceito que o modelo biológico, aprendido com Spencer, ingressa em sua concepção da vida social. Para ele, a integração dos elementos que compõem um todo social pode ser de dois tipos: a integração que resulta da solidariedade mecânica entre as partes e a que é produto da solidariedade orgânica (Durkheim, 1893). A primeira caracteriza a coesão nos agrupamentos sociais onde existe pouca diferenciação entre os participantes,

onde a semelhança entre eles, mais do que a diferença, leva-os a constituir uma sociedade. Dois exemplos típicos de sociedades desta natureza seriam a horda e o clã. Neles está ausente a diferenciação de funções, não existe a divisão social do trabalho que ocorrerá mais tarde, na história da civilização.

Nas sociedades mais complexas, a integração se dá através da complementaridade de diferentes funções, exercidas por diferentes integrantes do todo social. Tais sociedades complexas funcionam, segundo Durkheim, como um complexo organismo onde as diferentes funções são exercidas por diferentes órgãos ou conjuntos especializados de células, funções estas em estreita inter-relação e equilíbrio e que garantem o bom funcionamento do organismo como um todo; este funcionamento sadio do todo, por sua vez, é a garantia de que as diferentes partes terão condição de um bom funcionamento. Da mesma forma, nos agrupamentos sociais complexos, onde o trabalho se especializa e se divide, as várias partes desempenham, segundo suas aptidões, diferentes funções complementares, todas elas necessárias ao bom funcionamento do todo, à ordem e ao equilíbrio social; em outras palavras, o princípio que rege a coesão do todo social é agora o da *solidariedade orgânica*.

O que caracteriza as sociedades complexas e as distingue das sociedades mais simples é a *divisão social do trabalho*. Qual a origem desta divisão? Em *A divisão social do trabalho*, publicado originalmente em 1893, e com partes traduzidas para o português (1977, 1978), Durkheim apresenta sua explicação para este fenômeno: sua origem estaria na *condensação progressiva* das sociedades, isto é, no aumento da *densidade material* dos agrupamentos humanos – seu crescimento quantitativo ou demográfico – e no aumento de sua *densidade moral* – o aumento da frequência dos

relacionamentos entre seus integrantes. A concentração progressiva das populações rurais nas cidades, o desenvolvimento das vias de comunicação respondem por esse aumento da densidade material e moral; ao condensar-se, a sociedade gera a necessidade da divisão social do trabalho. Portanto, esta divisão, segundo Durkheim, corresponde a uma necessidade, vem preencher uma determinada *função* no organismo social – daí o termo funcionalismo para designar esta teoria. Nesta linha de raciocínio, a divisão social do trabalho tem como função aumentar a força produtiva e a habilidade do trabalhador: sua existência é condição necessária ao desenvolvimento intelectual e material das sociedades, é um fato social positivo e benéfico que vem integrar o corpo social, assegurar sua unidade e seu funcionamento sadio.

Porém, argumenta Durkheim, para que haja solidariedade entre as partes, para que se estabeleça uma efetiva colaboração em torno de um projeto social que visa o bem comum, é preciso que a ação dos indivíduos seja regulada, controlada, coagida nesta direção, já que o ser humano é basicamente guiado pelo egoísmo. Assim, a cada um dos tipos de solidariedade corresponde um conjunto de regras jurídicas, expressão observável e mensurável da solidariedade vigente. A solidariedade mecânica exprime-se pelo *direito repressivo*. Para Durkheim, a função da pena é manter a integração do todo social, é proteger a sociedade. As regras da moral e do direito são estabelecidas a partir da semelhança das consciências de seus integrantes (a consciência coletiva), mas, uma vez instituídas, passam a ser imperativas.

Durkheim argumenta que, embora um mínimo de semelhança entre os indivíduos seja necessário à sobrevivência de uma sociedade complexa, a solidariedade que a divisão do trabalho produz

supõe que os indivíduos difiram entre si; quanto maior a diversificação das personalidades, mais o trabalho será diversificado, especializado e, conseqüentemente, mais cada membro dependerá estreitamente da sociedade. A partir deste argumento, Durkheim afirma que nas sociedades complexas há muito mais liberdade individual do que nas sociedades mais simples, coesas graças à solidariedade mecânica. A respeito da consciência, diz ele: “Já dissemos que em nossa consciência há duas consciências: uma que é comum a todo o grupo e, por conseguinte, não é a gente mesmo, mas a sociedade vivendo e agindo em nós; a outra, ao contrário, representa apenas nós mesmos, naquilo que temos de pessoal e distinto, naquilo que faz de nós um indivíduo” (1893; em Foracchi e Martins, 1977, p. 29). Nas sociedades onde predomina a solidariedade mecânica, a consciência coletiva toma conta de toda a consciência, não havendo, assim, espaço para a consciência individual. Nas sociedades em que predomina a solidariedade produzida pela divisão do trabalho, pela especialização de tarefas e papéis, as diferenças individuais são imprescindíveis; “é necessário, então, que a consciência coletiva deixe uma parte da consciência individual descoberta, para que aí se estabeleçam as funções especiais que ela não pode regulamentar; e quanto mais esta região se estende, mais forte é a coesão que resulta desta solidariedade” (Durkheim, 1893; em Foracchi e Martins, 1977, p. 31).

À educação cabe a função de constituir um ser social solidário em cada novo indivíduo. Nas palavras do próprio Durkheim, “educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente,

se destine” (1922; em Pereira e Foracchi, 1974, p. 42). Esse ser social não nasce com o indivíduo; é preciso que a educação, enquanto socialização metódica, “agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social” (*idem*, p. 43). Esta inculcação não deve ser entendida segundo Durkheim, como insuportável tirania que a sociedade exerce sobre o indivíduo, mas como uma ação que interessa ao próprio indivíduo, uma vez que é através de sua submissão a certas exigências sociais que os homens adquirem sua real dimensão humana, ou seja, humanizam-se.

Nas sociedades complexas, onde se verifica a multiplicação de papéis, a educação tem um caráter ao mesmo tempo uno e múltiplo. Sua dimensão unificadora garante a criação de uma base comum a todos, independentemente da categoria social a que pertençam: “não há povo em que não exista certo número de ideias, de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças” (*idem, ibidem*, p. 41). De outro lado, a diversidade educacional justifica-se inteiramente numa sociedade na qual é imperativo formar indivíduos diferentes para o exercício de funções diferentes. Argumenta Durkheim: “A sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade; a educação perpetua e reforça esta homogeneidade, fixando de antemão na alma da criança certas similitudes essenciais, *reclamadas pela vida coletiva*. Por outro lado, sem uma tal ou qual diversificação, toda cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência desta diversidade necessária, diversificando-se ela mesma e permitindo as especializações” (*idem*, p. 42, grifo nosso).

Embora defenda a necessidade da heterogeneidade educativa, Durkheim ressalta que esta diversidade não pode ter como base injustas desigualdades sociais; não se pode, por exemplo, destinar

uma criança às profissões manuais somente em função de seu local de nascimento ou de sua origem social. Mas, se a origem social do educando não é válida como critério para destiná-la a esta ou aquela educação, qual seria esse critério, no pensamento durkheimiano? As aptidões individuais. “Não podemos nem devemos nos dedicar todos ao mesmo gênero de vida; temos, segundo nossas aptidões, diferentes funções a preencher e será preciso que nos coloquemos em harmonia com o trabalho que nos incumbe. Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício da cultura e do pensamento. Ora, o pensamento não pode ser desenvolvido senão isolado do movimento, senão quando o indivíduo se curva sobre si mesmo, desviando-se da ação exterior” (*idem, ibidem*, p. 35). Portanto, a educação, enquanto instituição socializadora, tem um duplo papel a desempenhar nas sociedades complexas: a homogeneização e a diferenciação de seus integrantes.

Até aqui acompanhamos o pensamento durkheimiano no que se refere à descrição e explicação do que ele chama de “sociedades complexas” genéricas, isto é, todos sociais integrados, articulados, harmoniosos, saudáveis, normais. No entanto, quando volta seu instrumental organicista para a análise da vida social nas grandes e conturbadas cidades industriais europeias do fim do século XIX, Durkheim não encontra a integração, a solidariedade orgânica, a colaboração por ele preconizadas. Defronta-se, pelo contrário, com greves, falências, confrontos entre operários e patrões, concorrência desmedida entre os vários grupos empresariais, enfim, exploração, dominação, competição, arbitrariedade. Está-se, segundo ele, diante de um organismo doente.

Coerente com o modelo orgânico de explicação do social, Durkheim diagnostica esta situação como anômala, patológica, na qual a presença de disfunções impede a articulação harmoniosa do todo. O estudo das sociedades complexas levou-o aos conceitos de normalidade e de patologia social. Mais do que isso, Durkheim observa que quanto mais a civilização progride, mais diminui o nível de moralidade (que pode ser quantificado pelo número de suicídios e de crimes de todos os tipos). A causa da patologia social estaria, então, na divisão social do trabalho? Segundo ele, não. É na desintegração das normas sociais, na falência da regulamentação, na inoperância dos mecanismos sociais de controle, eficientes quando as sociedades não haviam atingido um tal grau de complexidade, que se encontram as origens da situação vigente. A este estado de falência da legislação Durkheim chamou de *anomia*.

No prefácio à segunda edição de *A divisão social do trabalho* (em Gianotti, 1978, p. 3-21), Durkheim faz um diagnóstico da situação em que se encontra a organização social dos povos contemporâneos, qualificando-a de *fenômeno mórbido, estado de desregramento, estado de imoralidade coletiva, estado de anomia jurídica e moral*. Detecta uma debilidade aguda na regulamentação das relações entre empregador e empregado, trabalhador e empregado, industriais entre si, industriais e público consumidor. Toda esta esfera da vida coletiva encontra-se, de acordo com sua análise, subtraída à *ação moderadora da regra*, entendida como uma maneira de agir obrigatória, imposta e, portanto, fora do alcance do arbítrio individual. A desordem que se verifica no mundo moderno repousa na falência das instituições encarregadas da regulamentação das relações entre as partes. “...como nada contém as forças litigantes e não lhes designa os limites que devem respeitar, elas tendem a se desenvolver sem limites e acabam por se chocar umas

contra outras para se recalcarem e reduzirem mutuamente. Sem dúvida, as *mais intensas* conseguem muito bem aniquilar as *mais fracas* e subordiná-las... [Mas] as tréguas impostas pela violência são sempre apenas provisórias e não pacificam os espíritos. As paixões humanas não cessam senão diante de uma potência moral que respeitem” (*idem*, p. 4, grifos nossos).

A única medida que poderá reinstaurar a ordem e o equilíbrio perdidos será, para Durkheim, a criação de *corporações profissionais*, representativas das várias atividades profissionais, dotadas de autoridade legal e de poder regulamentar. Somente assim as relações entre as partes, entre os “mais fortes” e os “mais fracos” deixarão de ser opressivas e os direitos e deveres de cada grupo se imporão uns aos outros com a mesma autoridade.

Para evitar os erros do passado, quando as corporações acabaram, no final do século XVIII, por transformar-se em engrenagens da administração, fortemente dependentes do Estado, Durkheim enfatiza a necessidade de que as corporações sejam instituições públicas, cuja função seria, não a prestação de serviços econômicos, mas o exercício de um poder moral de regulamentação das relações sociais. Constituiriam uma das bases da organização política, a divisão elementar do Estado, a unidade política fundamental.

Se, para Durkheim, a solução para o que ele definiu como estado anômico em que se encontravam as sociedades complexas, no final do século, estava na criação de um órgão necessário à instituição de um novo direito, para outros sociólogos, também funcionalistas e igualmente críticos em relação aos rumos tomados pela vida social, a função transformadora, a caminho de uma sociedade democrática, deveria ser exercida pela educação escolar. Este é o tema central da sociologia educacional desenvolvida por

John Dewey e por Karl Mannheim, ambos representantes, no pensamento educacional, da doutrina social e política conhecida como liberalismo, onde se encontram as raízes profundas do pensamento educacional brasileiro.

2. LIBERALISMO E ENSINO

O liberalismo, enquanto doutrina econômica dos que defendem o livre desenvolvimento dos interesses individuais, sem limitação estatal, como sistema para atingir o bem-estar social e privado, tem como corolário o individualismo, uma das características distintivas do novo estilo de vida que se desenvolve no berço do capitalismo, as comunidades urbanas europeias – os burgos – e que, por isso, passou a ser designado como gênero de vida burguês. Nas palavras de Cox (1974, p. 263), “provavelmente a característica crucial de um sistema de classes sociais é o individualismo”.

As crenças por ele abrangidas são de que é possível criar uma sociedade de classes na qual os indivíduos escolham voluntariamente o caminho que os leve a uma determinada posição na vida; nela, as diferentes capacidades individuais podem desenvolver-se ao máximo de suas possibilidades e as pessoas são todas igualmente livres para atingir uma posição social de prestígio. Para isto, a competição e a ambição são valorizadas como formas lícitas para atingir o êxito que, neste contexto, significa ascender ao máximo na escala social. Nesta ascensão, a insatisfação com o já conseguido é a mola propulsora que impele o indivíduo a uma busca incessante de novas conquistas econômicas e sociais. No ideário liberal, o conceito de liberdade traduz-se, a nível político, no conceito de *democracia*.

Contra o hermetismo do estamento dominante, na ordem social anterior, contra o monopólio de determinadas tarefas sociais

por este estamento, que se valia também do casamento como instituição que garantia a transmissão hereditária dos privilégios, a ideologia liberal se consolida com a Revolução Francesa, luta política da burguesia contra a aristocracia, contando com a adesão das classes populares. Os ideólogos do liberalismo – Locke, Rousseau, Voltaire, Diderot, Condorcet e Lepelletier, na Europa, e Mann, nos Estados Unidos – compartilhavam premissas e pressupostos básicos, embora discordassem, como nos mostra Cunha (1977, p. 34-45), quanto ao exato papel que a escola desempenharia na sociedade de classes. Os ideais liberais passaram aos planos educacionais através principalmente de Condorcet e Lepelletier, autores, já após a Revolução Francesa, de projetos de instrução pública. Tanto o Plano de Instrução Pública de autoria do primeiro, elaborado em 1872, como o Plano Nacional de Educação, da autoria de Lepelletier, divulgado no ano seguinte, têm como pressuposto básico a crença de que a igualdade de oportunidades seria promovida através da instrução pública gratuita, obrigatória e igualitária. Ao Estado caberia assumir a dívida da educação nacional, controlar o ensino e instruir, garantindo a todos o direito à instrução. Neste sentido, a seguinte passagem, da autoria de Mann (*apud* Cunha, *op. cit.*, p. 44, grifo nosso) é exemplar: “Nada, por certo, salvo a educação universal, pode contrabalançar a tendência à dominação do capital e à servilidade do trabalho. ... A educação, portanto, mais do que qualquer outro instrumento de origem humana, é a grande igualadora das condições entre os homens – o eixo de equilíbrio da maquinaria social. ... Faz mais do que desarmar os pobres de sua hostilidade para com os ricos: *impede-os de ser pobres.*”

Em suma, a educação formal é considerada um forte fator de construção de uma sociedade aberta, e um fator neutralizador, viabilizado pelo Estado, das desigualdades sociais. Seus propositores

partem, portanto, da aceitação da sociedade de classes como a sociedade ideal e da crença na possibilidade de igualdade de oportunidades sociais numa sociedade onde vigora o modo de produção capitalista. Presente claramente no pensamento dos filósofos acima mencionados (quando aceitam a existência da propriedade privada supostamente alcançada através do trabalho e do talento individuais, quando afirmam que a ascensão social depende única e exclusivamente das capacidades individuais e que não pode haver igualdade social total entre os homens porque não existe esta igualdade a nível individual, ou, em outras palavras, que as desigualdades sociais, num regime social liberal, seriam imputáveis às desigualdades individuais naturais), esta versão da vida social encontra-se no centro das mais influentes doutrinas educacionais quase dois séculos depois.

O mito da igualdade de oportunidades, garantida pela educação escolar financiada pelo Estado, criou raízes profundas no pensamento educacional mundial e encontra-se no cerne das ideias e ideais dos filósofos-educadores brasileiros, influenciados que foram pela produção intelectual de Dewey e Mannheim.

2.1 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: O PENSAMENTO DE JOHN DEWEY¹

Considerado por muitos como o filósofo da democracia, John Dewey, filósofo e educador norte-americano, publica, a partir da segunda década deste século, uma série de trabalhos sobre filosofia da educação e pedagogia. É em *Democracia e educação*, publicado pela primeira vez em 1916 (Dewey, 1959, tradução brasileira), que desenvolve mais plenamente os fundamentos de seus ideais demo-

¹ Nestes breves resumos da filosofia educacional de alguns pensadores funcionalistas, será impossível fazer justiça à complexidade e a importância de sua obra; apenas resumiremos alguns de seus aspectos mais diretamente relacionados com a escola.

cráticos, bem como o papel reservado à educação escolar na consecução destes ideais.

Nitidamente influenciado pelo pensamento sociológico de Durkheim, Dewey começa pela análise da função que a educação cumpre na vida de uma sociedade abstrata, não especificada quanto à organização que a caracteriza, para chegar à análise crítica do ensino na sociedade de classes, tal como se configurava em sua época. A educação, enquanto necessidade que garante a própria continuidade da vida humana, através da transmissão constante das experiências acumuladas pelo grupo às novas gerações, é por ele considerada uma instância social positiva, que deve cumprir a função social de produzir um ser humano “plenamente desenvolvido”. O que Dewey entende por esta expressão? Ser humano plenamente desenvolvido é aquele que utiliza positivamente suas faculdades individuais inatas em ocupações que tenham um significado social; por isso, Dewey critica o naturalismo de Rousseau, segundo o qual as atividades inatas se desenvolveriam espontaneamente, sem a necessidade de interação com o ambiente social; nessa crítica ele não se alia, no entanto, aos que pregam a sujeição da individualidade pela sociedade.

Sem afirmar que o natural tem um valor absoluto ou que as boas instituições são aquelas que tornam o homem antinatural, Dewey salienta a importância da educação que integre, e não contraponha, o desenvolvimento natural à eficiência social. Tal concepção de homem, aliada a uma concepção da educação que produz este homem, ocorre num contexto mais amplo de definição da sociedade ideal, ou seja, a *sociedade democrática*. E uma sociedade democrática é aquela “que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e que assegura o maleável

reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens” (Dewey, *op. cit.*, p. 106). O cidadão democrático, que desenvolve o melhor de si e o aplica conscientemente em nome de um fim – o bem comum – só pode ser produzido, segundo Dewey, pela educação tomada em sua concepção também democrática, por ele detalhada, no curso de sua obra, em seus objetivos, métodos, técnicas e conteúdos.

Quando passa do ideal à realidade social, Dewey (como Durkheim) constata a distância que os separa; são inúmeras as passagens de sua obra que ressaltam as inadequações da organização social vigente e do sistema de ensino. Mas é nesse ponto que detectamos a fraqueza de sua argumentação: a análise crítica que faz da sociedade de classes acaba inconsistente porque norteada por juízos de valor, segundo o binômio “certo-errado”, tomando como ponto de referência seus próprios valores, sem perceber que está atribuindo a uma cultura arbitrária (no sentido que Bourdieu dá a esta expressão) o valor de verdade absoluta, paradigmática. Assim, por exemplo, ao fazer uma comparação entre a definição teórica do termo sociedade e a realidade a que se refere, mostra que esta última, ao contrário da acepção teórica da palavra que a designa, inclui “uma pluralidade de associações boas e más” (*op. cit.*, p 88); ao tentar operacionalizar critérios que permitam uma medida do valor dos diferentes modos de vida social, encarece a necessidade de “extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis” (*op. cit.*, p. 89) e demonstra como estes critérios podem funcionar numa “malta de ladrões”, num “grupo de malfeitores” e na família, atribuindo evi-

dentes vantagens para esta última, em termos nitidamente éticos. Não faltam referências explícitas às iniquidades da sociedade baseada em classes sociais (p. 130), à divisão do trabalho em intelectual e braçal (p. 9), à exploração das classes dominadas pelas classes dominantes (p. 343), sem, contudo, qualquer referência às causas estruturais deste estado de coisas; pelo contrário, as dimensões econômica e política da sociedade capitalista são vistas muitas vezes como benéficas à humanidade (p. 346, por exemplo). Os desvios do ideal democrático são, assim, creditados aos desvios pessoais, como é o caso dos “conluíus criminosos, das agremiações comerciais que mais saqueiam o público do que o servem e engrenagens políticas que se mantêm unidas pelo interesse da pilhagem” (*op. cit.*, p. 88). As causas das deformações da vida social após a revolução industrial capitalista são consideradas individuais e não sociais-estruturais.

De fato, Dewey afirma que à escola tem cabido, nesta formação social, perpetuar as velhas tradições em benefício de alguns poucos escolhidos, preparar uma camada da população para o exercício do trabalho braçal em benefício dos opulentos, perpetuar, enfim, a ordem social existente ao invés de transformá-la. Dewey propõe que a transformação de uma sociedade autocrática numa ordem social democrática seja feita através da educação. Diz ele: “O triunfo ou o mau êxito nessa realização depende mais da adoção de métodos educativos apropriados a efetuar essa transformação do que de qualquer coisa. Pois essa mudança é essencialmente a mudança da qualidade da atitude mental – uma mudança educativa” (*op. cit.*, p. 349). Segundo ele, é preciso criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que queremos obter e atuar de maneira a formar os espíritos em conformidade com este ideal. Neste projeto, o ensino “vocacional” (que em Dewey assume um sentido inteiramente diverso do significado restrito que o termo assumiu no ensino pro-

fissionalizante) desempenha um papel central, pois será ele que garantirá a consecução dos objetivos da escola: o desenvolvimento de acordo com a natureza, a eficiência social e o enriquecimento mental e espiritual. Cabe ao Estado gerir a escola enquanto ambiente especial que forneça “um ambiente homogêneo e bem equilibrado às pessoas mais jovens” (*op. cit.*, p. 23).

A leitura de *Democracia e educação* pode levar-nos, num primeiro momento, à dúvida sobre se Dewey propunha a substituição da sociedade de classes por uma sociedade autenticamente democrática ou apenas sua “democratização”, sem transformá-la em seus fundamentos. Frequentemente, suas análises e argumentos percorrem caminhos que ora o acercam, ora o distanciam da proposta de superação da sociedade de classes; esta ambiguidade é nítida, por exemplo, em suas considerações sobre a cisão entre o trabalho braçal e o intelectual em nosso “defeituoso regime industrial” (p. 349): “...tal estado de coisas existirá enquanto a sociedade for organizada com fundamento na divisão em classes trabalhadoras e classes não-trabalhadoras. A inteligência daqueles que fabricam e produzem torna-se espessa em sua incessante luta com as coisas; e a dos que se emanciparam da disciplina do trabalho torna-se amante dos prazeres, ostentadora e afeminada. Além disso, a maioria dos seres humanos ainda não goza de liberdade econômica. Suas ocupações são escolhidas *pelo acaso* e pela premência das circunstâncias; não são a expressão normal de suas aptidões em atuação recíproca com as necessidades e recursos do ambiente. As nossas condições econômicas ainda reduzem muitos homens a uma condição servil. A consequência é não ser liberal a inteligência daqueles que são os senhores da situação, na vida prática. Em vez de propugnarem resolutamente pela submissão do mundo aos fins humanos eles *dedicam-se a utilizar-se dos outros homens para fins tanto mais*

anti-humanos quanto mais egoístas” (p. 149, grifos nossos). A mesma dúvida pode invadir o leitor em passagens nas quais Dewey se refere aos conteúdos e objetivos da nova educação, em termos aparentemente semelhantes aos de uma pedagogia do oprimido: “uma educação que reconheça a plena significação intelectual e social de uma vocação incluiria em si a instrução sobre os antecedentes históricos das condições sociais para proporcionar compreensão e iniciativa a respeito dos materiais e dos fatores da produção, e o estudo da economia, da ciência, do governo e da política, para pôr o futuro trabalhador em contato com os problemas atuais e com os vários métodos propostos para sua solução. Acima de tudo, ela lhe excitaria a capacidade de readaptação às mudanças de condições, de modo que o futuro não se tornasse cegamente submisso ao destino que lhe fosse imposto” (p. 351-357). No entanto, esta percepção da realidade social como imperfeita, sobretudo como fruto de distorções pessoais, moralmente condenáveis, dos que a gerem e do anacronismo de determinadas técnicas sociais de controle e não das características do modo de produção em vigor viabiliza a defesa da possibilidade de igualdade de oportunidades numa estrutura social de classes. Em última instância, a mudança social que defende e pela qual luta através do detalhamento de um modelo educacional alternativo parece consistir numa maior permeabilidade nas barreiras que separam rigidamente as classes, de modo a tornar mais justa a ascensão social e mais rico o intercâmbio entre as classes.

Esta visão de uma sociedade de classes e das possibilidades que nela tem o ensino institucionalizado é compartilhada por outro autor influente no pensamento educacional: Karl Mannheim.

2.2 MANNHEIM E O PAPEL DA EDUCAÇÃO NUMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA PLANIFICADA

Procedendo a uma análise sociológica funcionalista da sociedade capitalista contemporânea, Mannheim a diagnostica, ponto de partida de sua proposta de planejamento e consecução de uma nova ordem social.

Esse referencial sociológico funcionalista, também de nítida influência durkheimiana, explicita-se quando nos defrontamos com os termos-chave por ele usados para caracterizar os conflitos inerentes às sociedades capitalistas de meados deste século; a desintegração seria, segundo ele, o estado de fato destas sociedades; e a maioria dos sintomas de *desajustamento* ou *crise* desses sistemas teria como causa “o fato de um mundo restrito de pequenos grupos ter-se expandido em tempo relativamente curto numa grande sociedade ... Uma transição não-dirigida e não-planejada não provoca maiores problemas onde as unidades sociais são pequenas e quando há bastante tempo para um ajustamento por ensaio e erro ... O caso, entretanto, é bem diverso quando a sociedade cresce em larga escala e sem direção. Aqui também inúmeros esforços são despendidos para substituir padrões obsoletos de comportamento e organização; mas às vezes não se encontra padrão novo algum em nível de experimentação cega: outras vezes, ocorre um hiato durante o qual nenhuma reação satisfatória se verifica. Nestes casos é que podemos falar de desintegração social” (1974a, p. 322-323). Embora nestas circunstâncias a vida possa tornar-se aparentemente suportável, um olho “sociologicamente treinado” pode captar falhas na estrutura social, um vazio intelectual, moral e emocional. Para evitar as alternativas tradicionais que costumam vicejar nestes momentos de crise – capitalismo x socialismo, ditadura x democracia, sociedade secu-

lar x sociedade cristã – que considera insatisfatórias, Mannheim se propõe fazer um diagnóstico rigorosamente científico da situação, o que impedirá que as decisões a nível da *terapia social* se baseiem em mera escolha emocionalmente dirigida de valores. Seu diagnóstico pode ser resumido nos seguintes termos: novas técnicas sociais estão favorecendo a concentração do poder nas mãos de uma minoria; há indícios claros de que os pequenos grupos autorreguladores estão em decadência, bem como os controles grupais tradicionais, o que resulta em fracasso na coordenação social em larga escala e na desintegração dos controles cooperativos; o antagonismo entre as classes sociais tem efeitos nitidamente desintegradores; com isto, assiste-se a uma desintegração a nível da personalidade, do consenso e dos laços religiosos. Gera-se, segundo expressão cunhada por Durkheim, um estado de *anomia*. Examinemos, mesmo que rapidamente, o sentido dessas afirmações diagnósticas em Mannheim.

A noção de *técnicas sociais* ocupa posição central em seu raciocínio. Por elas entende “todos os métodos de influenciar o comportamento humano de modo que se integre nos *padrões vigentes* de interação e organização social” (*op. cit.*, p. 325, grifo nosso). Além das técnicas ou invenções sociais que garantem a provisão de alimento, vestimenta e abrigo às massas, existem outras, igualmente importantes à integração social, que se manifestam nos campos político, das comunicações, da propaganda etc.; a educação encontra-se entre estas técnicas sociais a serviço da criação do tipo de cidadão desejado, seja numa ordem em que o padrão dominante é democrático, seja naquela em que predomina o padrão autoritário. As técnicas sociais foram aperfeiçoadas com o crescimento populacional, de modo a se tornarem tão eficientes quanto a máquina; porém, além de se tornarem mais eficientes, passaram a favorecer a direção de uma minoria. Isto porque o *crescimento populacional* permitiu

que se passasse da economia comunitária aos monopólios ou, nas palavras de Wright Mills (1974, p. 268), do capitalismo liberal ao capitalismo monopolista, extinguindo, assim, a livre concorrência e a iniciativa individual. A centralização do poder econômico é o primeiro sintoma visível; porém, ela ocorre também em outras instâncias sociais, contaminando todas as suas instituições, antes a serviço da maioria, o que era possível pela dinâmica orgânica dos pequenos grupos. Para Mannheim, “os padrões econômicos *apenas reproduzem* as mesmas tendências de desintegração que conduzem ao caos em todas as esferas da sociedade” (*op. cit.*, p. 331, grifo nosso). Neste contexto, a educação também não escapa à concentração do poder, já que veicula, como os meios de comunicação de massa, instruções e ideias formuladas pelos indivíduos que ocupam posições-chave no sistema. O poder passa a ser a principal força dirigente; a expansão para fins de exploração, o princípio que a tudo organiza.

Importante destacar no referencial teórico que norteia esse diagnóstico: o que Mannheim chama de “antagonismo de classe” é um entre outros fatores desintegradores e possui o mesmo peso que a força desintegradora da perda das tradições e dos costumes, por exemplo. A este respeito, diz ele: “Este aspecto da sociedade contemporânea (o antagonismo de classes) tem sido discutido muitas vezes e tende a relegar a plano secundário outras causas de desorganização em nosso sistema social. É, na verdade, uma força desintegradora muito significativa e certamente, se deixada a desenvolver-se incontroladamente, *acaba levando à luta de classes e à destruição dos pré-requisitos da liberdade e do consenso democrático*. Contrariamente à crença fatalística na “luta de classes” devemos enfatizar que, tendo desenvolvido métodos que possam *controlar as crescentes diferenças de classe*, poderemos utilizá-los, se assim o quisermos... O primeiro passo para dominar essa espécie de desin-

tegração é ultrapassar os prós e os contras de uma solução reformista ou revolucionária” (*op. cit.*, p. 338-339, grifos nossos).

Na “planificação democrática”, proposta terapêutica de Mannheim ao estado de crise ou anomia em que se encontram as sociedades capitalistas, a educação formal corresponde à medula dorsal (1974*b*, p. 343-356). Devemos partir planificadamente para a concretização da democracia militante, para a planificação para a liberdade, que substituirá o planejamento burocrático e militar que visa ao conformismo. Tal proposta de democratização tem como pilar a instalação de um estado de justiça social; porém, para Mannheim, a busca de maior justiça não implica necessariamente um conceito mecânico de igualdade. “Diferenças razoáveis de renda e de acumulação de riqueza, que constituem o estímulo necessário ao esforço, podem ser mantidas, desde que não ... cresçam a ponto de obstar à cooperação entre as diferentes classes” (*op. cit.*, p. 345). Ou, “propriedade de capital e lucros privados podem, em certa extensão, ser admitidos, mas devem ser controlados sempre que se tornem antagônicos ao interesse público” (p. 351). Sua postura reformista, no âmbito conservadora, revela-se ainda mais claramente na seguinte passagem: “A transformação alcançada mediante a reforma, ao invés da revolução, também oferece a vantagem de que com ela se pode contar com a colaboração dos antigos grupos democráticos dirigentes” (1974*b*, p. 345). Estas afirmações nos indicam que Mannheim se detém na proposta de reconstrução social enquanto desenvolvimento de uma nova etapa de um mesmo tipo estrutural – a sociedade de classes.

Na realização desta tarefa torna-se imprescindível a mudança da mentalidade dos cidadãos, de modo que o comportamento dominador seja substituído pelo seu oposto, o comportamento

integrativo, característico da personalidade democrática. *É no seio da escola que esta modificação deve ter início*, através de novos métodos pedagógicos e de novas formas de relações humanas no processo educativo. Cabe a ela formar um novo tipo de homem que use o mínimo de violência, de pressão e de poder e que, “embora completamente consciente de suas diferenças quanto à sua constituição e posição social, às suas motivações e interesses, molda sua experiência e atitude perante a vida de modos diversos e, não obstante, transforma suas diferentes perspectivas a fim de cooperar num modo de vida comum” (1974b, p. 356). Na definição das qualidades fundamentais das relações sociais numa sociedade democrática, baseia-se nos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo H. H. Anderson (1939) sobre o *comportamento integrativo*.²

A reação insubordinada à dominação é vista, assim, como uma situação de desintegração que tende à anomia, como um estado de disfunção ou crise que precisa ser reequilibrado a fim de

² Para Anderson, o comportamento dominador e o comportamento socialmente integrativo são psicologicamente diferentes; há uma diferença psicológica entre tomar um brinquedo das mãos de um colega e pedir que o colega o empreste um pouco, existe uma diferença psicológica entre uma ordem e um pedido, entre mandar e pedir. “O uso da força, de ordens, de ameaças, acusações e ataques contra o *status* pessoal de um indivíduo é chamada técnica dominadora de responder aos outros. A dominação caracteriza-se pela rigidez ou inflexibilidade de propósitos, por má vontade em admitir a contribuição da experiência, dos desejos, objetivos ou julgamento de uma outra pessoa na determinação das metas. A dominação é o comportamento que se baseia na inadmissão da inevitabilidade das diferenças individuais (p. 73). O comportamento socialmente integrativo, ao contrário, leva em conta as diferenças, estimula-as e integra-as num objetivo comum; em lugar de obrigar o outro a fazer o que se manda que ele faça, pede-se que o faça e através da explicação a solicitação torna-se significativa para o outro e este pode cooperar voluntariamente. Mais importante do que a definição destes comportamentos são as considerações do autor a respeito das consequências perigosas da dominação: “a dominação incita à resistência que também é dominadora”, ao passo que “o comportamento integrador induz à cooperação ou ao comportamento integrativo”; “a dominação não é somente diferente do comportamento integrativo, mas não guarda uma relação dinâmica com ele, pois deixa aberto um caminho potencial de fuga” (*op. cit.*, p. 6).

que as relações humanas se processem dentro dos preceitos da normalidade e da ordem. Por normalidade e ordem entende-se a integração entre as classes e os grupos sociais; e a escola tem como função fundamental satisfazer a esta necessidade de ordem para que haja progresso.

3. SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM ALTHUSSER: A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO

Sociólogo marxista francês, Louis Althusser vem exercendo poderosa influência sobre a produção acadêmica de educadores brasileiros nos últimos dez anos, especialmente a partir da publicação, em português, de sua obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (Althusser, 1974). Na mesma época, a tradução de dois sociólogos franceses que pensam a educação nos mesmos termos em que o faz Althusser e pesquisaram sua tese no sistema escolar francês (Establet, 1974; Bourdieu, 1974; Bourdieu e Passeron, 1975) veio reforçar a presença desta corrente do materialismo histórico na literatura nacional sobre a educação.

Se, para Durkheim, a característica fundamental do que ele chama de sociedades complexas é a solidariedade orgânica e a integração do todo social daí advinda, para Marx (1818-1883), representante da outra corrente representativa do pensamento sociológico, estas sociedades fundam-se numa *contradição*:³ a existência do pro-

³ Por “contradição” entendemos uma relação entre dois termos na qual os termos antagônicos não podem ser tomados separadamente, pois não possuem características e existência próprias fora da relação. Só há contradição quando a negação é interna, isto é, quando o negado é a própria realidade de um dos termos. “Só há contradição quando a negação é interna e quando ela for a relação que define uma realidade que é em si mesma dividida num polo positivo e num polo negativo, polo este que é o negativo daquele positivo e de nenhum outro.” Por exemplo, quando afirmamos que “o caderno não é o livro” temos uma relação de oposição; quando dizemos que “o escravo é o não-senhor” temos uma relação de contradição entre os termos que constituem a afirmação, pois só haverá escravo onde houver senhor, ou seja, o escravo e não-senhor (Chauí, 1980, p. 37-38).

letário e do capitalista, dos que produzem e dos que se apropriam dos resultados da produção, cujos interesses são inconciliáveis.

A investigação do processo histórico levou Marx à constatação de que as sociedades humanas são totalidades concretas em constante movimento dialético e que a apreensão da realidade social requer, a cada momento de sua história, que se volte a atenção para as relações que os homens estabelecem com a natureza e com os outros homens, na tarefa de produção da vida. A História é história das relações que os homens estabelecem com a natureza, lutando com ela através do trabalho; para dominá-la, criam instrumentos de trabalho e relacionam-se entre si de uma determinada maneira; a maneira como se relacionam com os outros homens, a fim de produzir os bens necessários à produção e reprodução da vida, recebe o nome de *relações de produção*.

O desenvolvimento atingido pelas forças produtivas – ou seja, as condições naturais, as técnicas e a organização do trabalho – tem uma importância histórica fundamental, pois é nele que se alicerça o ser social do homem e as modalidades de sua consciência e de sua cultura, a cada momento histórico. É neste sentido que Marx afirma que “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (Marx e Engels, tradução para o português s/d, p. 26). É por isso que Marx afirma ter encontrado o mundo de cabeça para baixo na filosofia hegeliana e na filosofia alemã desenvolvida pelos jovens discípulos de Hegel: contra a tese do primado do Espírito sobre a ação, Marx demonstra que não são as ideias dos homens sobre o mundo e sobre si mesmos que determinam a maneira como agem socialmente, mas que é sua ação social que determina estas ideias.

A exaustiva análise, norteadada pela lógica dialética, que realizou da história humana levou-o ao conceito de *modos de produção*, isto é, as maneiras pelas quais os homens se relacionam com a natureza e entre si no processo de produção das condições de sua sobrevivência, as técnicas que empregam na relação com a natureza, a maneira como organizam a propriedade e a divisão social do trabalho. A História move-se do modo de produção patriarcal para o escravagista, deste para o feudal e deste para o modo de produção capitalista. A cada um destes momentos prevalece uma estrutura de divisão do trabalho, da propriedade, de relações entre os homens, enfim, que vai ter uma influência direta sobre o mundo das ideias. Portanto, Marx parte do *mundo material* (daí o termo materialismo) rumo à compreensão do universo mental e cultural; por isso, para ele não existe o Homem, enquanto entidade abstrata, atemporal, ahistórica, mas *homens históricos reais*. Consequentemente, não existe uma consciência que seja consciência pura, *a priori*, mas somente a consciência enquanto produto das *condições reais de existência*.

O que distingue basicamente o modo de produção capitalista dos que o antecederam é a *propriedade privada* dos meios de produção e a divisão social do trabalho: os instrumentos de trabalho pertencem agora a alguns, que não se dedicam ao trabalho braçal mas compram, no mercado de trabalho, a força de trabalho, agora mercadoria, dos que não mais possuem esses instrumentos e que se destinam ao trabalho braçal, desvalorizado enquanto atividade humana. As relações que se estabelecem entre os homens no processo produtivo (as relações de produção) caracterizam-se agora pela *exploração*, pois o valor de uso da mercadoria “força de trabalho” (isto é, o valor que ela produz quando investida no processo produtivo) é muito superior ao seu valor de troca (o salário). Este é estipulado de modo a atender às necessidades básicas do traba-

lhador, de forma a repor sua disposição (física e psicológica) para o trabalho, garantia de sua presença, a cada dia, na porta da fábrica. A diferença entre o valor de uso da força de trabalho e seu valor de troca é chamada, na teoria marxista, de *mais-valia*, apropriada pelo proprietário dos meios de produção e condição necessária à acumulação do capital.

A contradição também está presente nos modos de produção que antecedem o modo capitalista; o escravo e o servo são o não-senhor (ou o senhor é o não-escravo, o não-servo). Assim, de acordo com a perspectiva materialista dialética, a História é a história do confronto entre os polos positivo e negativo de cada uma das sucessivas relações de contradição. A luta de classes é, portanto, o motor da história, o que permite uma outra concepção do processo histórico: ele não é uma sucessão de fatos no tempo, como se este fosse um recipiente onde se instalam os acontecimentos; “os acontecimentos não *estão* no tempo, mas *são* o tempo” (Chauí, 1980, p. 36).

É verdade, portanto, que Marx privilegia a instância econômica, que ele chama de estrutura, como fio condutor para a compreensão das demais manifestações sociais e humanas. Em certa medida, a infraestrutura econômica determina a dimensão das ideias, crenças, valores, atitudes, enfim, a dimensão cultural ou superestrutural; porém, é preciso estar atento para o significado complexo que o termo determinação adquire no pensamento materialista dialético, sem o que se pode cair numa circularidade economicista ou num determinismo que não é característico do pensamento marxista.

O que importa, na medida em que nos aproxima do problema das relações entre escola e sociedade nesse quadro de referências, é que o mundo da ação, no pensamento materialista dialético, não está separado do mundo das ideias, nem é por ele determinado.

“O homem não produz apenas objetos; ao mesmo tempo em que produz objetos, ele produz relações sociais e produz ideias que justificam essas relações. Dizendo de outra maneira, para que os homens possam produzir, em condições determinadas, os objetos de que necessitam, precisam estabelecer relações sociais uns com os outros e, ao mesmo tempo, precisam ter uma justificativa e uma interpretação para essas relações, isto é, precisam legitimá-las.” (Martins, *in* Foracchi e Martins, 1977, p. 4).

Onde regem relações de dominação, a cultura não é um patrimônio comum a todos, um conjunto indiviso de normas e padrões que expressa o pensamento coletivo, mas “uma dimensão da dominação, que toma a si o cargo de tornar inteligível a ordem real e promovê-la segundo sua lógica histórica, ao cobri-la de sentido para os agentes, impedindo dessa forma a compreensão do caráter histórico das relações de dominação” (Paoli, 1974, p. 116).

À exploração econômica, a nível estrutural, corresponde a dominação cultural, a nível superestrutural. Segundo o próprio Marx, “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder *material* dominante numa dada sociedade é também a potência dominante *espiritual*. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. ... Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominam em todos os sentidos, que tenham,

entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias que regulamentem a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes da sua época.” (Marx e Engels, ed. portuguesa, s/d, p. 55-56)

Deste resumo de algumas afirmações que compõem a teoria materialista histórica sobre a vida social depreende-se que não existe sociedade enquanto entidade abstrata, atemporal e ahistórica, na qual a imposição de um patrimônio comum se faz da geração adulta para a geração jovem, em benefício de todos e de cada um, como quer Durkheim; ao contrário, as sociedades são sempre entendidas como “entidades específicas, fundadas em forças de produção específicas, modos de produção específicos e relações de classe específicas” (Fromm, 1967; *in* Foracchi e Martins, 1977, p. 126). Cabe aos dominados, no processo do fazer histórico, o papel revolucionário, ou seja, o papel de superar, através da oposição explícita, as condições vigentes; no modo de produção capitalista, o papel de acabar com a alienação advinda da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção cabe ao proletariado, por ser ele a classe social a vivê-la em sua totalidade, por ser ele a sofrer todo o peso da tirania e da exploração (Léfevre, 1960, p. 57-58). Neste contexto, as greves e os conflitos sociais, longe de serem sintomas de desorganização, crise ou anomia, são expressão inevitável de algo inerente ao sistema: a presença de contradições.

É por isso que, da perspectiva materialista histórica, qualquer apelo à colaboração, à solidariedade entre as classes dominante e dominada é mistificador, pois encobre a realidade das formações sociais capitalistas: o antagonismo entre as classes. É por isso também que a democracia liberal, enquanto projeto político da bur-

guesia, é rejeitada; um projeto político não-negador das relações de produção capitalistas não pode ser, nesta perspectiva, verdadeiramente democrático. Sem a possibilidade de emergência, acirramento e superação das contradições inerentes ao sistema, não há democracia. Esta se alimenta das diferenças, do conflito, da pluralidade; só não haverá conflito se ele for eliminado pela força ou pela *manipulação das consciências*. Devido às próprias condições estruturais do sistema capitalista, a democracia, em sua acepção burguesa, jamais atingiu nem poderá atingir seus ideais de igualdade, liberdade e fraternidade (Cox, 1974, p. 265). Mas, a disseminação da crença nesta possibilidade, afinal aparentemente verdadeira numa sociedade de classes, é fundamental à manutenção do sistema e aos interesses dos grupos e da classe que detêm o poder.

A visão de mundo engendrada pela classe dominante não penetra na verdade da realidade social; ao contrário, encobre-a, interpreta-a distorcidamente, mas se apresenta como se fosse verdadeira. É, portanto, uma concepção ideológica e não uma concepção científica do real, mas aceita e compartilhada porque parece *verdadeira* (Martins, 1977, *in* Foracchi e Martins, 1977, p. 4-5, grifo nosso). Voltaremos à distinção entre ideologia e ciência no próximo capítulo. No momento é importante ressaltar que a inculcação da ideologia, que o processo de ideologização é feito pelas e nas instituições culturais, entre as quais se encontra a escola. Esta inculcação é tanto mais eficiente quanto mais sutil, quanto menos se valer da coerção física e mais se fizer através da coerção psicológica, da domesticação do pensamento.

É graças a esta docilização da consciência, que geralmente passa pela docilização do próprio corpo (veja, por exemplo. Foucault, 1977), que o explorado não se percebe como tal e se mantém

explorado. É, portanto, graças à ação ideologizante das instituições sociais que se *reproduzem as relações de produção*. É este o papel dominante da educação numa sociedade de classes e não, como quer Durkheim, o de simplesmente introduzir os jovens no *modus vivendi* da sociedade que passam a integrar.

Partindo dos conceitos marxistas de meios de produção, força de trabalho e relações de produção, Althusser (1974) os enfeixa sob o termo *condições de produção* que necessariamente, para a própria sobrevivência da formação social que delas releva, devem ser *reproduzidas*. A necessidade de reprodução das condições materiais da produção se efetiva a nível da reposição constante dos meios de produção: a matéria-prima, as instalações, os instrumentos de produção, sem o que simplesmente não pode haver produção. Porém, além da reprodução neste nível material, também é vital que se reproduza a força de trabalho; a reposição da disposição do trabalhador para o trabalho, que garante seu comparecimento à porta da fábrica diariamente em condições de produzir, é feita através do salário, quantia variável historicamente. A reprodução da força de trabalho requer, no entanto, que outras condições sejam asseguradas ao trabalhador, além das condições materiais de sua reprodução: de um lado, a possibilidade de sua qualificação enquanto mão-de-obra e de reprodução desta competência, realizada pela escola e outras instituições paraescolares; de outro, um aspecto chave no desenrolar da linha de pensamento de Althusser: *a reprodução das relações de produção* que, numa sociedade capitalista, se caracterizam pela *exploração* do trabalho do operário pelos proprietários dos meios de produção. Esta reprodução se dá, a nível das ideias, através da dominação cultural, baseada na inculcação de uma representação do mundo que impede o conhecimento das relações de exploração, sempre presentes, e que leva o trabalhador à submis-

são à ordem estabelecida. A reprodução das relações de produção é assegurada predominantemente pela superestrutura jurídico-política e ideológica da sociedade; mais do que isto, esta submissão é reproduzida principalmente através da imposição maciça, permanente e extremamente eficaz, porque sutil, de uma visão domesticadora de mundo. Examinemos um pouco mais esta afirmação que nos conduz à noção de aparelho ideológico de Estado.

Segundo a concepção materialista histórica do todo social, toda sociedade é constituída de níveis: a estrutura econômica e a superestrutura, composta, por sua vez, dos níveis “jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias: religiosa, moral, jurídica, política, etc.)” (Althusser, p. 25-26). Estas instâncias, mera representação metafórica do edifício social, estão articuladas por uma determinação específica: a superestrutura é determinada, em última análise, pela base ou estrutura econômica. Porém, existe uma autonomia relativa e uma ação de retorno da superestrutura em relação à base. Segundo Althusser, a tópica marxista é válida, mas descritiva. Propõe-se a aprofundá-la, especialmente no que se refere à existência e à natureza da superestrutura, para o que faz central o conceito de *reprodução* e tece considerações mais detidas a respeito dos conceitos de Estado e de ideologia.

Althusser considera que a concepção marxista de Estado carece de aprofundamento para que ultrapasse a condição de uma “teoria descritiva”, embora concorde com a concepção de Estado presente na obra de Marx.⁴

⁴ Althusser resume a teoria marxista do Estado em quatro afirmações: “1) o Estado é o aparelho repressivo de Estado; 2) é preciso distinguir o poder de Estado do aparelho de Estado (ou seja, apesar dos acontecimentos políticos que possam afetar a detenção do poder de Estado, o aparelho de Estado pode permanecer intacto); 3) o objetivo das lutas de classe visa ao poder de Estado; 4) o proletariado deve tomar o Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente e, numa primeira fase, substituí-lo por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário para, em fases ulteriores,

É no aprofundamento teórico do conceito marxista de Estado, no qual Althusser introduz a noção de aparelhos ideológicos, que vamos encontrar explicitada a visão althusseriana do papel da escola nas sociedades capitalistas. Além da distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, faz uma distinção dentro do próprio conceito de aparelho de Estado, que não inclui apenas as instituições repressivas descritas por Marx mas abrange uma outra realidade: os aparelhos ideológicos de Estado⁵. Assim, o Aparelho de Estado, enquanto totalidade genérica, é constituído pelo Aparelho Repressivo de Estado – o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões – e pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, correspondentes a uma multiplicidade de instituições sociais, não

iniciar um processo radical: o da destruição do Estado (fim do poder de Estado e de todo o poder de Estado). Portanto, a concepção de Estado presente nos escritos dos ideólogos do liberalismo e a concepção materialista histórica do Estado capitalista são inconciliáveis; certamente é baseado nesta segunda concepção do Estado que Cox afirma que liberalismo e democracia não devem ser confundidos, a menos que atribuamos à democracia o significado limitado que ela adquire enquanto ideologia política da burguesia; a democracia exercida através do Estado não passa, na ótica marxista, de uma ditadura da burguesia.

Mannheim, ao propor a criação da sociedade democrática planificada e a formação, através da escola, do tipo democrático de personalidade, além de crer na possibilidade desta democracia numa sociedade de classes, faz críticas explícitas às soluções apontadas por Marx para a transformação da sociedade capitalista e a eliminação de suas injustiças; diz ele: “Marx e Lenine criam que a ditadura era apenas um estágio de transição que desaparecia após o estabelecimento de uma nova sociedade. Hoje nós sabemos que essa foi uma ilusão típica do século dezenove. Quando Marx concebeu essa ideia, podia-se assinalar o destino do absolutismo, que em todas as partes ia lentamente cedendo à democracia. Este processo, porém, à luz de nossa análise, deveu-se ao fato de que no século dezenove as técnicas sociais ainda eram muito ineficientes e os que se encontraram no poder tinham que transigir com as forças atuantes a partir de baixo. Em um Estado totalitário moderno, uma vez que todo o mecanismo é apropriado por um único partido e sua burocracia, há pouca possibilidade de que cedam por conta própria” (*op. cit.* p. 348-349). Mannheim não crê na possibilidade de a ditadura do proletariado ser uma fase transitória, a caminho da eliminação total do poder do Estado.

⁵ A propósito, Althusser reconhece que Gramsci já havia ampliado a concepção marxista de Aparelho de Estado, quando salientou que o aparelho de Estado abrange um certo número de instituições da “sociedade civil”.

importa se de caráter público ou privado, mas que possuem um denominador comum: o fato de funcionarem principalmente pela ideologia, uma ideologia unificada, a ideologia dominante que é a da “classe dominante”. “Nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado” (p. 49). A distinção fundamental entre o Aparelho Repressivo e os Aparelhos Ideológicos é a maneira como funcionam: o primeiro predominantemente pela repressão (pela coerção, inclusive física), os segundos principalmente pela ideologia.⁶ Entre as instituições sociais que correspondem à sua definição de aparelho ideológico, Althusser menciona, entre outras, a Igreja, a Escola, a Família, as Comunicações Sociais e as Instituições Culturais.

Enquanto receptáculos e disseminadores da ideologia dominante, que função cumprem os AIE? Exatamente a de *assegurar a reprodução das relações de produção*. Insatisfeito com esse nível de resposta, para ele descritivo, Althusser se propõe explicar a maneira pela qual os AIE reproduzem as relações de exploração e expropriação: há uma espécie de “divisão de trabalho” entre o ARE e os AIE na reprodução dessas relações; o ARE assegura, pela repressão (mais ou menos ostensiva), as condições políticas de exercício dos AIE. Nas formações sociais capitalistas contemporâneas é grande o número de aparelhos ideológicos de Estado; o mesmo não vale para formações sociais pré-capitalistas onde este número é mais reduzido e sua individualidade diferente. Segundo Althusser, na Idade Média o aparelho ideológico dominante (embora não desconheça a atuação de outros) era o religioso, que acumulava funções de vários

⁶ Não existe aparelho puramente repressivo nem puramente ideológico; qualquer Aparelho de Estado funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia, mas é a predominância de uma ou outra forma de atuar que permite, segundo Althusser, estabelecer esta distinção.

AIE atuais; avançando sua tese, ele afirma que o *AIE dominante nas formações capitalistas é o AI escolar* (p. 60). Nestas, o duo Igreja-Família é substituído pelo par Escola-Família.

A escola configura-se como um instrumento de especial importância na orquestra dos AIE que interpretam uma mesma partitura: a da ideologia da classe dominante. Sua importância advém do fato de ela atuar diariamente sobre os indivíduos, numa idade em que estão mais “vulneráveis” às influências formadoras externas. A escola, ao mesmo tempo em que ensina técnicas e conhecimentos (*savoir faire*), a partir da ótica da ideologia dominante (comunicação e expressão, aritmética, história, ciências etc.), ensina também as regras dos bons costumes ou, nas palavras de Althusser, transmite a ideologia dominante em estado puro (moral, civismo etc.). Além de cumprir o papel de qualificar a mão-de-obra, na medida das necessidades do sistema – e neste papel distribui os cidadãos pelos vários tipos de atividades produtivas existentes na sociedade, através de mecanismos, como veremos mais tarde, nada neutros ou liberais – a escola prepara, do ponto de vista de atitudes, crenças e valores, os agentes para respeitar a divisão social-técnica do trabalho e as regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Todos os que passam pela escola são recheados da ideologia que convém ao papel que vão desempenhar na sociedade de classes: modéstia, resignação, submissão, consciência profissional, moral, cívica, nacional e apolítica altamente desenvolvida, no caso dos explorados, que são os que deixam a escola mais cedo; saber mandar e falar aos operários, no caso dos agentes da exploração; saber mandar e ser obedecido sem discussão, manejar retórica e demagogicamente, no caso dos agentes da repressão; tratar as consciências com “respeito” (na verdade, com desprezo, demagogia e chantagem), através das sutilezas da moral, da virtude, da nação etc., no caso dos “professio-

nais da ideologia”. *Os mecanismos que reproduzem este resultado são dissimulados por uma representação ideológica universal da escola como uma instituição neutra, desprovida de ideologia.*

3.1 ESTABLET E A ANÁLISE DA ESCOLA CAPITALISTA NA FRANÇA

Ao afirmar que a escola, ao mesmo tempo em que garante a distribuição material dos indivíduos nos dois polos da sociedade, garante uma função política e ideológica de inculcação da ideologia burguesa, Establet e Baudelot estão endossando a tese althusseriana. Ao analisar como esta repartição material se dá concretamente no sistema de ensino francês – no qual detectam duas redes de escolarização separadas e estanques, a primária-profissional e a secundária-superior – estão submetendo esta tese a uma prova de realidade. Estes autores esmiúçam o papel de inculcação ideológica desempenhado pela escola, nas práticas que, no dia a dia escolar, o tornam concreto. E, importante ressaltar, chamam a atenção do leitor para o fato de que não basta procurar provas de inculcação da ideologia burguesa nos conteúdos manifestos, na simples imposição de ideias. É necessário ir além e atentar para as *práticas rituais escolares*, para a materialidade do aparelho ideológico e das ideias, para os atos materiais que, mais do que expressão das ideias, são, na verdade, as próprias ideias dos indivíduos, indissociáveis de sua ação. Desta perspectiva, não é suficiente demonstrar que os conteúdos veiculados pela escola são ideologicamente comprometidos ou vinculados a uma classe – este é o aspecto mais explícito de inculcação da ideologia burguesa e, portanto, o mais pesquisado; é em aspectos mais sutis das práticas escolares que esta transmissão se faz de forma mais eficiente: através dos rituais escolares, que transmitem da mesma forma tanto os conteúdos que têm um valor de conhecimento quanto os que têm uma função ideológica, neutra-

lizando, assim, a sua diferença. Todos os conteúdos são ensinados como *regras escolares*, o que equivale a dizer que todas as práticas escolares são práticas de inculcação ideológica; “não há nenhuma diferença prática entre o aprendizado do ‘francês correto’ e da aritmética correta” (p. 103). Isto porque o uso produtivo de uma regra, que lhe empresta seu real valor de conhecimento, está ausente da escola e das práticas escolares; “os conhecimentos só são utilizados aí no quadro de referências de problemas fictícios, fabricados no interior da própria prática escolar e tendo em vista seus objetivos: dar notas, classificar, sancionar os indivíduos” (p. 103). Estamos, em outras palavras, diante da cisão entre a teoria e a prática, que tem suas origens na separação entre o trabalho manual e o intelectual. Em última instância, quer estejamos ensinando matemática, quer normas e valores morais por meio desta prática cindida, estamos transmitindo uma concepção ideológica de conhecimento, de saber e de ciência que tem como efeito último impedir o conhecimento em seu sentido mais verdadeiro. Com este tipo de argumentação, Establet e Baudelot põem à luz a *superficialidade de visão dos que afirmam que a escola não é aparelho ideológico, na medida em que se pode mostrar que sua função não é primordialmente a de transmitir elementos de conhecimento objetivo, e dos que, defendendo uma posição conciliatória, colocam lado a lado sua função de classe e sua função de transmitir cultura, saber, aprendizagem técnica etc.* A questão não consiste, para estes pesquisadores franceses, em saber se um determinado conteúdo de ensino é ideológico ou não, pois *a própria maneira como são ensinados garante sua natureza ideologizante.*

A apresentação da ideologia dominante como a verdade absoluta tem como corolário o recalçamento, a sujeição, o disfarce da ideologia proletária. A partir de tal afirmação é inevitável a conclu-

são de que o aparelho escolar é um lugar de *contradição*, no qual os “defeitos” ou “fracassos” de funcionamento são a realidade necessária de seu funcionamento e no qual se torna imprescindível o recurso a práticas disciplinares e coercitivas de natureza repressiva. “Não é simplesmente porque ela não permite a todos os filhos de operários adquirir a cultura burguesa em todo o seu esplendor que a escola primária é uma escola de classe, mas também, e sobretudo, porque ela se esforça para proibir os filhos de operários a adquirirem, organizarem e formularem a ideologia de que o proletário tem necessidade” (p. 100). A nível dos conteúdos transmitidos, este fato torna-se patente na análise de conteúdo dos textos de História, onde *a classe operária jamais aparece* substituída por um personagem mítico, o povo, que só fala através dos grandes personagens. As relações de classe, quando mencionadas, perdem seu sentido ao serem apresentadas, por exemplo, num contexto mistificador de oposições tidas como naturais, como “o pessegueiro e o abacateiro, o almoço e o jantar, o sapateiro e o tamanqueiro, o colono e o proprietário, o operário e o patrão” (p. 101).⁷

Partindo da afirmação de que a única forma de explicar o funcionamento do aparelho escolar é colocá-lo em relação com a estrutura de classes da sociedade global, Establet e Baudelot apontam para a inadequação de todo um vocabulário corrente em sociologia da educação e em psicologia educacional e escolar e o substituem por outro, que revela esta relação ao invés de encobri-la. Mais que inadequados, estes termos correntes entre “fracasso-sucesso”, “normal-anormal”, “criança-psicologia da criança”, “educação”, “instrução” – são considerados máscaras, pois escondem o que realmente

⁷ Em Nidelcoff (1978) encontram-se inúmeros exemplos semelhantes, reunidos a partir da análise de conteúdo de textos escolares argentinos. Marisa Bonnazzi e Umberto Eco dedicaram-se à mesma tarefa de análise de conteúdo de textos para crianças em *Mentiras que parecem verdades* (1980).

ocorre na escola, especialmente a primária, para a qual voltaram seu instrumental analítico. Os dados que colheram, muitos dos quais tratados estatisticamente, mostraram que a existência de duas redes estanques de escolarização não ocorre *a partir* do final dos estudos primários, quando os estudantes se dividem pelos vários cursos profissionalizantes ou de preparação para o ensino superior. Ao contrário, no interior da própria escola primária e *desde os seus primeiros dias de funcionamento* inicia-se a separação dos indivíduos; “a separação das duas redes não é só o *resultado* ou o objetivo da escola primária; é ao mesmo tempo o *meio* e o princípio de seu funcionamento” (p. 95). Com isso não devemos concluir apressadamente que a escola seja simultaneamente a *causa* e o *instrumento* da divisão de classes, na medida em que as classes sociais preexistem a ela. Endossando a tese de Althusser de que na sociedade capitalista a Família e a Escola são os dois mais potentes AIE, estes autores tecem longas considerações a respeito do papel que a família burguesa, reforçada pela atuação do aparelho escolar, desempenha na reprodução das relações sociais de produção.⁸

⁸ É exatamente este pressuposto que Poulantzas (1974) põe em questão, ao taxar de abusivo o privilégio que se concede à escola em muitos dos pontos de vista sobre seu papel social. As críticas de Poulantzas voltam-se predominantemente à posição de Althusser frente ao papel dos AIE, especialmente do aparelho escolar, e geram uma inquietante questão para todos os que já se adaptaram ao princípio althusseriano segundo o qual “o AIE que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras ... é o AI escolar” (Althusser, *op. cit.*, p. 60). Segundo Poulantzas, não dispomos de provas de que a escola seja o aparelho ideológico dominante no modo de produção capitalista; dispomos, pelo contrário, de evidências que contrariam tal afirmação tão categórica: “o Estado do Modo de Produção Capitalista, por motivos complexos que dizem respeito ao mesmo tempo às relações de produção deste modo, na sua articulação com o político e com a ideologia, e às formas específicas de que se revestem as classes e as lutas de classes, não possui, na verdade, *como tal*, um aparelho ideológico dominante invariante”. E, continuando: “o papel dominante entre os AIE pode ser detido por aparelhos ideológicos diferentes, segundo os estágios deste modo na sua combinação concreta no interior de cada formação social capitalista” (1974, p. 128). Esta dominância depende, portanto, da etapa que cada formação capitalista atravessa num determinado momento de sua história. Poulantzas vai mais longe na relativização da tese althusseriana, ao afirmar que o deslocamento de dominância

O Estado do Bem-Estar Social parece ser a meta. Segundo Marcuse (1966), esta é a forma de organização característica do capitalismo, em seus estádios adiantados de organização. Nela fica garantida a propriedade privada e a acumulação do capital sem os inconvenientes advindos da dominação e da exploração ostensivas. Em suma, Mannheim, embora critique o liberalismo, acusando-o de caracterizar-se “por uma pluralidade de objetivos e valores e por uma atitude neutra para com os principais problemas da vida”, parece não se dar conta de que o lucro e a acumulação do capital baseiam-se em relações de exploração e de dominação e que, portanto, existem diferenças fundamentais entre uma democracia formal, ideologia política da burguesia, e uma democracia de fato, incompatível com a essência do capitalismo.

Por isso, acreditamos lícito estender o resumo de Cunha (1977, p. 50), a respeito do pensamento sociológico subjacente à obra de Dewey (e de Anísio Teixeira, educador brasileiro, seu discípulo), às ideias de Mannheim: a ordem econômica capitalista é referida

não se dá apenas de um aparelho ideológico para outro (e, portanto, no interior dos AIE), mas de um ramo do aparelho repressivo de Estado para outro; conjugados, estes deslocamentos “modificam as relações entre o aparelho repressivo, de um lado, e os aparelhos ideológicos, de outro”, implicando uma reorganização do conjunto do sistema político; estas reorganizações, por sua vez, marcam as diferenças entre formas de Estado e formas de regimes capitalistas.

Essa crítica leva-nos à indagação sobre o(s) aparelho(s) ideológico(s) dominante(s) nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo, em especial na América Latina e no Brasil. Quando Poulantzas questiona a validade da afirmação de Althusser sobre a existência de um aparelho ideológico dominante no mundo capitalista, coloca o problema da definição desta dominância nos diferentes momentos pelos quais passam as diversas formações sociais capitalistas. Paoli (1974), por exemplo, aponta os meios de comunicação de massa e a religião como as instituições sociais que, na população de operários da baixada santista por ela estudada, mais contribuem para sua dominação ideológica. Ficam, assim, colocadas algumas perguntas que não nos propomos a responder aqui: é a escola o AIE dominante na atual conjuntura brasileira? Ou quem detém esta dominância é a indústria cultural através de seus vários produtos dirigidos ao povo e por ele consumidos? E mais: qual a configuração resultante da interação dos diferentes setores do ARE e dos AIE nesta dominação, a cada momento conjuntural?

implicitamente como sendo a organização econômica; em seu estado atual, ela tende a privilegiar certas classes em detrimento de outras, usando a escola para reforçar estas desigualdades; porém, isto não precisa necessariamente ocorrer. *A escola* guarda uma determinada independência em relação aos setores sociais que se beneficiam das desigualdades e *pode organizar-se para proporcionar a igualdade de oportunidades*. É através do Estado que este projeto se viabiliza, por meio de seu poder, para enfrentar as resistências impostas pelos “consumidores” e pelos “produtores industriais”. Mesmo que as diferenças individuais e as classes continuem a existir, é possível haver uma real e meritória *mobilidade social*. A psicologia escolar tem estado, como veremos, explícita ou implicitamente comprometida com a condução deste projeto.

3.2 PIERRE BOURDIEU: O PAPEL DA ESCOLA NA ECONOMIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS

Sociólogo francês, Pierre Bourdieu publica, desde o início da década de 1960, trabalhos sobre diversos temas, entre eles a revolução na Argélia e as condições econômicas e sociais dos operários argelinos, na perspectiva de uma análise sociológica das estruturas de poder. É em 1964 que localizamos as primeiras publicações voltadas para a educação e o ensino, todas elas em colaboração com J. C. Passeron. Mais recentemente surgem seus principais trabalhos na área da sociologia da educação: *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (com J. C. Passeron) e *L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français* (com M. de Saint-Martin), ambos em 1970, e *Reproduction culturelle et reproduction sociale*, em 1971, que reúnem suas ideias a respeito do sistema de ensino na sociedade capitalista.

Antes de nos voltarmos para a caracterização de sua teoria do sistema de ensino propriamente dito, examinemos rapidamente – e seguindo de perto a análise de sua obra realizada por Miceli (1974) – os traços distintivos de sua *sociologia da cultura* ou *sociologia dos fatos simbólicos*. Subjacente a seus escritos encontramos a recorrência de um objetivo básico: a busca de um método de análise aplicável às várias linguagens simbólicas, inserido num referencial teórico que tenha a possibilidade de evidenciar os vínculos existentes entre os sistemas simbólicos e a estrutura social na qual estes se produzem e se manifestam. Tal projeto se baseia numa determinada concepção do que seja a cultura ou as manifestações simbólicas humanas. Na formulação desta teoria, Bourdieu se vale de conceitos teóricos e de procedimentos metodológicos presentes nas doutrinas de Marx, Weber e Durkheim, estranha conciliação que, embora resulte num produto extremamente original, fértil e desafiador, não deixa de apresentar incongruências e ambiguidades já apontadas pelos críticos de sua obra. A leitura de seus escritos realmente nos revela que Bourdieu “recupera a tradição materialista do marxismo, na linha epistemológica do positivismo francês, tão marcado nos últimos tempos pelo estruturalismo” (Miceli, 1974, p. XXXVI).

Para ele, a cultura e os sistemas simbólicos possuem uma *realidade própria*; ao fazer tal afirmação, afasta-se das duas posições extremas a respeito da natureza da cultura enquanto sistema de fatos e representações: de um lado, da concepção de cultura como mero instrumento de comunicação e de conhecimento à disposição dos agentes sociais, como a quer Durkheim, que a encara como estrutura estruturada e deixa de considerar suas funções econômicas e políticas; de outro, como instrumento puro e simples de poder, ou seja, de legitimação de ordem vigente, segundo a con-

cepção de alguns teóricos materialistas. Nesta perspectiva, a cultura tem uma função meramente externa, de justificação de uma ordem social arbitrária. Para Bourdieu, afirmar que a cultura possui uma realidade própria não equivale a dizer que estamos diante de uma dimensão do real que possui uma realidade em si mesma, que independe das condições materiais de existência. Por outro lado, afirmar que os símbolos refletem, em última instância, condições materiais de existência não significa afirmar que eles não constituem uma dimensão da vida social que possui características próprias. Ora, esta forma de colocação da problemática da cultura e dos fatos simbólicos justifica a elaboração de uma *teoria regional* dos fatos culturais, de uma sociologia da cultura enquanto ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, que pretende detectar “a maneira como as relações entre os grupos e/ou classes obedecem a uma lógica que se reproduz de forma dissimulada no plano das significações” (Miceli, 1974, p. XII-XIII).

Não é porque as instituições onde se produzem os símbolos (onde se constituem as linguagens e representações ou nas quais a produção simbólica ganha uma realidade própria) podem ser estudadas enquanto aparelhos de produção simbólica que elas deixam de possuir relações com as instâncias materiais ou de ser determinadas por elas. No cerne desta questão localiza-se o problema das relações de força e das relações de sentido presentes numa sociedade estruturada hierarquicamente. Nesta linha, as relações de sentido são uma modalidade de manifestação das relações de força; cabe à sociologia dos fatos simbólicos identificar as relações de sentido, num duplo movimento revelador: a redução do sentido à força põe a descoberto as relações de classe; a transformação da força em sentido reforça o caráter arbitrário das relações de classe enquanto relações de força. Segundo ele, as relações de sentido sempre se refe-

rem a e são determinadas por um *sistema de dominação*, aspecto da realidade social eliminada por Durkheim ao formular sua teoria do consenso, reformulada por Bourdieu. A este respeito, Miceli mostra que Bourdieu e Durkheim concordam quanto ao caráter arbitrário do sistema de classificação do mundo e à necessidade de procurar fora do sistema classificatório os fundamentos da ordem simbólica. Quando Durkheim afirma que “a classificação das coisas reproduz a classificação dos homens” (*apud* Miceli, 1974, p. XV) estamos aparentemente diante de uma afirmação que traduz exatamente a ideia de Bourdieu. Porém, quando examina o que Durkheim entende por esta relação entre organização social e organização simbólica do mundo, Miceli percebe que em sua concepção uma corre paralela à outra, já que o sistema classificatório *recobre* mas não *encobre* a ordem social.

Ao invés de permanecer a nível da macrossociologia, Bourdieu nos propõe um mergulho na análise estrutural das relações entre os fatos simbólicos e a estrutura social até encontrar o indivíduo; não compartilha, assim, da postura assumida pelos que evitam, em suas formulações, chegar ao nível da problemática do sujeito. Em outras palavras, recusa-se a personificar os coletivos, rejeitando, por exemplo, o objetivismo althusseriano e durkheimiano e o reducionismo materialista, que para ele fazem dos agentes sociais meros “suportes” de manifestação de entidades abstratas às quais se atribui o poder de determinar outras estruturas. Neste sentido, o objetivo que persegue na elaboração de suas ideias e de suas pesquisas é aliar o conhecimento de organização interna do campo simbólico a uma análise do papel ideológico e político que cumprem ao legitimar uma ordem arbitrária na qual se baseia o sistema de dominação vigente.

Em sua abordagem à organização interna do campo simbólico, Miceli identifica a influência do modelo de análise da composição social interna da religião proposto por Max Weber; seguindo a tradição weberiana, Bourdieu também pretende demonstrar os fundamentos sociais das atividades simbólicas, aliando à investigação de seu papel econômico e político uma pesquisa sobre os protagonistas dos sistemas simbólicos enquanto aparelhos institucionalizados de produção. Ao remeter a análise ao nível da ação social dos protagonistas, Bourdieu aproxima-se da postura defendida por Lévi-Strauss, resumida nas seguintes palavras: “para compreender convenientemente um fato social, é preciso apreendê-lo totalmente, ou seja, de fora, como uma coisa, mas como uma coisa da qual faz parte integrante a apreensão subjetiva (consciente e inconsciente) que dela faríamos se vivêssemos o fato como indígena em lugar de observá-lo como etnógrafo” (1968, p. XXVIII, *apud* Miceli, 1974, p. XXIII). Ambos enfatizam a passagem do fato social, enquanto fenômeno objetivo, à sua apreensão pelo sujeito ou à sua incidência na consciência individual, recorrendo, portanto à dimensão da mediação subjetiva.

Na análise dessa passagem, Bourdieu toma um rumo totalmente diverso dos integrantes da Escola de Frankfurt que recorreram ao referencial teórico fornecido pela psicanálise; no sistema conceitual de Bourdieu assumem destaque especial, na explicação da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade, os conceitos de socialização, através das agências educativas, e o conceito de *habitus*. Na análise da organização interna e da ação dos protagonistas das agências educativas, ocupam posição central os conceitos de arbitrário cultural, violência simbólica, ação pedagógica, autoridade pedagógica e trabalho pedagógico. Entre as agências educativas que se configuram como aparelhos institu-

cionalizados de produção simbólica, elege o *sistema escolar* como objeto de pesquisas mais aprofundadas, na busca de estabelecer “as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar práticas adaptadas às estruturas e contribuindo, por esta via, para reproduzir tais estruturas” (Miceli, 1974, p. XX).

Vejamos como estes conceitos são definidos e organizados na análise do sistema escolar e na formulação de uma teoria do sistema de ensino. Para empreender tal tarefa é necessário que partamos de noção de “arbitrário cultural”. Fiel ao legado funcionalista da escola francesa, Bourdieu define o fato social como algo arbitrário. Mas arbitrário, aqui, não tem o sentido de gratuito; ao contrário, trata-se de uma opção a partir de um estoque mais amplo de modalidades possíveis, mas de uma opção ou escolha socialmente necessária. Segundo suas próprias palavras, “a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é *arbitrária* na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à ‘natureza das coisas’ ou a uma ‘natureza humana’.” Esta proposição, desdobramento da proposição medular de sua exposição sobre os fundamentos de sua teoria da violência simbólica (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 20 e seguintes) – “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” – é seguida de outras proposições complementares que esclarecem ainda mais as noções de arbitrariedade e violência. Entre elas destacamos duas, especialmente importantes à compreensão de sua teoria: “a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sis-

tema simbólico é sociologicamente *necessária* na medida em que essa cultura deve sua existência às condições sociais das quais ela é o produto e sua inteligibilidade à coerência e às funções de estrutura das relações significantes que a constituem. E, a seguir, “numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social colocam em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata, os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes”.⁹

Por outro lado, o entendimento das noções de arbitrário cultural e de imposição da cultura que melhor defende os interesses das classes dominantes requer a presença da noção de *violência simbólica*, objeto do primeiro axioma de sua teoria, ponto de partida de toda uma cadeia lógico-dedutiva de proposições; diz ele: “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (*op. cit.*, p. 19). Conforme o próprio Bourdieu assinala, esta proposição apresenta as relações simbólicas como simultaneamente dependentes e autônomas das relações de força.¹⁰

⁹ Na defesa desta posição, Bourdieu posiciona-se criticamente frente a duas concepções teóricas a respeito das representações dominantes do real: o que ele chama de amnésia da gênese, que resulta na ilusão do “sempre-assim” e o substancialismo contido no conceito de inconsciente cultural, ambos conducentes à “naturalização” de relações que são produtos da história (cf. Miceli, 1974, p. XXVI).

¹⁰ Além do que já expusemos anteriormente a respeito desta autonomia relativa das manifestações simbólicas em relação à estrutura econômica que lhes serve de base, é importante acrescentar que Bourdieu estabelece uma distinção entre *mercado material* e *mercado simbólico*, resultante do próprio processo da divisão do trabalho na sociedade capitalista. Transpondo a terminologia básica do discurso da economia para a sociologia dos fatos simbólicos, Bourdieu fala em capital cultural, trabalho simbólico, empresas e bens simbólicos, trocas simbólicas, lucro simbólico, empresário

A análise do processo pelo qual a violência simbólica (ou imposição de um arbitrário cultural) é perpetrada requer que se leve em conta *as instituições, os agentes, as práticas e os produtos* que circulam no âmbito do mercado simbólico. Para realizá-la no âmbito do ensino, Bourdieu lança mão dos conceitos de ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico e sistema de ensino institucionalizado.

A ação pedagógica, no sentido lato que lhe dão Bourdieu e Passeron, excede o âmbito da educação formal ou escolar e pode ser exercida por todos os membros educados de uma formação social (educação difusa ou informal), pelos membros do grupo familiar (educação familiar) ou pelas instituições explicitamente convocadas para este fim, através de seu sistema de agentes (educação institucionalizada). Neste sentido, o processo de socialização desempenha um papel estratégico, exercido por todas as agências educativas, sejam elas a família, a escola ou os meios de comunicação de massa. Longe de ser um mecanismo social neutro e imparcial de transmissão do conhecimento acumulado pelas gerações anteriores para as gerações seguintes (contrariando, assim, frontalmente o papel social da educação segundo Durkheim – 1955, 1974), o “sistema educacional” (e não apenas o sistema de ensino), numa sociedade complexa como uma sociedade de classes, age no sentido de reproduzir a estrutura social vigente, através da reprodução cultural que é seu objetivo manifesto. Esta função de reprodução social é expressa por Bourdieu através de uma das proposições que integram sua teoria

de bens simbólicos etc., não porque adote o materialismo reducionista que se baseia na dicotomia entre o econômico e o não-econômico, reduzindo o segundo ao primeiro, mas porque, pelo contrário, quer pôr em destaque a existência de uma ciência geral da economia das práticas, muito mais geral do que a ciência das práticas econômicas que, de seu ponto de vista, não passa de um caso particular da *ciência da economia das práticas* (cf. Miceli, *op. cit.*, p. XXXVII-XXXIX).

da violência simbólica: “a ação pedagógica, cujo poder arbitrário de impor um arbitrário cultural repousa, em última análise, sobre as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas da formação social em que ela se exerce, contribui, reproduzindo o arbitrário cultural que ela inculca, para reproduzir as relações de força em que se baseia seu poder de imposição arbitrária” (Bourdieu e Passeron, *op. cit.*, p. 44-45). É especialmente neste sentido que Bourdieu critica a abordagem de Durkheim à problemática da transmissão cultural, segundo a qual as diferentes ações pedagógicas exercidas numa formação social se harmonizam na reprodução de um capital cultural visto como propriedade indivisa de toda a sociedade.

Passando do nível das instituições pedagógicas ou socializadoras para o papel dos agentes propriamente ditos, Bourdieu afirma que a condição social necessária ao exercício da ação pedagógica é a existência de uma autoridade pedagógica; toda ação pedagógica em exercício implica, por definição, uma autoridade pedagógica que, como mandatária dos grupos ou classes dominantes, detém o direito de violência simbólica (a delegação de autoridade não implica a existência de qualquer contrato explícito entre o mandante e o mandatário). A *autoridade pedagógica* se configura, assim, como um poder arbitrário de imposição que, no entanto, *é desconhecida como tal*; é exatamente este desconhecimento que garante o seu reconhecimento como autoridade legítima. Aliás, este mesmo jogo de desconhecimento-reconhecimento é aplicável à ação pedagógica, que tem como condição de seu exercício o desconhecimento social de sua verdade objetiva. Com isso Bourdieu não está querendo afirmar que haja uma aquiescência consciente dos receptores frente à autoridade exercida pelo agente pedagógico ou que este é deliberadamente autoritário e mistificador, escondendo proposital ou serivelmente a verdade social subjacente às relações de sentido que

suas ações sedimentam. Ao contrário, Bourdieu afirma explicitamente que o reconhecimento da autoridade pedagógica é tão mais total quanto mais inconsciente; segundo ele, “dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de forças na qual eles estão objetivamente colocados impedi-los da apreensão do fundamento dessa relação” (Bourdieu e Passeron, *op. cit.*, p. 28).¹¹

Não se trata, portanto, de afirmar que o receptor da mensagem se deixa dominar nem que há abuso de poder por parte do agente pedagógico, pois “numa formação social determinada o sistema das ações pedagógicas, na medida em que é submetido ao efeito de dominação da ação pedagógica dominante, tendo a reproduzir, *nas classes dominantes como nas classes dominadas*, o desconhecimento da verdade objetiva da cultura legítima como arbitrário cultural dominante, cuja reprodução contribui à reprodução das relações de força” (Bourdieu e Passeron, *op. cit.*, p. 43, grifo nosso). Assim sendo, a relação de comunicação pedagógica não se reduz a uma relação pura e simples de comunicação; realizar tal redução significa não compreender as condições sociais de sua eficácia propriamente simbólica e pedagógica que reside exatamente na dissimulação do fato de que ela não é uma relação de comunicação, no sentido de *troca*, mas que é, sobretudo, uma relação de *imposição*.

Esta imposição se efetiva, na prática, através do trabalho pedagógico, definido como trabalho de inculcação duradouro e suficiente para produzir um *habitus*, resultante da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e, por isso, de perpetuar na ação social

¹¹ Esclarecimento fundamental para que se formule adequadamente a questão do autoritarismo no ensino, para além dos julgamentos morais e das abordagens psicológicas que se limitam à pessoa do professor.

do receptor os princípios do arbitrário interiorizado. O *habitus*, em sua teoria, desempenha o importante papel de mediar entre dois sistemas: as estruturas objetivas e as práticas. Segundo Miceli, “o *habitus* completa o movimento de interiorização de estruturas exteriores, ao passo que as práticas dos agentes exteriorizam os sistemas de disposições incorporadas” (*op. cit.*, p. XVI). O *habitus* é definido como “sistemas de *disposições* duráveis, estruturas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem que, por isso, sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo, sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro” (Bourdieu, 1972, p. 175).¹²

O trabalho pedagógico, exercido em nome de uma classe, produz, portanto, a interiorização dos princípios de um arbitrário cultural sob a forma de um *habitus* durável e transferível ou sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de julgamento e de ação, e o faz sem necessariamente recorrer à coerção externa ou à coerção física. Produzindo o desconhecimento do duplo arbitrário da ação pedagógica através do reconhecimento da autoridade pedagógica e do produto que ela propõe, o trabalho pedagógico legitima o arbitrário cultural que impõe, de formas mais ou menos sutis,

¹² Ao conceber uma dimensão individual mediadora entre as estruturas e as práticas sociais, Bourdieu adota uma posição que se distancia do legado freudiano e configura uma abordagem cognitivista a esta dimensão; define-a como “um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados” (Bourdieu, 1972, p. 178-179).

mais ou menos eficazes. Remontando à família como instituição educativa onde se dá o trabalho pedagógico primário (o que é exercido mais cedo na ordem biográfica), Bourdieu afirma que o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico secundário é função da distância que separa o *habitus* que ele visa a inculcar do *habitus* inculcado pelos trabalhos pedagógicos anteriores. Assim, o valor, enquanto *capital cultural*, dos bens culturais transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares é função da distância entre o arbitrário cultural imposto pela autoridade pedagógica dominante e o arbitrário cultural inculcado pela ação pedagógica familiar nas diferentes classes. Neste sentido, Bourdieu não só estabelece uma hierarquia entre as diferentes instâncias de violência simbólica quanto à sua eficácia (defendendo o primado da ação pedagógica familiar, base da eficácia de todas as demais subsequentes), mas mostra também que a produtividade específica de um trabalho pedagógico secundário dominante é tanto menor quanto mais se exerce sobre grupos ou classes formados por um trabalho pedagógico primário mais afastado do trabalho pedagógico dominante. É este fato que o permite afirmar que o trabalho pedagógico secundário dominante não produz completamente as condições de sua produtividade, privilegiando, assim, em termos de aquisição de competências socialmente valorizadas, aqueles que já possuem familiaridade com o arbitrário cultural dominante, ou seja, a classe ou os grupos dominantes.

Porém, se parássemos aí na consideração da eficiência do trabalho pedagógico dominante, poderíamos apenas afirmar que ele reproduz econômica e culturalmente uma classe e descuida das demais, ou é inócua às demais, tanto mais alijadas deste processo de promoção social quanto mais distantes do arbitrário cultural dominante. Contudo, o trabalho pedagógico, tal como é exercido numa

formação social de classes, tende a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante e o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural, o que legitima sua exclusão. Diz Bourdieu, numa passagem particularmente esclarecedora deste duplo reconhecimento produzido pelo trabalho pedagógico: “um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória consiste no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber fazer ‘legítimos’ (por exemplo, em matéria de direito, de medicina, de técnica, de entretenimento e arte), levando consigo a desvalorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam (por exemplo, o direito consuetudinário, a medicina doméstica, as técnicas artesanais, a língua e a arte populares...)” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 53).

Todas estas afirmações valem para a educação formal, realizada através da instituição escolar, uma das instâncias sociais encarregadas de efetivar uma violência simbólica, impondo, através de um poder arbitrário, um arbitrário cultural. Bourdieu e seus colaboradores têm-se detido na análise da organização interna desta instância e de seu papel social e econômico na sociedade francesa, na medida em que ela constitui uma instituição privilegiada para exercer esta violência, já que é oficialmente considerada uma instituição pedagógica “neutra” por excelência, e atribui a seus agentes um verdadeiro “carisma professoral” que facilita o exercício da imposição dissimulada ou legitimada do arbitrário cultural dominante.¹³

¹³ Neste contexto assumem especial relevo suas atividades de pesquisa do sistema escolar francês, sobretudo em seus graus mais avançados, relatados nos seguintes trabalhos: “A excelência e os valores do sistema de ensino francês” (1974a), “Reprodução cultural e reprodução social” (1974b) e a segunda parte de “A reprodução” (1975) que confirmam, através de pesquisas de campo, sua teoria do sistema de ensino.

É possível abordar criticamente as formulações de Bourdieu, como o fizeram Establet (1974, p. 108-109), Miceli (1974) e Swartz (1980). No entanto, sua análise da maneira pela qual dimensões sociais incidem na prática individual e de como o conceito abstrato de ideologia se materializa no fazer humano é uma contribuição importante à tarefa de esclarecer a microfísica do poder na instituição escolar. Ele próprio afirma, a este respeito: “os atos aparentemente mais insignificantes da vida cotidiana, os atos que a educação e as estratégias de inculcação reduzem ao estado de automatismo, são os princípios mais fundamentais de um arbitrário cultural e de uma ordem política que se impõem segundo a modalidade do evidente” (Bourdieu, 1972, p. 199). Não falta, portanto, em sua produção na área da educação, uma análise “dos atos aparentemente insignificantes da *vida cotidiana*” nas escolas; suas pesquisas educacionais estão voltadas para dois aspectos da *vida diária das escolas* francesas de grau superior: o estilo predominante na *comunicação pedagógica* e os critérios de *seleção e eliminação*, dimensões das quais nos ocuparemos quando da análise do confronto entre a escola pública primária e as crianças das classes oprimidas.

CAPÍTULO II

**ESCOLA, SOCIEDADE E PSICOLOGIA
ESCOLAR NO BRASIL**

Embora a psicologia já estivesse presente junto à rede oficial de ensino em algumas regiões do país nas últimas décadas, é na vigência da década de 1970 que as autoridades educacionais passam a solicitar a participação mais efetiva do psicólogo no processo de educação escolar. A compreensão das causas desta demanda requer que analisemos as relações que se estabelecem entre a escola e os rumos da sociedade brasileira nos últimos anos. Freitag (1978) oferece um roteiro a esta análise; baseando-se nos três modelos vigentes na história da economia brasileira, segundo Tavares (1979), esta autora divide a história da educação no país em três períodos: o que corresponde ao período colonial, ao Império e à Primeira República, nos quais predomina o *modelo agroexportador*; o que ocorre entre 1930 e o início dos anos 1960, quando o modelo econômico prevalecente é o de *substituição das importações* e comporta uma divisão em dois subperíodos: de 1930 a 1945 e de 1945 a 1964; finalmente, o que, a partir de 1965, corresponde ao modelo de *internacionalização do mercado interno*. Freitag tem como meta o exame crítico do papel desempenhado pelo sistema escolar no contexto do desenvolvimento de um país industrial capitalista dependente. Esta análise é que vai nos dar os pontos de referência necessários à compreensão da constituição histórica de um novo campo de trabalho que se abre ao psicólogo: o da psicologia escolar.

1. O ESTADO NOVO E O ENSINO

O ano de 1930, data da queda da República oligárquica, é tido como um marco na história econômica e política do Brasil; através de uma acentuada tendência à industrialização, de uma preocupação maior e inovadora com o desenvolvimento econômico, de uma reorientação na política comercial e da disseminação da ideologia democrática no país, dá-se a passagem gradual de uma sociedade agrária oligárquica para uma sociedade urbano-industrial capitalista. O período da revolução de 1930 é tido pelos historiadores como o início da elaboração histórica da ideologia nacional-desenvolvimentista; marca a perda do poder econômico e político da burguesia paulista do café, a queda do Estado oligárquico-burguês e o início de uma etapa decisiva na reformulação do poder público no Brasil. A centralização das atividades política e administrativas vem opor-se ao federalismo e os problemas até então restritos à alçada dos governos estaduais passam a ser definido como *problemas nacionais* (Beisiegel, 1981, p. 15, 22). Entre estes “problemas nacionais” encontra-se o ensino. A orientação desenvolvimentista e nacionalista, com ênfase na industrialização, encontra terreno fértil durante a crise econômica que assolou o mundo capitalista no final dos anos 1920, durante a década de 1930 e no decorrer da primeira metade da década de 1940, anos da segunda guerra mundial. E estes acontecimentos mundiais criam as condições propícias à expansão da produção capitalista interna, consubstanciada no modelo econômico de *substituição das importações*.

Nesse contexto, criam-se gradualmente as condições políticas, jurídicas, técnicas e administrativas à efetivação de um programa centralizado pelo governo federal, de ampliação e enriquecimento dos direitos sociais da cidadania. De outro lado, o inconformismo

dos setores urbanos e suas reivindicações, já presentes durante os anos 1920 e mobilizados contra o Estado oligárquico burguês na revolução de 1930, é agora catalisado politicamente e uma verdadeira “política de massas” começa a desenvolver-se, com dupla função: satisfazer as reivindicações das populações urbanas, aliviando as tensões que crescem nos meios urbanos, e promover as condições sociais favoráveis a um projeto industrial capitalista. Neste momento, a educação para todos os brasileiros apresenta-se como requisito do desenvolvimento nacional; nascem, então, os movimentos nacionais de educação popular (Beisiegel, 1981, p. 17-23).

Assim, as várias correntes de pensamento educacional vigentes no país são, de alguma forma, aproveitadas e incorporadas à Constituição de 1934 (artigos 148-159). Além da polêmica alimentada pelos pioneiros da escola nova e educadores católicos, quanto à estatização e laicização do ensino, outras forças se opõem e empurram as soluções para o problema educacional num sentido inverso ao pretendido pelos defensores da escola ativa. Se a ênfase do movimento da “escola nova” é qualitativa, preconizando “um programa intensivo e bem planejado que se desenvolveria gradualmente e de acordo com as possibilidades financeiras da nação” (Moreira, 1960, p. 88), o êxodo das populações rurais para as cidades, gerado pela crise do modelo agroexportador e pela reorientação da política agrária no país, cria uma massa popular à procura de escolarização, tida como condição da melhora das condições de vida na cidade. A oferta de vagas é muito inferior à procura e a necessidade de medidas de emergência e de luta contra o analfabetismo se impõe, mesmo porque o processo de industrialização e a passagem de uma sociedade agrária oligárquica para uma sociedade urbano-industrial capitalista não pode prescindir de mão-de-obra mais qualificada.

A revolução de 1930 tentou absorver estas duas tendências: a que propunha como prioritária a ampliação do sistema escolar existente ou seu crescimento quantitativo, mesmo que isto significasse um empobrecimento do currículo e da sistemática educacional estabelecida nos anos anteriores, e a que lutava pela renovação *qualitativa* do ensino existente, a partir dos princípios filosóficos e pedagógicos propostos por Dewey. A luta dos pioneiros da escola nova é intensa mas sofre brusca paralisação com o retrocesso democrático causado pelo golpe de 1937 e sucumbe diante das pressões advindas da população urbana e das necessidades geradas pelas indústrias por mais educação; a tendência simplificadora, que diminui o número de horas-aula diárias, restringe os objetivos da escola primária a ensinar a ler, escrever e contar e intensifica o ensino rural através das escolas isoladas, acaba prevalecendo e orientando as reformas educacionais nas décadas seguintes.

Assim é que, de 1930 a 1945, os principais eventos no cenário educacional podem ser assim resumidos (cf. Berger, 1976, p. 172-173): 1) pela primeira vez é iniciada efetivamente uma reforma do ensino de baixo para cima, ou seja, que visava ao atendimento das necessidades educacionais das camadas mais pobres da população; no entanto, todas as medidas tomadas são populistas, pois o povo não participa do processo de formulação e articulação de seus próprios interesses, sendo substituído por autoridades políticas e educacionais que agem e pensam por ele ou para ele; 2) é criado, ainda no governo provisório de Vargas, o Ministério de Educação (1930), órgão que centraliza, coordena e orienta as reformas educacionais; 3) a escola primária é integrada à secundária e esta à escola superior, através da reforma de Francisco Campos, primeiro ministro da educação (1931); 4) é sancionado, também mediante proposta de Francisco Campos, o estatuto inicial da universidade

brasileira, instituindo-se o ensino superior universitário, até então inexistente e reduzido ao ensino em escolas e faculdades isoladas; 5) é fundada, em 1934, a primeira universidade brasileira – a Universidade de São Paulo – acontecimento de grande repercussão para o sistema escolar como um todo, pois especialmente a Faculdade de Filosofia volta-se para a formação sistemática de professores para a escola secundária; 6) já em plena vigência do Estado Novo, a constituição de 1937 regulamenta as escolas técnicas e vocacionais, através de seu artigo 129. Neste artigo assumem especial importância os termos em que estão vazadas as prescrições neste setor de ensino: “à infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a possibilidade de receber uma *educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais* (grifo nosso). O ensino pré-vocacional e profissional destinado às *classes menos favorecidas* (grifo nosso) é em matéria de educação o primeiro dever do Estado...”. A obrigação dos sindicatos profissionais e das indústrias criarem escolas técnicas e vocacionais é posta em prática em 1942, com a criação do SENAI, escola de qualificação rápida de jovens trabalhadores para a indústria, e do SENAC, visando ao mesmo objetivo no setor do comércio e serviços afins. É neste momento, portanto, que se oficializa e legaliza a *distinção entre trabalho intelectual e braçal*; 7) a Reforma Capanema vem coroar as reformas deste longo período da educação brasileira; em 1942, por proposta do então ministro Gustavo Capanema, o ensino secundário é reorganizado, assumindo feições estruturais e funcionais que vão caracterizá-lo durante os quase trinta anos subsequentes; passa a ser ministrado em dois ciclos, o primeiro dos quais, o ginásial, de 4 anos, e o segundo em dois cursos paralelos: o clássico e o científico.

Apesar das tentativas democratizantes do sistema educacional, a verdade é que, segundo o censo de 1950, cerca de 52% da população, com mais de 10 anos de idade, é analfabeta. Isto significa que todos os movimentos educacionais liberais democráticos que acompanham os movimentos econômicos e políticos, desde a proclamação da República, estão longe de atingir seus ideais. No final do Império a proporção de analfabetos é aproximadamente 91%; sessenta anos depois, mais da metade da população ainda não foi absorvida pela rede de ensino primário.

Examinada em sua superfície, a política educacional desse período deixa a impressão de que se processa uma abertura total do sistema educacional às classes subalternas, até então praticamente dele excluídas. A implantação de um ensino gratuito obrigatório, prevista mas não executada na Constituição do Império, e a criação de uma rede de ensino profissionalizante, voltada especificamente para os “menos privilegiados”, talvez não passe, contudo, de um despertar da consciência do Estado para o papel estratégico da educação na promoção e consolidação das mudanças na estrutura econômica do país. A diversificação da produção, nos vários ramos da indústria, exige mão-de-obra mais qualificada do que a produção cafeeira, até recentemente. Nesta conjuntura, é compreensível que o ensino oficial substitua o ensino pago e confessional, como ocorreu de 1943 a 1945; consolida-se o ensino primário enquanto aparelho ideológico de Estado.

É nessa fase, também, que assistimos ao surgimento de duas redes paralelas de ensino: as escolas técnicas, que não são uma via de acesso ao ensino superior, pois não habilitam sua clientela neste sentido, e o ensino secundário não-profissionalizante, que só atinge sua terminalidade no ensino superior. De fato, afirma Freitag, “[as

escolas técnicas] criam as condições para assegurar maior produtividade do setor industrial. Em outras palavras, criam a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia dos trabalhadores mais bem treinados. As condições para essa exploração são criadas e financiadas pelo Estado” (*op. cit.*, p. 47).

2. DESENVOLVIMENTISMO, IMPERIALISMO E ENSINO

2.1 A FASE DE 1945 A 1964

O período de substituição das importações, iniciado em torno de 1930, irá fortalecer-se durante a segunda guerra mundial, quando a economia dos países em guerra volta-se para a produção de equipamento bélico, descuidando temporariamente da produção de bens de consumo até então exportados em larga escala. A concorrência dos produtos estrangeiros torna-se menor e permite à indústria brasileira desenvolver-se quantitativa e qualitativamente. No entanto, a partir do término da guerra esta situação se modifica e os laços da dependência, que até então foram relativamente afrouxados, tornam a reatar-se.

De 1945 ao início da década de 1960 o processo de substituição das importações irá acelerar-se e diversificar-se. A tentativa é de estabelecimento de um desenvolvimento industrial autônomo, baseado no nacionalismo, no populismo e no desenvolvimentismo. É novamente Freitag quem caracteriza de forma precisa e sucinta as características estruturais e superestruturais que identificam esta fase: “Ao nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de

participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pelos primeiros, a fim de grangear seu apoio contra as antigas oligarquias” (p. 48). É detendo-se neste aspecto da conjuntura que Berger caracteriza este período (de 1930 ao início dos anos 1960) como o de *tentativa* de desenvolvimento autônomo; na verdade, o investimento maciço de capital privado estrangeiro garante que o projeto nacionalista fique apenas na intenção. Nesta fase do modelo de substituição das importações, surge “um novo protagonista...: o capital estrangeiro que, pelo menos na fase de euforia desenvolvimentista não é percebido como um inimigo do projeto nacional-desenvolvimentista, já que sua penetração não parecia ter nenhum sentido desnacionalizante ou de expropriação de áreas já ocupadas pelo capital nacional, mas simplesmente o de abertura de novas frentes de investimento substitutivo” (Freitag, p. 48). Como afirma Beisiegel (1981, p. 18), “No plano das ideias, o nacionalismo era coisa antiga no país. As possibilidades e as exigências do tempo fizeram com que estas ideias acabassem prevalecendo. E como as ideias insistem em persistir ainda quando as condições que as fizeram prevalecer já desapareceram, os ideais de desenvolvimento nacionalista continuaram presentes na vida política da nação, mesmo quando a rearticulação do sistema capitalista internacional, após o encerramento dos conflitos na grande guerra, os fazia dificilmente praticáveis. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em sua atuação na segunda metade da década de 1950, talvez apareça como a realização intelectual mais dramática dessa defasagem. O ideário nacionalista se afirmava e adquiria o *status* de doutrina oficial do Estado no exato momento em que o país novamente se abria à penetração dos grandes investimentos internacionais.”

Passado, porém, o momento que Freitag caracteriza como um período fácil de substituição de importações, ou de euforia desenvolvimentista, começa a ficar claro que os vários interesses em jogo não são facilmente conciliáveis. Coexistem duas tendências contraditórias: uma populista e outra antipopulista, que se refletem diretamente na política educacional, reduzida aos debates em torno da Lei de Diretrizes e Bases e à Campanha da Escola Pública (cf. Freitag, p. 49). Todo este período, desde a Constituição de 1946, que fixa a necessidade de novas leis para o ensino que venham substituir a legislação do ensino do período Vargas, até 1961, é marcado por uma grande indefinição em termos de política educacional; há um longo período no qual nenhuma legislação significativa é promulgada, refletindo a própria indefinição da estrutura do poder. Para concretizar esta indefinição, basta mencionar que o primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional data de 1948 e que sua aprovação, já modificada em seus aspectos originais, se dá somente em 1961. Seu texto definitivo reflete os conflitos de facções da burguesia nacional, na medida em que contém elementos populistas (naquilo que preservou do projeto de Clemente Mariani, ministro da Educação em 1948) e elementos antipopulistas ou elitistas (naquilo que absorveu do “substitutivo Lacerda”, encaminhado à Câmara em 1957) (cf. Freitag, p. 51). Examinemos mais detidamente a história da Lei de Diretrizes e Bases e a luta que em torno dela se travou, tanto durante sua tramitação como após sua aprovação, o que nos permitirá compreender seu real papel na política educacional brasileira.

Em sua formulação inicial o projeto propõe a extensão da rede escolar primária e secundária gratuita e a equivalência de todos os cursos de nível médio enquanto via de acesso aos cursos de nível superior, coerente com a política populista do governo que sucede

à ditadura Vargas. Porém, nestes nove anos que separam o primeiro projeto da LDB e a reabertura dos debates, em 1957, muita coisa se passa nos bastidores dos órgãos que controlam o ensino; é a época áurea da interferência norte-americana explícita sobre a política educacional brasileira, através de acordos, tratados, pactos e programas de cooperação cultural, em geral, ou especificamente referentes ao ensino. Sua efetivação fica a cargo de órgãos que conduzem uma política cultural aparentemente voltada ao aperfeiçoamento da compreensão e solidariedade entre os Estados Unidos e os países da América Latina. É o caso, entre outros, do Departamento de Assuntos Culturais da União Pan-Americana, do Conselho Interamericano de Cultura, criado em 1948 pela Carta da Organização dos Estados Americanos (OEA), todos eles incluídos no programa geral de relações diplomáticas entre os países americanos, sob a condução dos Estados Unidos (cf. Ianni, 1976, p. 45).

Quando ressurge no cenário educacional, em 1957, o projeto de lei original encontra-se transfigurado; se a ênfase inicial encontrava-se na extensão da rede de ensino público, agora a tônica do projeto Lacerda é o ensino pago. A justificativa para tal mudança repousa no argumento de que aos pais cabe a liberdade de escolha do tipo de ensino que desejam para os filhos; o monopólio do ensino pela sociedade política deve, em nome deste princípio, ser substituído pelo controle da escola pela sociedade civil, através das instituições escolares privadas. Ao Estado caberia financiar a rede particular, mas não sua fiscalização. No projeto de lei que tramitava no final da década de 1950 no legislativo, na iminência de ser aprovado, vários artigos visam apenas a garantir à escola particular a mesma possibilidade de sobrevivência que a escola pública, procurando assegurar-lhe condições econômicas através de subvenções. A tentativa é de garantir o uso do dinheiro público na manutenção

de escolas não-públicas de vários tipos, inclusive numa porcentagem substancial de empresas de finalidade lucrativa.

Apesar de toda a oposição ao projeto, materializada na campanha em defesa da escola pública, iniciada em 1959, com a publicação de “O manifesto dos educadores”, a lei foi aprovada em 1961. O texto final é um misto dos projetos Lacerda e Mariani, encampando a proposta do primeiro de abrir o ensino ao setor privado, subvencionando-o quando necessário, e a do segundo de equiparar os cursos de nível médio e fluidificar as barreiras existentes entre eles. As facções da burguesia que se encontram por trás destas duas propostas divergem quanto aos rumos que preconizam para o desenvolvimento do país e ao papel que atribuem à classe operária; enquanto o projeto Mariani corresponde aos interesses da burguesia nacional, o projeto Lacerda defende os interesses da burguesia mais tradicional, associada ao capital estrangeiro (cf. Freitag, *op. cit.*, p. 52).

Exatamente por tentar uma solução de compromisso entre os interesses destas diferentes parcelas da burguesia, esta lei já está ultrapassada quando de sua implantação, pois segundo Freitag (*op. cit.*, p. 52), “em dezembro de 1961 já se delineiam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno. Com isso se anunciam possíveis mudanças na organização do poder ao nível da sociedade política, o que certamente iria levar a reformulações da política educacional...”. Mesmo assim, sua influência será marcante na próxima década. E Freitag pergunta: que funções a nova estrutura do ensino vinha preencher numa fase de transição do sistema global? Como a realidade educacional resolveu, na prática, os conflitos e as contradições dessa lei? Procedendo a uma análise empírica da realidade educacional brasileira, especialmente nos

números referentes às taxas de matrícula, nos diferentes níveis do ensino e à origem socioeconômica de sua clientela, desde o primário até a universidade, esta autora demonstra que o ensino brasileiro que se segue à aprovação da LDB é altamente seletivo.¹

Valendo-se de dados do próprio MEC e de levantamentos realizados por vários pesquisadores da educação no Brasil, Freitag responde à sua primeira pergunta: numa fase de transição da sociedade global, a LDB cumpre o duplo papel de viabilizar um sistema educacional altamente seletivo, institucionalizando as desigualdades e contribuindo para a reprodução da estrutura de classes e das relações de trabalho, e disseminar a crença na inexistência desta desigualdade, pois aparentemente todos têm direitos iguais, já que os cursos profissionalizantes de nível médio, até então um caminho que vedava a continuação dos estudos em nível superior, passam a ser um dos caminhos formais de acesso à universidade.

Quanto à segunda questão, referente à maneira como a realidade educacional lidou com as contradições da lei, a resposta é mais surpreendente e esclarece o que subjaz aos principais lances da política educacional no período seguinte. Na verdade, a ambiguidade da LDB, que abriga interesses distintos de parcelas diferentes da classe que detém o poder, irá refletir-se na sua aplicação e nos seus resultados. No momento em que a lei se efetiva na sociedade civil, ela passa por adaptações que conduzem a resultados não previstos pela legislação. Tal como a lei previra, “O setor privado infiltrou-se ... na área de ensino médio, nos cursos chamados profissionalizantes, como o comercial, contabilidade, normal etc., ofe-

¹ Tal seletividade pode ser provada a partir de três tipos de dados: a) a seletividade do sistema, em relação à população total estimada de crianças em idade escolar; b) as taxas de retenção do primário à universidade, que permitem traçar a pirâmide educacional e verificar a seletividade *dentro* do sistema; c) a origem de classe dos alunos matriculados nos diferentes níveis do ensino.

recendo cursos de baixo nível, predominantemente noturnos. Com isso, esse setor vinha justamente ao encontro da alta motivação das classes subalternas de ‘subirem na vida’ a qualquer preço, utilizando o tão proclamado canal de mobilidade e ascensão: a escola” (Freitag, *op. cit.*, p. 61). Ou seja, através da frequência a escolas particulares e noturnas, de nível de exigência inferior ao das escolas diurnas, os integrantes das classes subalternas obtêm um diploma que lhes permite aspirar ao ingresso na universidade. Daí resultam, segundo Freitag, dois paradoxos: primeiro, a privatização do ensino médio, providência concreta que impediria ao oprimido competir com os jovens da classe hegemônica pelas vagas no ensino superior, acabou por viabilizar formalmente a possibilidade de ascensão da classe trabalhadora; segundo, os cursos profissionalizantes de nível médio, que deveriam fornecer mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, são distorcidos em suas finalidades, definitivamente falhando enquanto reprodução da força de trabalho. Em síntese, eles não qualificam a clientela para o trabalho e apenas aparentemente realizam o sonho das classes subalternas de ascensão social através da escola, pois não habilitam seus alunos para a difícil barreira do vestibular, no qual vão concorrer em flagrante desvantagem com seus pares da média e da alta burguesia. Estão aí geradas duas fontes de descontentamento que o próximo período terá que resolver: o das classes oprimidas, que passam a pressionar no sentido de ingressar em universidades que lhes deem a possibilidade de obter um diploma valorizado social e economicamente, e o do empresariado, com a inadequação do ensino profissionalizante de nível médio.

A LDB acaba resultando num sistema educacional que se revela, em pouco tempo, insatisfatório para a classe que detém poder. Faz-se necessário corrigir este estado de coisas, através de

uma reorientação da política educacional estatal. Para que isso ocorra, é preciso que primeiramente se resolva o impasse criado pela polarização a que nos referimos e que, no final deste período, divide os grupos no poder; o modelo político vigente, caracterizado por Freitag como uma “democracia liberal mais ou menos clássica, que permite uma crescente participação das massas”, constitui uma barreira para o capital estrangeiro, que pretende expandir-se e dominar o mercado interno, sem óbices institucionais e reivindicatórios que venham a perturbar a racionalidade das decisões econômicas (*op. cit.*, p. 48). Na vigência do governo Goulart são realizadas o que Berger (*op. cit.*, p. 177) caracterizou de “tentativas de aproximação do sistema educacional às necessidades da sociedade global, especialmente às necessidades da população pobre, até agora esquecida e reprimida”. Trata-se de um período de intensa politização, com a mobilização de estudantes, sindicatos e trabalhadores rurais. Entre várias reivindicações, a de uma profunda reforma de base na educação brasileira, necessidade agravada pela insatisfação causada pela Lei de Diretrizes e Bases, torna-se uma bandeira (Darcy Ribeiro, Ministro da Educação e Cultura do governo João Goulart, desenvolve uma política educacional que leva a crer que a esperada transformação no sistema educacional brasileiro não tarda e, o que é mais importante, com a colaboração efetiva dos representantes do povo e de seus interesses).

O “método Paulo Freire de alfabetização de adultos”, resultante de uma longa experiência de seu autor na alfabetização em zonas urbanas e rurais, começa a ser efetivamente aplicado em 1961, no “Centro de Cultura” do “Movimento de Cultura Popular” do Recife. As características básicas do método – a afirmação da necessidade de adequar o processo educativo às características do meio, a simplicidade metodológica com que propunha a consecução

deste fim, o fato de ser mais que uma simples técnica mecânica de ensino da leitura e da escrita mas visar a conscientização do educando quanto à realidade sociocultural em que vive – tornaram-no especialmente adequado aos objetivos que organizações estudantis e governamentais se propunham, na época, em termos de alfabetização de adultos e mobilização popular. Tanto que a União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961, inicia uma Campanha de Alfabetização de Adultos que acaba por adotar como texto básico a cartilha do MCP do Recife. Simultaneamente, os governos de vários estados e o próprio governo federal interessaram-se pelo método e encarregaram-se de criar as condições para que fosse implantado e expandido no país: João Pessoa, na Paraíba, e Natal, no Rio Grande do Norte, são as primeiras cidades nas quais o método é aplicado, após a experiência bem-sucedida no Recife. Em 1962, fica famosa a experiência de Angicos, no interior agreste do Rio Grande do Norte, logo ampliada para o bairro das Quintas, na capital desse mesmo Estado. A partir de 1963, o professor Paulo Freire é contratado pelo MEC para coordenar as atividades na área da cultura popular e da alfabetização de adultos, através da presidência de uma Comissão de Cultura Popular, que coordenava o trabalho desenvolvido em comissões regionais, integradas por representantes do Ministério, de órgãos de cultura locais e de entidades universitárias (cf. Beisiegel, 1974, p. 164-172).

No âmbito da política dos grupos que dominam o executivo, predomina a realização de uma meta desenvolvimentista de caráter nacionalista. Havia passado a euforia do início do modelo de substituição das importações; emergia a consciência dos danos trazidos pelo investimento maciço de capital estrangeiro na dinamização da economia do país. Era crescente a insatisfação popular diante da frustração da esperança de que o desenvolvimento traria necessa-

riamente a melhoria de vida a toda a população. Se as circunstâncias em que se vinha dando o desenvolvimento brasileiro ensejava uma concentração geográfica e social da renda e conseqüente inacessibilidade dos frutos do desenvolvimento à maioria, a solução para a perigosa insatisfação coletiva que se configurava estava num ritmo elevado de desenvolvimento econômico conduzido com critério social. As reformas de base surgem como condição necessária à incorporação não revolucionária das massas à nação. O projeto, pois, era de uma “mudança não negadora do capitalismo”, introduzindo-se uma maior flexibilidade nas estruturas, através de reformas nos setores agrário, administrativo bancário e fiscal, bem como em outros setores, entre eles a educação. A ampliação das bases populares do governo era condição de sua própria sobrevivência e fortalecimento, uma vez que era preciso trazer para a administração nacional maior parcela de poder de decisão frente aos governos e empresas estrangeiros: a conquista da adesão popular necessitava, por sua vez, da colaboração dos partidos e grupos de esquerda. Este fato é responsável pelas ambigüidades que marcam a política posta em ação, na época, pelo governo federal: “no âmbito de um projeto social de desenvolvimento que se afirmava estar comprometido com a ‘persistência da sociedade capitalista’, criavam-se condições propícias à atuação de grupos virtual ou de fato já orientados para a mudança do sistema” (Beisiegel, *op. cit.*, p. 160-161).

É neste momento que se configura a nova polarização a que Freitag se refere: “de um lado, os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média; de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias” (*op. cit.*, p. 48-49).

Em termos educacionais, ao movimento crescente de ampliação do Programa Nacional de Alfabetização, no qual o método Paulo Freire é usado com a finalidade de dinamizar o movimento estudantil e mobilizar politicamente o oprimido, segue-se um movimento brusco de cessação dos trabalhos, com a deposição do governo Goulart. Não que aí tenham terminado os movimentos de alfabetização do povo: ao contrário, no novo período que se instala é intensa a movimentação nos meios oficiais encarregados da política educacional. Além disso, após a experiência com o método Paulo Freire a educação de adultos não pode mais voltar a ser exatamente a mesma e algumas modificações, aparentemente em continuidade com o movimento anterior, são introduzidas nos procedimentos tradicionais de alfabetização de adultos e aplicadas nos programas em vigor na nova conjuntura econômica. Porém, os “mesmos temas e procedimentos se articulam agora no interior de uma educação de adultos coerente com um novo modelo de desenvolvimento e a serviço de um outro estilo de relacionamento entre os grupos no poder e as denominadas massas populares” (Beisiegel, *op. cit.*, p. 175). É isto que Freitag quer enfatizar quando, referindo-se às diferenças flagrantes entre a concepção de alfabetização que norteia o MOBREAL e a concepção de Paulo Freire, diz: “E, no entanto, o MOBREAL não hesita em utilizar, extraíndo-as de seu contexto filosófico e político, as técnicas de alfabetização de Paulo Freire. Podemos dizer que o *método* foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao ‘Modelo Brasileiro’.” (*op. cit.*, p. 85)

2.2 A FASE DE 1964 A 1977

A política mais ou menos explícita do Estado populista frustrou-se quando a burguesia nacional sentiu que em sua aliança com as classes populares poderia perder o controle do processo refor-

mista. “Este, nas mãos dos setores populares, poderia desembocar em transformações estruturais incompatíveis com a própria sobrevivência do sistema capitalista” (Freitag, *op. cit.*, p. 65). Diante de tal ameaça, a burguesia nacional desfaz sua aliança com as classes populares e alia-se ao capital monopolista internacional. Com o colapso do Estado populista, configura-se uma situação propícia à instalação de um novo modelo econômico: a *internacionalização do mercado interno*, iniciado no período anterior. Agora, porém, a industrialização se processa rapidamente com a hegemonia dos consórcios internacionais ou multinacionais, que instalam no Brasil filiais que requerem a ampliação do mercado interno, o aumento da faixa consumidora. Esta necessidade, no entanto, entra em choque com outra (cf. Freitag, *op. cit.*, p. 67), essencial à instalação das multinacionais: o congelamento dos salários dos trabalhadores, que resulta num lucro maior que a produção nos países capitalistas centrais, onde é impossível manter uma política salarial de arrocho, como nos países do Terceiro Mundo. É exatamente a existência deste impasse e a necessidade de solucioná-lo que impele a “uma reorganização administrativa, tecnológica e financeira que, por sua vez, implica uma reordenação das formas de controle social e político” (Cardoso e Faletto, 1971, citado por Freitag, p. 68). Esta reordenação das formas de controle social e político implica uma reorganização da sociedade civil, através do *controle dos aparelhos ideológicos pelos aparelhos repressivos do Estado*. Em outras palavras, a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle. Os sindicatos, os meios de comunicação de massa e *as escolas* são as instituições da sociedade civil mais visadas; o redirecionamento do sistema educacional é um exemplo vivo desta interferência.

A partir de 1964, portanto, o sistema educacional é conduzido para caminhos distantes dos que vigoraram no governo deposto.

Procura-se, a partir de censo escolar de 1964, realizar um planejamento da política educacional baseado em números reais; os governos militares que se sucedem dão importância substancial ao problema educacional do país, chegando mesmo a equacionar os principais obstáculos a serem vencidos para que o ensino escolar se integre harmonicamente à variante da ideologia desenvolvimentista vigente – a do desenvolvimento associado, baseado no capital internacional, em contraposição à tentativa de desenvolvimento autônomo, baseado no nacionalismo, populismo e desenvolvimentismo do período de 1930 a 1964 (Berger, *op. cit.* p. 65): entre estes óbices, o do financiamento da educação é atacado em primeiro lugar, através da criação do “salário educação” e da dependência de recursos financeiros estrangeiros, sobretudo dos países desenvolvidos que têm no Brasil interesses financeiros a defender; entre as estratégias de defesa desses interesses, a elevação do nível educacional e profissional do trabalhador desempenha, sem dúvida, importante papel. A criação do MOBRAL, em 1967, e do ginásio polivalente, em 1969, estão em perfeita consonância com a reorientação que o rumo da educação escolar assumiu nesse novo contexto político-econômico do país. A última reforma educacional, efetivada pela lei 5.692, vem transformar a estrutura do sistema escolar brasileiro, fixada desde a Reforma Capanema, em 1942. A palavra de ordem, subjacente às modificações por ela introduzidas, é *a profissionalização precoce*, sob a alegação de que a estrutura e o conteúdo da escola tradicional, eminentemente intelectualistas e humanísticos, estão superados face às novas necessidades geradas pelo desenvolvimento econômico acelerado.

Mais uma vez, na história do Brasil, as reformas educacionais desempenham uma função de controle social conservador, visando à satisfação dos interesses da classe dominante. Segundo Berger

(*op. cit.*, p. 212-214), após um curto período em que o sistema educacional brasileiro exerce uma função controladora inovadora, sua função conservadora volta a predominar e passa a ser dos instrumentos mais importantes na consecução dos objetivos centrais dos planos nacionais e internacionais de desenvolvimento; para atingi-los, são fundamentais os requisitos de “estabilidade política” e de “segurança nacional interna e externa” (segundo o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, para o biênio 72-74, publicado em 1971). Para isso, o sistema educacional é redirecionado, através de medidas ideológico-políticas governamentais, entre as quais Berger destaca: 1) o cerceamento da liberdade de opinião, através de cassações, aposentadorias etc., que afastam dos meios científicos e profissionais um número significativo de pensadores críticos desejosos de contribuir para a emancipação econômico-política do país; tal medida resultou no conhecido fenômeno da “evasão de cérebros e no esvaziamento dos principais centros universitários;² 2) censura dos meios de comunicação de massas; 3) proibição de atividades políticas estudantis nos *campi*; 4) banimento do método Paulo Freire; 5) ideologização unilateral do sistema educacional, através, entre outras medidas, da introdução e da obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica, desde o primário até os cursos de pós-graduação.

Através da criação do MOBRAL, dos cursos de qualificação profissional, da reforma da escola secundária, do incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da adaptação da universidade às necessidades geradas pelas diretrizes econômicas da revolução, o sistema educacional passa a desempenhar explicitamente o papel de instrumento do desenvolvimento econômico capi-

² Sobre a maneira como este processo se deu numa das universidades de país, veja-se o documento produzido pela ADUSP (1979).

talista dependente. “A função de controle se manifesta nitidamente, principalmente quando se considera que os grupos dominantes, agora liderados por uma nova elite, necessitam de um novo sistema educacional que não apenas corresponda às novas necessidades do desenvolvimento econômico, mas tenha também a tarefa explícita de tornar todos os cidadãos desejosos de aceitar a nova situação política e ideológica” (Berger, *op. cit.*, p. 214). Mas a interferência da sociedade política sobre o ensino não se reduz às medidas que enumeramos; a reestruturação do sistema educacional, a serviço do controle social e político necessário ao novo modelo econômico, abrange outras medidas que garantam o “disciplinamento e o controle de estudantes e operários” (Freitag, *op. cit.*, p. 70).

Como vimos, o período anterior termina com uma pressão sobre as universidades, decorrente do congestionamento às suas portas, e com o fato de o ensino técnico e profissionalizante, de nível médio, não estar desempenhando a função que motivara sua criação, qual seja, a de qualificar a mão-de-obra necessária à expansão e consolidação do modelo capitalista em sua nova etapa. O primeiro governo militar vê-se diante destes problemas e precisa resolvê-los, não de qualquer forma, mas de maneira a garantir a manutenção da estrutura de classes e a qualificação da força de trabalho. De 1964 a 1968 o congestionamento na entrada às universidades aumenta sensivelmente (crescimento de 212% do número de alunos inscritos no vestibular em relação ao número de vagas), devido à nova política econômica que resulta numa concentração da renda nas mãos de uns poucos, impedindo que a classe média ascendesse através do investimento, da poupança e reprodução do capital. A única possibilidade de ascensão que ela vislumbra é a obtenção de um diploma universitário. Esta demanda traz vários inconvenientes, entre eles o descontentamento estudantil – que pode transformá-lo em “porta-

-voz ideológico de uma luta de classes a favor do oprimido” (Freitag, p. 79) –, a dificuldade de formação de profissionais de vários níveis na proporção requerida pelos grupos que detêm o poder econômico (criteriosamente determinada por um diagnóstico preliminar que forneceu os subsídios para a elaboração do Plano Decenal de 1967/1976) e a ameaça de concorrência das classes intermediárias e subalternas com as classes dominantes, na obtenção de um lugar na universidade. Todos estes problemas são resolvidos legalmente através das seguintes medidas: a) procurar conter o grande afluxo às universidades através de uma reestruturação do ensino de primeiro e segundo graus, profissionalizando o ensino médio e encaminhando o aluno para o mercado de trabalho antes da chegada à universidade (lei 5.692); b) liberalização do vestibular, com a substituição do sistema de seleção pelo de classificação, o que garante o preenchimento de todas as vagas oferecidas; c) criação de mecanismos de seleção e expulsão do aluno dentro da universidade; d) permanência da rede particular de ensino em outras áreas educacionais (já que o ensino médio lhe foi tomado com o oferecimento do ensino gratuito de 8 anos de duração): os cursinhos, o ensino supletivo e o ensino superior. Os cursinhos realizam uma grande seleção econômica prévia, o supletivo não qualifica o aluno a concorrer em pé de igualdade nos exames vestibulares como aluno que frequentou os melhores colégios pagos, e a frequência a faculdades particulares, que oferecem cursos em áreas que não requerem uma infraestrutura cara (administração, economia, comunicação, letras, filosofia, ciências sociais, pedagogia) não dá ao diplomado a possibilidade de acesso aos cargos técnicos valorizados e necessitados pelo sistema (engenharia, medicina, biologia, agronomia, veterinária etc.); estes técnicos serão preparados nas escolas superiores oficiais, cuja clientela continua a ser predominantemente recrutada nas classes

média e alta. Em suma, incrementa-se um “ensino pago de segunda categoria, predominantemente ministrado às classes subalternas” (Freitag, *op. cit.*, p. 114).

Todas estas medidas, aliadas à institucionalização do MOBREAL, à lei que proíbe a UNE e à lei que institucionaliza o salário-educação, viabilizam o desempenho do papel do Estado enquanto mediador e intérprete dos interesses das classes dominantes, nacionais e internacionais. Agora, além de preencher as “funções de reprodução da estrutura de classes, da estrutura do poder e da ideologia”, a educação passa a desempenhar explícita e intensamente o papel de reprodutora da força de trabalho. Para que isto ocorra, “o conceito de educação muda substancialmente. Se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação agora precisa ser consumida por todos para que se torne um *capital* que, devidamente investido, produzirá *lucro* social e individual. O Estado brasileiro, que se torna o mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passa a investir em educação, assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais. A *socialização* desses gastos é, porém, legitimada pela teoria de que a educação, concebida como investimento, promove o desenvolvimento. O desenvolvimento é aqui entendido como um fenômeno nacional em benefício de todos” (Freitag, p. 98-99).

A ampliação da produção e do mercado passa a exigir indivíduos qualificados para desempenhar funções dentro da hierarquia ocupacional em expansão em número maior do que as classes dominantes e intermediárias podem oferecer. Além disso, a própria base da pirâmide ocupacional já não pode ser constituída por indivíduos

sem um mínimo de qualificação; neste contexto de necessidade de mão-de-obra qualificada, a educação realmente não pode continuar sendo um privilégio. Este fato enseja a difusão de uma ideologia democratizante, segundo a qual a educação para o trabalho e para a profissionalização se reverterá em benefício de cada um. Na verdade, porém, “a nova concepção da educação beneficia a empresa privada de duas maneiras. Por um lado, ela é liberada da tarefa que anteriormente lhe cabia, de formar, no trabalho, a força de trabalho que necessitava. Agora o Estado assume essa função e especialmente os gastos em que essa tarefa implica. Mas ao mesmo tempo que ela se libera desse ônus é beneficiada com uma força de trabalho mais qualificada e que, através de sua maior produtividade, produz maiores lucros para a empresa” (Freitag, p. 99). A impressão de abertura de oportunidades para todos, através da “democratização” do ensino e da concepção da educação como sinônimo de desenvolvimento ou crescimento econômico geral, é divulgada por vários aparelhos ideológicos, entre os quais o rádio e a TV. Tal difusão e imposição maciças da ideologia desenvolvimentista cumpre, entre outros, o papel de embaçar ou ocultar o fato de que a “utilização da educação como reprodutora da força de trabalho não gera crescimento econômico em geral, nem se reverte em taxa de retorno individual, mas provoca uma dinamização das relações de trabalho, que garante maior taxa de mais-valia, apropriada por uma minoria” (Freitag, p. 120). Transcendendo o plano estritamente educacional, Bosi (1978) resume concisa e agudamente os resultados do desenvolvimento brasileiro nos moldes em que foi conduzido a partir de 1964, do seguinte modo: “no plano macroeconômico: o triunfo das multinacionais; no plano social: a reprodução acelerada da divisão de classes; no plano político: o governo autoritário; no plano cultural: a *mass communication* e a repressão” (p. VIII).

Este último item nos remete à problemática abordada por Ianni em *Imperialismo e cultura* (1976), no qual o processo de imperialismo cultural é analisado da perspectiva dos países colonizados e dependentes. Nesta análise, Ianni parte de algumas características básicas do capitalismo: seu caráter internacional e o fato de ele ser um modo de produção material e intelectual. “A produção intelectual é indispensável ao funcionamento e a reposição das relações do sistema, em escala nacional e mundial. Entendo que a produção intelectual, em sentido lato, é a base da cultura capitalista, tanto material como espiritual” (p. 13). A produção das relações capitalistas implica a reprodução de ideias, valores, princípios e doutrinas; uma vez que o capitalismo é um modo de produção internacional, que estabelece uma intrincada rede de interdependência e de complementaridade das economias de países hegemônicos e dependentes, conclui-se que esta reprodução de ideias, valores, princípios e doutrinas não se limita às fronteiras de cada país; “a reprodução internacional do capital implica na reprodução, em conjunto, das condições materiais e espirituais da apropriação do excedente econômico gerado pela força de trabalho nos países colonizados e dependentes” (p. 7). Assim, a produção intelectual é o produto e a condição do funcionamento, reprodução e expansão do capitalismo, ou seja: para constituir-se e generalizar-se, para reproduzir-se e recriar-se” cessantemente, “as relações capitalistas engendram ideias, noções, valores e doutrinas. Sem estes elementos intelectuais, isto é, da cultura espiritual, as relações de apropriação econômica e específicas do capitalismo não poderiam constituir-se nem subsistir” (p. 22). Neste processo, a indústria cultural, cada vez mais poderosa, dado o progresso tecnológico, especialmente da tecnologia espacial, desempenha um papel fundamental. Não é por acaso que nos países dependentes aumenta acentuadamente não

só o número de jornais, revistas, livros, filmes, programas televisão como também a presença de mensagens correspondentes aos valores, princípios e doutrinas da cultura burguesa. “As ideias, as noções, os valores, os princípios e as doutrinas que codificam a visão burguesa do mundo passam a ser produzidos e multiplicados em escala industrial e mundial, para atender às exigências de reprodução ampliada do capital” (p. 26). Enquanto agência de transmissão de informações, a escola participa ativamente deste processo de comercialização de mercadorias culturais.

A indústria cultural, ou “indústria de elaboração da consciência”, visa não só ao proletariado como à burguesia e à classe média do país dependente. Isto porque, no processo de constituição, generalização, reprodução e recriação do capitalismo internacional, estabelece-se um vínculo poderoso entre a burguesia imperialista e a burguesia nativa enquanto aliada e porta-voz local dos interesses daquela. Portanto, a indústria cultural tem como um de seus objetivos centrais gerar convicções nas pessoas, grupos e classes sociais. Juntamente com os sistemas de ensino, os meios de comunicação de massa nos países dependentes garantem a reprodução contínua das relações sociais, econômicas e políticas, veiculando constantemente os seguintes valores e princípios: “a identificação entre industrialização, desenvolvimento econômico e progresso social generalizado; a redução da política científica a uma política de pesquisar para atender às exigências do desenvolvimento econômico, nos termos do sistema de poder vigente; a reforma educacional, para despolitizar o sistema de ensino e transformá-lo numa agência de preparação de quadros técnicos para a empresa privada e o aparelho estatal; a identificação entre empresa privada, propriedade privada e liberdade; *a identificação entre técnicas quantitativas de pesquisa e análise, por um lado, e ciência, por outro*; o privilegiamento do

conhecimento técnico, ou suscetível de aplicação prática imediata, segundo as exigências da reprodução do capital, em detrimento do conhecimento científico fundamental, ou sem os fins práticos imediatos dos interesses predominantes; *a definição de todo conhecimento crítico*, ou não voltado para o aperfeiçoamento do *status quo*, como *conhecimento não-científico*; o bloqueio de todo diálogo científico e artístico entre os países colonizados e dependentes, por uma parte, e os socialistas, por outra; o controle e a manipulação das informações sobre ciência e história contemporânea pelas agências governamentais e privadas do imperialismo” (p. 7-8, grifos nossos).

Nesta passagem, a referência à produção do conhecimento científico e sua aplicação deixa claro que, no contexto da cultura imperialista, a ciência também adquire dimensões ideológicas; constitui-se, assim, o fenômeno que Ianni chama de “ideologização generalizada” (p. 29). No caso particular das ciências sociais, as doutrinas e teorias vigentes transformam as relações capitalistas de produção em *leis imutáveis naturais* ou *leis humanas universais* (p. 24); as pesquisas de campo tendem a legitimar a ordem social vigente ao tentar explicar o subdesenvolvimento dos países colonizados ou dependentes em termos de obstáculos sociais e culturais inerentes a estes países, que os impedem de modernizar-se e incorporar os valores da cultura ocidental. As relações de antagonismo, as transformações históricas, as perspectivas analíticas que permitem a globalização de relações, processos e estruturas de apropriação e dominação são temas, entre outros, vedados ao trabalho do cientista social. Estamos diante de uma das manifestações do “modo capitalista de pensar”, a que se refere Martin (1978). “Em nome da objetividade, verificabilidade e divisão social do trabalho na esfera intelectual, surgem as várias ciências sociais ou *behavioral sciences*, cada uma buscando as leis que governam um frag-

mento do todo social. A própria *economia política* é transformada em *economia*, escondendo o seu compromisso com o *político*, aparentemente despolitizando-se, mas adotando diretamente a política da burguesia” (Ianni, *op. cit.*, p. 24).

3. CONVERGÊNCIAS: HISTÓRIA DO BRASIL E HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL

Qual a situação da psicologia, enquanto integrante das “ciências do comportamento”? De que maneira a ação do psicólogo, seja ela teórica ou prática, se insere na configuração da cultura imperialista? A resposta a estas questões será esboçada nos capítulos 3 e 4; por ora, nos limitaremos a localizar o aparecimento do psicólogo no sistema escolar brasileiro, nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo.

A aproximação entre a psicologia e o ensino se dá, como vimos, em alguns momentos definidos da história do Brasil: 1) em 1906, nos primeiros anos da Primeira República, através da criação, no Rio de Janeiro, de um laboratório de psicologia pedagógica junto ao *Pedagogium*; 2) em 1914, através da criação do laboratório de pedagogia experimental, junto à Escola Normal de São Paulo; 3) em 1927, com as primeiras experiências de Lourenço Filho com o teste ABC de maturidade para a leitura e escrita; 4) em 1931, quando Lourenço Filho assume, já na vigência do governo Vargas, a direção da educação em São Paulo, introduzindo modificações no ensino, visando a torná-lo mais racional; 5) em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo e a incorporação do laboratório de psicologia educacional da Escola Normal de São Paulo, fundado por Lourenço Filho e Noemi Silveira, à cátedra de psicologia educacional da USP, onde funcionou até 1941 e de onde partiu um expressivo movimento de orientação vocacional de alunos universitários; 6) de 1932 a 1935,

com a transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, por Anísio Teixeira, e a organização, neste Instituto, de um serviço de medidas escolares, por Lourenço Filho; 7) em 1938, com a implantação da orientação e seleção profissionais, em escala nacional, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde foi criado um serviço de psicologia aplicada e com a criação, pelo Dr. Durval Marcondes, da primeira Clínica de Orientação Infantil, junto ao Serviço de Inspeção Médico-Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo, germe do atual Departamento de Assistência ao Escolar (DAE) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que congrega os psicólogos da rede estadual de ensino de primeiro e segundo graus. A atuação do psicólogo desenvolveu-se, de 1938 até recentemente, nas clínicas de orientação infantil da Seção de Higiene Mental do Serviço de Saúde Escolar; 8) a criação, em 1956, das clínicas psicológicas da Prefeitura do Município de São Paulo, inicialmente ligadas à seção Técnico-Educacional do Departamento de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Educação da Prefeitura e, a partir de 1967, ao Departamento de Assistência ao Escolar, onde os técnicos desenvolvem basicamente o mesmo tipo de trabalho que os psicólogos das clínicas de orientação infantil do Estado; 9) em 1958, com a criação do Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, escola primária experimental do INEP; 10) na década de 1970, com a transformação dos serviços municipal e estadual de assistência ao escolar em serviços de psicologia escolar, ou seja, numa ação técnica que deixa as clínicas e se insere nas escolas, buscando sobretudo o aumento da produtividade do sistema de ensino.

Os dados sobre a história econômica, política e social do Brasil, resumidos neste capítulo, permitem-nos dividir a trajetória da psicologia rumo à escola em três momentos básicos: a) de 1906

a 1930, durante a Primeira República, na vigência do modelo econômico agroexportador, quando a maioria da população brasileira não tem acesso à escola, caracteriza-se pelo analfabetismo e oferece no mercado de trabalho mão-de-obra não qualificada, adequada ao tipo de trabalho necessário à produção dominante; a psicologia desenvolve-se, então, em laboratórios, anexos a escolas ou a instituições paraescolares, voltada para a experimentação à maneira europeia, praticada por membros da burguesia local, quase sempre formada na Europa, ou por pesquisadores europeus importados. Na verdade, o ensino e a população escolar infantil, real ou potencial, não são atingidos por esta prática fechada e acadêmica; b) de 1930 até a década de 1960 *pari passu* com o fortalecimento do processo urbano-industrial capitalista, gerado pelo modelo econômico de substituição das importações e no bojo da ideologia nacional-desenvolvimentista e a decorrente necessidade de qualificação para o trabalho de uma maior parcela da população; neste período, caracteriza-se sobretudo pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar (segundo depoimentos de técnicos pertencentes às clínicas estaduais e municipais de atendimento ao escolar e cf. Masini, 1978, p. 22), procurando a *seleção* dos “mais aptos”, seja ao ingresso na escola, seja ao progresso nos estudos, seja aos diferentes níveis educacionais e atividades profissionais; vale-se, como instrumento básico, dos testes psicológicos; tal atividade, no entanto, não se dá em larga escala, restringindo-se ao âmbito das crianças encaminhadas às clínicas do Estado e do Município, à avaliação da prontidão e do nível intelectual (às vezes, na própria escola, através de aplicações coletivas) numa parcela ainda reduzida do total ingressante nas escolas de ambas as redes e à orientação vocacional dos jovens que procuram os serviços de orientação; c) já em plena vigência do modelo econômico de inter-

nacionalização do mercado interno, da mística do desenvolvimento, das novas necessidades de qualificação da mão-de-obra e da reorientação do sistema educacional no sentido de suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, a psicologia passa a ser praticada *nas escolas*, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau.

Através da análise do discurso dos livros-texto de psicologia escolar e da análise das respostas de uma amostra de psicólogos escolares a um questionário aberto sobre seu referencial teórico e sua prática, é possível definir a maneira como esta área da psicologia aplicada se configura em nosso meio; situando suas concepções e sua práxis no contexto econômico, político e social brasileiro mais amplo será possível entender o papel social que a psicologia vem desempenhando em sua atuação escolar. Na consecução desta tarefa, a análise da constituição histórica e da essência da psicologia científica é imprescindível, pois nos permitirá entender mais a fundo o significado de sua participação nas escolas públicas.

CAPÍTULO III

A CONSTITUIÇÃO DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA

O ano de 1979 foi marcado pela comemoração do centenário da aquisição, pela psicologia, de seu *status* científico. De fato, na segunda metade do século XIX a psicologia, até então um ramo da filosofia, declara-se ciência autônoma, apoiando-se em técnicas de laboratório tomadas por empréstimo a outras ciências. O laboratório de psicologia, fundado por Wilhelm Wundt, na Universidade de Leipzig, em 1879, é tido como o marco histórico desta transformação, e os trabalhos desenvolvidos por Fechner, na Alemanha, e Ribot, na França, são considerados os mais representativos da ciência nascente. No decorrer destes cem anos a psicologia vem constituindo um corpo discursivo composto por inúmeras escolas e orientações que lhe dão a aparência de um corpo despedaçado, sem unidade. Se esta falta de unidade é verdadeira sob um determinado ângulo de análise – o da identidade teórico-metodológica –, ela talvez não o seja sob um outro aspecto; sob essa heterogeneidade é possível que se oculte uma homogeneidade mais definidora de sua natureza e de seu papel social.

A psicologia tem crescido através da condução de milhares de “pesquisas normais”¹ que buscam o aperfeiçoamento de “para-

¹ Segundo Kuhn (1978), a “pesquisa normal”, ou baseada em paradigma, não tem por objetivo encontrar fenômenos novos ou fornecer as bases para a articulação de novas teorias; ao contrário, a ciência normal visa à articulação de fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma, restringindo-se a áreas minúsculas de investigação, limitando, assim, a visão do cientista e tornando-o intolerante diante de inovações e descobertas.

digmas” inconciliáveis e adensam o volume das publicações especializadas. É verdade que encontramos registrada em sua história alguma polêmica entre defensores de diferentes paradigmas; no entanto, via de regra, os debatedores travam um verdadeiro diálogo de surdos, pois ou discordam sobre o que é um problema e como resolvê-lo ou partem de concepções diferentes sobre o objeto da psicologia e como conhecê-lo². Além desses debates, de colorido fortemente emocional, não estão ausentes as tentativas de conciliação entre modelos incompatíveis ou de tradução dos conceitos de uma teoria para outra, o que, na verdade, consiste num trabalho espúrio de derivação, uma vez que implica a alteração radical dos elementos estruturais que compõem o universo ao qual os conceitos traduzidos inicialmente se aplicam, modificando-lhes, portanto, o sentido original; exemplo disso são as versões comportamentais dos conceitos psicanalíticos, como a empreendida por Dollard e Miller (1950). Não faltam também as tentativas de crítica à psicologia enquanto ciência; principalmente quando empreendidas pelos próprios psicólogos, estas críticas limitam-se a ressaltar sua heterogeneidade teórica – quase sempre justificada pela juventude da ciência psicológica – e sobretudo a denunciar a *aplicação indevida* de um corpo teórico supostamente inatacável em sua validade e neutralidade científicas.

O que pretendemos aqui é sugerir uma outra possibilidade de abordagem crítica à psicologia científica, qual seja, a que configura uma tentativa de chegar à *zona ideológica* que fundamenta seu edifício, com vistas a questionar seu *status* de ciência e a buscar, sob sua aparente heterogeneidade ou diversidade teórica, uma unidade mais fundamental. Uma sociologia do conhecimento acumulado pela psicologia pode fornecer o mapa à verificação da hipótese de que a psicologia possui uma unidade que, longe de ser de natureza

² O conhecido debate entre Skinner e Rogers (1956) é bastante ilustrativo neste sentido.

científica, é uma *unidade ideológica*. E este o projeto desenvolvido por Deleule (1972) e Sastre (1974), que acompanharemos de perto. Para isto, há que empreender duas tarefas simultâneas: uma, nada original, mas necessária, de revisão das raízes históricas da psicologia contemporânea; outra, extremamente complexa, de distinção entre ciência e ideologia. Sem pretender fazer filosofia da ciência, apenas levantaremos questões e apontaremos problemas cruciais subjacentes à constituição de uma ciência, que geralmente passam despercebidos aos que se dedicam à psicologia.

1. CIÊNCIA E IDEOLOGIA: UMA DISTINÇÃO FUNDAMENTAL

Tradicionalmente, o registro da história da psicologia, bem como das demais ciências naturais e humanas, assume uma forma essencialmente descritiva, na qual nomes, datas e ideias se sucedem, em ordem cronológica. Concordamos com Kuhn que esta é uma das formas menos férteis e mais enganosas de fazer a história das ciências. A outra possibilidade consiste muito menos numa preocupação pura e simples com a cronologia e a autoria dos vários sistemas e muito mais com a filiação histórica das ideias que os integram. Acreditamos que somente nesta segunda perspectiva de investigação reside a possibilidade de uma análise crítica dos rumos tomados por uma ciência, no sentido mais profundo que o termo “crítica” pode assumir: o de “situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal” (Martins, *in* Foracchi e Martins, 1977, p. 2), e não apenas o de rejeitar um tipo de conhecimento em nome de outro, a partir de critérios puramente emocionais. Esta perspectiva de análise, eleita por Deleule em *La Psicología, mito científico*, e por Sastre em *La*

Psicologia, red ideológica, permitiu-lhes ir além da pergunta sobre a cientificidade da psicologia e indagar de onde procede sua necessidade de pretender-se científica.

Deleule concorda que, à primeira vista, esta pergunta pode parecer discriminatória, uma vez que não ocorre a ninguém perguntar de onde vem a necessidade de a química ou física se pretenderem científicas. Para desfazer esta impressão, estes autores dedicam-se a uma série de distinções conceituais importantíssimas ao esclarecimento de sua tese, remontando ao momento mesmo da constituição da psicologia como ciência. Nesta argumentação, os conceitos de *ciência e ideologia* afiguram-se fundamentais.

O ponto de partida mais fecundo na condução desta argumentação é o esclarecimento da afirmação, já familiar no âmbito da filosofia da ciência, de que *toda ciência é ideologicamente determinada*. Embora bastante difundida, esta tese frequentemente dá margem a mal-entendidos, um dos quais consiste em cair num total relativismo; pois, se ciência e ideologia se confundem, é impossível determinar se um discurso é científico ou não; desta perspectiva, é inevitável concluir que todos os discursos que se pretendem científicos são igualmente válidos. Para evitar tal impasse, é preciso esclarecer o que significa afirmar que toda ciência é determinada ideologicamente. Mais que isso, é preciso definir o próprio conceito de “ideologia”.

A história das ciências tem como marca unificadora o fato de seu desenvolvimento se dar através de revoluções científicas, cuja característica essencial consiste na impugnação da concepção de mundo dominante no momento histórico em que ocorrem; isto equivale a afirmar que a libertação do discurso científico ou o corte epistemológico que ele contém só é possível através de uma ruptura

ideológica; nas palavras de Deleule, “toda ciência é, em primeiro lugar, ciência da ideologia que a precedeu; ... somente através de uma formação ideológica distinta da ideologia dominante torna-se possível a libertação do discurso científico” (p. 44). Nas ciências naturais são muitos os eventos que comprovam esta afirmação: por exemplo, Galileu impugnou a concepção aristotélico-tomista do universo, Lavoisier rompeu com uma alquimia místico-religiosa, praticando, ambos, verdadeiros atentados contra a ordem estabelecida. Este é um dos significados que a afirmação sobre a determinação ideológica da ciência assume.

Falar em concepções dominantes de mundo ou ideologia dominante conduz à necessidade de alguns esclarecimentos conceituais. Entendemos por ideologia “linguagens e discursos que representam o real e que mantêm com seu objeto uma relação ilusória, inversora, antitética de *desconhecimento* e uma relação perceptiva, reprodutora, tética, eficaz, de *reconhecimento*” (Cf. Sastre, p. 17), de onde se depreende que estes sistemas de representação não permitem uma relação de *conhecimento* com os objetos que representam. Esta impossibilidade é explicada de diferentes maneiras pelos teóricos da ideologia.

De um lado, encontramos, na versão althusseriana do materialismo histórico, o conceito de “ideologia em geral” que se identifica com a própria capacidade humana de simbolização. Neste sentido amplo, as sociedades humanas não poderiam sobreviver sem ela, na medida em que as representações seriam condições indispensáveis à sua vida histórica. A ideologia em geral teria uma dupla origem: seria um efeito da estrutura universal do sujeito (a estrutura do inconsciente) e da estrutura social em geral, baseada na prática econômica ou na “produção em geral”, uma abstração tão grande quanto o conceito de “ideologia em geral”. Portanto, os

seguidores da teoria da ideologia, proposta por Althusser – e entre eles encontra-se Sastre – defendem a tese segundo a qual o efeito de desconhecimento-reconhecimento que qualifica a ideologia em geral é determinado pela estrutura universal do sujeito que representa o real segundo os ditames do desejo inconsciente (o desejo que busca incessantemente nos objetos reais o objeto primordialmente perdido) e pela estrutura social em geral, que alimenta e exige a formação de sistemas representativos que mantenham a coesão social, ao delimitar uma realidade comum aos sujeitos implicados na prática econômica em geral. Conseqüentemente, embora não rejeitem a existência de ideologias de classe, enfatizam que: 1) o efeito de desconhecimento-reconhecimento é tão universal quanto o sujeito e a cultura; 2) este efeito se particulariza em cada formação social, de acordo com suas leis; 3) o sistema capitalista induz representações inadequadas, estas são também subjetivamente espontâneas; 4) ambos os efeitos – o universalmente determinado e o particularmente determinado – articulam-se entre si. Assim, o efeito de reconhecimento-desconhecimento, determinado na estrutura social em geral e na universalidade da estrutura do sujeito, articula-se com efeito de reconhecimento-desconhecimento determinado na estrutura do modo de produção capitalista, particularização da estrutura social em geral numa determinada etapa histórica. No âmbito desta concepção de ideologia, a utopia do “fim das ideologias” não tem lugar.

A inadequação das representações ideológicas, seu caráter obscurantista, universal para alguns, decorre, para outros, de uma estrutura social específica: a formação social de classes correspondente ao modo de produção capitalista³. Para estes, a ideologia

³ Esta diferença conceitual marca a distinção entre o pensamento althusseriano e o pensamento marxista sobre o conceito de ideologia: Althusser trabalha com a concepção de ideologia em geral, de ideologia “natural”, própria do humano, ao passo que Marx afirma que é a vida social que determina a consciência; em distintas situações históricas é distinta a vida social e, conseqüentemente, a consciência. Para Marx não há, portanto, uma consciência natural subjacente, a consciência não está apartada do homem, embora, na alienação, possa parecer estar.

não é espontaneamente inadequada, mas sua inadequação resulta das características específicas desta estrutura social; neste sentido, o que existe são ideologias de classe, definidas como “representações do real dotadas de um efeito de desconhecimento-reconhecimento, determinado na estrutura social classista, própria do modo de produção capitalista” (cf. Sastre, p. 26). Note-se que o sujeito não está implicado entre as determinações específicas das ideologias de classe como o está nas determinações da ideologia em geral; sua função é de mero *veículo* das representações impostas pelo modo de produção em questão. Em Godelier (*apud* Sastre, p. 24), encontramos esta concepção claramente exposta: “Não é, pois, o sujeito quem se equivoca, mas é a realidade que o engana e as aparências em que a estrutura do processo de produção capitalista se dissimula são o ponto de partida das representações dos indivíduos.”

Esta maneira de conceber as origens das representações mentais e sua relação com os indivíduos está de acordo com a maneira pela qual a prática econômica se relaciona com a representação e a comunicação na filosofia da práxis; “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (Marx e Engels, s./d., p. 26). Numa conhecida passagem da *Ideologia alemã* afirmam que “a produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge aqui como emanção direta do seu comportamento material (...) . São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde (...) . A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e

o ser dos homens é o seu processo de vida real. E se em toda ideologia os homens e suas relações surgem invertidos, tal como acontece numa *câmera obscura*, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico” (p. 25-26).

Chauí (1978, p. 9-16), no entanto, chama a atenção para as diversas simplificações que podem ocorrer na explicação do processo de produção das representações mentais (seja da ideologia, seja de outras formas de pensar), a partir de uma leitura descuidada e incompleta da obra de Marx; para os fins que temos em vista, qual seja, o de precisar a noção de ideologia o suficiente para contrapô-la à noção de conhecimento, é importante ressaltar as seguintes observações feitas por Chauí: 1) a produção das representações é uma dimensão da práxis social, tanto quanto as ações efetivamente realizadas pelos agentes sociais; 2) não há, portanto, de um lado a práxis real ou as ações efetivamente realizadas pelos homens, em condições determinadas que não foram escolhidas por eles, e, de outro, as representações que espelham invertida e falsamente a práxis real, o que corresponderia a desvincular pensamento e ação e a separar a realidade das classes sociais e o ideário; 3) tais dicotomias anulam aspectos fundamentais da dialética, quais sejam: o de que a efetuação das relações sociais não caminha sem suas expressões pensadas e o de que o processo de constituição das classes se dá através de sua efetuação e de seu aparecer, o que significa que o modo ilusório de *aparecer* é constitutivo do *ser* das classes sociais.

Embora não pretendamos examinar a questão da origem das ideologias e do processo que valida seu reconhecimento como “verdade”, tanto pelos que dominam como pelos dominados⁴ – tarefa

⁴ A alienação está presente nas duas classes antagônicas; ambas são presas das ilusões, dos fetiches engendrados no modo de produção em que estão inseridas.

que as teorias da ideologia estão longe de concluir – é preciso enfatizar, como faz Chauí, que sem esta análise a dimensão ideológica do fazer social pode ficar reduzida a uma simples questão de manipulação de uma classe sobre outra, e os dominados reduzem-se à condição de “eternos logrados pelo poder diabólico dos dominantes” (p. 15). O que importa, no momento, é apontar que seu efeito de dissimulação, de ocultamento da divisão social, tomando-a como um dado empírico suprimível de direito, graças ao discurso de classe convertido em discurso da sociedade inteira (Chauí, 1978, p. 15), não resulta de uma deliberação dos grupos dominantes; isto não impede, contudo, que se faça uma distinção entre representação (ideologia) e conhecimento (saber). Chauí denuncia a tendência a designar de ideológico *todo e qualquer pensamento*. Neste contexto, *a palavra ideologia vai “perdendo seu sentido originário de lógica da ocultação do real para tornar-se sinônimo de conjunto de ideias, confundindo-se, portanto, com toda atividade de pensamento”* (p. 14). Esta tendência tem como resultado não só o fato de a ideologia perder o seu sentido essencial de *lógica da dissimulação*, mas também o de relativizar a possibilidade de crítica da ideologia enquanto tal, já que toda forma de pensamento, por ser um conjunto de ideias, é considerada ideológica. Chauí enfatiza a necessidade de atentarmos para o fato de que “o deslizamento da noção de ideologia para recobrir toda atividade de pensamento é, no fundo, uma operação ideológica” (p. 15), pois consiste numa forma de ocultar ou dissimular *a transgressão ideológica* contida na crítica que esclarece. Por isso, circunscreve o termo ideologia à designação das ideias que instrumentam a dominação e distingue essas “ideias ideológicas” de outras ideias, de outras formas de pensar que prefere chamar de ideário, conjuntos de ideias etc. É por isso também que ela não concorda com a expressão “ideologia dos dominados”.

Horkheimer e Adorno (1973), ao esboçar a transformação estrutural e as mudanças nas funções históricas da ideologia e do conceito de ideologia, posicionam-se de maneira semelhante a Chaui quando afirmam que “*ideologia é justificação*”. Criticam as definições de ideologia nas quais as ideias são atribuídas aos homens em geral, como todo e qualquer produto do espírito, o que resulta numa neutralização do conceito. Tendo em vista aprofundar sua análise, colocam uma questão crucial quando mostram que *a necessidade de justificação ocorre em determinadas condições sociais*; “quando regem relações simples e imediatas de poder, não existem ideologias, num sentido restrito (...). A ideologia como consciência objetivamente necessária e, ao mesmo tempo, falsa, como interligação inseparável de verdade e inverdade, que *se distingue, portanto, da verdade total tanto quanto da pura mentira*, pertence, se não unicamente à nossa sociedade, pelo menos a uma sociedade em que uma economia urbana de mercado já foi desenvolvida (...). Ela pressupõe, portanto, não só a experiência de uma condição social que se tornou problemática e como tal reconhecida, mas que deve ser defendida, mas também a ideia de justiça, sem a qual essa necessidade apologética não subsistiria...” (p. 191, grifo nosso). A ideologia, enquanto produto espiritual que surge do processo social, como algo autônomo e dotado de legitimidade, só ocorre onde existem relações de poder que não sejam intrinsecamente transparentes, mas mediatas e atenuadas. A sociedade atual, para os pensadores da Escola de Frankfurt, tornou-se transparente e a falsa consciência de hoje não é mais espírito objetivo, nem mesmo no sentido de uma cristalização cega e anônima que se baseia no processo social, mas tornou-se algo cientificamente adaptado à realidade, através da administração planejada – via indústria cultural – do que, em dado momento, constituiu a ideologia. Neste sentido, é possível afirmar

que, em determinados momentos históricos, nos quais as instituições da sociedade política assumem o controle das instituições da sociedade civil, a dimensão ideológica fica reduzida a uma questão de manipulação intencional de uma classe por outra, sob a égide dos meios de comunicação de massa.

A distinção entre *o aparecer* e *o ser* do social permite-nos estabelecer algumas distinções fundamentais entre o *discurso ideológico* e o *discurso científico*. Apesar de não haver ciência que não parta de um certo número de ideias (mas não necessariamente ideias ideológicas, no sentido que Chauí dá a este termo), nem todo conjunto de ideias sobre o real é científico ou gerador de conhecimento. Por isso, a afirmação mencionada anteriormente de que “toda ciência é ideologicamente determinada” precisa ser revista e o termo “ideologia”, tal como nela comparece, precisa ser esclarecido. Tudo indica que, nela, ele é empregado como sinônimo de atividade de pensamento, numa ampliação indevida do conceito de ideologia, como o denuncia Chauí. A afirmação de Deleuze, a partir desta crítica ao “deslizamento da noção de ideologia para recobrir toda atividade de pensamento”, poderia ser assim reformulada: “toda ciência se funda num conjunto de ideias, que podem ser ideológicas (e, neste caso, estamos diante de um tipo determinado de ‘ciência’) ou não”. Afirmar que toda ciência possui uma determinação ideológica pode levar à conclusão de que as ciências permanecem necessariamente presas ao espaço da representação e, neste sentido, não se distinguem da ideologia.

Para que não se incorra neste erro, é necessário distinguir entre a ciência que se fundamenta num conjunto de ideias e a “ciência” cujo conteúdo se esgota em sua determinação ideológica. Esta costuma ser socialmente considerada ciência e adquire *status* cien-

tífico com tal frequência que o problema que se coloca atualmente é saber se o que se chama de ciência não está de tal modo confundido com o discurso ideológico que o próprio termo “ciência” já não serve à designação do conhecimento ou saber.

A característica distintiva do discurso ideológico, quando contrastado ao discurso científico, é o fato de ele discorrer sobre o *aparecer*, ou seja, sobre as representações ilusórias nas quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre *o aparecer*, um de seus efeitos é o de reconhecimento. O discurso científico, por sua vez, refere-se a realidades que soam alheias à vida cotidiana, produz conhecimentos que rompem com a experiência e o senso comum, discorre sobre o *ser*. Revela, por exemplo, que o espaço não coincide com sua representação intuitiva, que o salário do operário não paga o seu trabalho, que a Terra não é o centro do Universo. Nesta perspectiva, o conhecimento ou a revelação das estruturas obscurecidas pelo discurso ideológico é a principal característica do fazer verdadeiramente científico.

O que dissemos até agora, contudo, não deve permitir que se conclua que a ciência é neutra e a ideologia comprometida. Ao contrário, a ciência não é neutra nem desinteressada; mas há interesses que facilitam o desvelamento da realidade e interesses que o dificultam. Toda ciência nasce ligada a interesses históricos, ou seja, toda ciência é motivada historicamente, embora sua natureza científica não resida nesta motivação. As ciências, em decorrência da transgressão ideológica e das “reduções” que realizam ao recortar o seu campo, acabam por transcender às demandas que ensejam seu nascimento. Como diz Deleule, “toda ciência – por que é ciência – conserva sua bagagem teórica independentemente do transcurso ideológico da história e unicamente suas aplicações podem, em certos casos, pôr em evidência uma tomada de partido ideológico” (p. 47).

Quando fazemos afirmações desta natureza, é evidente que estamos nos referindo às ciências que, embora necessariamente partam de um conjunto de ideias sobre o mundo e a possibilidade de conhecê-lo, não se identificam com os discursos pretensamente científicos – ou pseudocientíficos – cujo conteúdo se esgota numa determinação ideológica. Para ingressarmos na análise crítica da psicologia propriamente dita, resta-nos a tarefa de melhor caracterizar a natureza das *pseudociências* e a função que desempenham numa formação social de classes.

Segundo Sastre, o termo “ideologias pseudocientíficas” designa “as ideologias que, sendo regiões diferenciadas da ideologia dominante, costumam ser reconhecidas socialmente como ciências” (p. 59). Em outras palavras, equivalem às representações do mundo que articulam os interesses dos setores hegemônicos e que são convertidas de discurso de uma classe em discurso da sociedade inteira. As representações pseudocientíficas substituem o conhecimento científico (que descobre) pelo discurso ideológico (que encobre), “por discursos e práticas voltadas às necessidades de controle social” (p. 65). A maioria dos discursos que se pretendem científicos nas ciências humanas não resiste a uma análise mais profunda e se revela essencialmente ideológica; este seria o caso, por exemplo, da psicologia e da sociologia positivistas. Outros, revolucionários em sua origem, como a obra de Marx e, segundo alguns, o pensamento de Freud⁵, passam, através de ataques contínuos, por um

⁵ A propósito da psicanálise, Guilhon de Albuquerque (1978, p. 44 e segs., capítulo “Aventuras no Planeta Psi”) faz uma série de considerações que problematizam a simples afirmação segundo a qual em sua origem a psicanálise seria inquestionavelmente científica, impugnadora do discurso ideológico dominante, e no decorrer de sua divulgação teria sido deformada segundo interesses adaptacionistas e mistificadores. Guilhon analisa as ideias de R. Castel sobre a questão, expressas em seu livro *Le Psychanalysme* (1973); sem submetê-la a uma crítica superficial, do ângulo da ciência positivista, e sem acusá-la de ideologia a serviço do imperialismo, como querem alguns radicais, Castel escapa das falsas dicotomias entre psicanálise pura, herança autêntica

processo de distorção e de mistificação, que acaba por transformá-los em instrumentos adaptacionistas, a serviço da dominação. Isto porque “a ideologia dominante, impossibilitada de ignorar e excluir estes pensamentos, devido à comoção social que provocam, opta então por tentar dissolvê-los” (p. 65). Inicialmente revolucionários, acabam por ser transformados em totalidades facilmente utilizáveis na manutenção do *status quo*.⁶

É nesta perspectiva que a história da psicologia comporta uma revisão crítica, tendo em vista verificar se ela possui as características de uma pseudociência ou de um mito científico. Esta verificação consiste em resgatar a concepção de ciência e de técnica que preside à sua organização. Trata-se, portanto, de verificar suas pretensões de independência, neutralidade, desinteresse e objetividade, procedendo a uma análise, não de suas aplicações, mas de seus próprios alicerces conceituais.

2. UM POUCO DE HISTÓRIA

Se na história das ciências físicas e biológicas fica patente que o *status científico* só é conquistado graças a “uma ruptura ideológica que denuncia como ‘obstáculos epistemológicos’ os conceitos

de Freud e suas aplicações degeneradas, frutos da recuperação da psicanálise pela sociedade, para revelar seus compromissos, enquanto instituição, com a ordem social vigente. Na verdade, trata-se de um assunto altamente polêmico, e os psicanalistas que se consideram “autênticos” não abrem mão da tese segundo a qual, com a introdução da noção de inconsciente, Freud teria salvaguardado seu sistema de qualquer tentativa de cooptação pelos interesses da classe dominante.

⁶ Voltando ao pensamento funcionalista de Durkheim: ao condenar as tensões sociais sem condenar as contradições que as causam, ele está legitimando as condições e as relações sociais em que a exploração se baseia; ao fazer a análise das sociedades a partir de um modelo tomado por empréstimo às ciências biológicas, reifica a realidade social, confirmando sua aparência de algo objetivo, externo aos homens e independente dos homens. Já na tradição materialista histórica, qualquer concepção do social como entidade que transcende os homens é superada e o homem é posto no centro do processo histórico.

até então dominantes que em sua solidariedade com uma concepção de mundo paralisam toda a possibilidade de descoberta real” (Deleule, p. 46), nas ciências humanas o panorama parece muito diferente. Esta afirmação é particularmente adequada ao caso da psicologia, que, “longe de romper com a ideologia dominante, traz à esta última o apoio de seu aparato técnico e de seu arcabouço teórico” (*idem*, p. 47), nasce profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação ideológica específicas.

O grito de independência da psicologia e sua concomitante reivindicação do *status* de ciência autônoma estão localizados no tempo e no espaço: a época é a segunda metade do século XIX e o local é a Europa ou, mais especificamente, as sociedades industriais capitalistas. Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da psicologia científica tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a psicologia do trabalho e a psicologia escolar.

Poder-se-ia argumentar, como na verdade muitos o fazem, que este tipo de crítica não compromete a psicologia enquanto ciência, na medida em que estaríamos, nos casos descritos, diante da aplicação indevida de um corpo teórico descomprometido ou neutro. Porém, é preciso chamar a atenção para o engano contido nesta dicotomia, pois, no caso da psicologia, a teoria parece ter-se desenvolvido exatamente para cumprir finalidades práticas; segundo expressão usada por Deleule, nas “investigações teóricas, a aplicação se perfila como o iniludível *telos*” (p. 64). É sabido que os primeiros trabalhos desenvolvidos por Galton, Cattell e Binet estavam voltados para a solução

de problemas referentes à melhor forma de organizar racionalmente a sociedade. Mas, examinemos um pouco mais detidamente a própria armação conceitual da psicologia, na busca de provas de que ela não parte de uma mutação ideológica da concepção de mundo dominante nas sociedades urbano-industriais capitalistas da época, mas que, ao contrário, a sacramenta “cientificamente”.

Em seus aspectos conceituais, a psicologia experimental praticada por Wundt está mais em continuidade do que em descontinuidade com as abordagens à vida psíquica que caracterizam o estudo da alma humana no âmbito da filosofia. Descartes defendeu várias teses, duas das quais exerceram especial influência sobre a psicologia nos séculos seguintes: a) a tese do dualismo corpo-alma, considerados substâncias independentes, autossuficientes, sem relações recíprocas imediatas; b) a tese de que a alma é mais fácil de conhecer que a matéria, pois que é conhecida direta ou imediatamente, ao passo que a matéria só pode ser conhecida através das sensações, ou seja, de forma mediata. Ora, quando a psicologia se separa da metafísica, define-se como ciência da vida psíquica, da vida interior ou da consciência, considerada distinta da matéria e independente dela; podemos identificar aí uma nova versão dualista, na qual o conceito de *consciência* substitui o de *alma*.⁷ De outro lado, o apelo à introspecção como método de acesso à consciência está em consonância com a ideia de Descartes sobre a possibilidade de conhecimento imediato da alma. No entanto, para ser promovida à categoria de ciência, a psicologia sente necessidade de aperfeiçoar seu instrumental metodológico, elaborando-o à imagem e semelhança das ciências naturais; é neste momento que, ao invés de estudar o fenômeno *psíquico*, os primeiros psicólogos dedicam-se ao estudo

⁷ Convém lembrar que no contexto da psicologia experimental nascente a noção de consciência nada tem em comum com a concepção de consciência presente no âmbito da filosofia da práxis, ou seja, a consciência socialmente produzida.

do *fenômeno* psíquico. Esta mudança de perspectiva, no entanto, não parece suficiente para garantir à psicologia uma mudança em seu objeto de estudo; o *objeto* é basicamente o mesmo, estudado sob um ângulo diferente – o fenomenológico. Segundo Deleule, a psicologia limitou-se, ao nascer, a calcar-se em métodos já estabelecidos cientificamente (p. 50). Tanto que a inovação de Wundt não está em seu objeto (*os estados de consciência*, que, de resto, já haviam sido preocupação dos filósofos, como os empiristas do século XVIII), mas na introdução do método experimental neste estudo. À introspecção Wundt acrescenta a medição das sensações, o que sugere que a psicologia experimental, ou objetiva, surge como um recurso auxiliar da psicologia introspectiva, ou subjetiva. Wundt baseia-se no método analítico-sintético, não mais para fazer uma psicologia introspectiva da alma e de suas faculdades, mas para constituir uma ciência experimental dos fatos da consciência.

Os fatos da consciência, no contexto político-econômico da época, precisam ser mensurados, quantificados, precisados numericamente. O *zeitgeist* o exige e a medição das sensações vem juntar-se à introspecção que, sozinha, não pode responder à necessidade imperiosa de objetividade. Daí para a psicologia sem consciência é apenas um passo, que será dado pelo psicólogo francês T. Ribot. Para Wundt, a observação e a mensuração das mudanças corporais que acompanham os estados de consciência são um recurso ao seu conhecimento indireto, complementando, assim, o conhecimento direto permitido pela introspecção. Nesta concepção, é inegável que o mundo físico e o psíquico se relacionam; esta relação será explicada pelo paralelismo psicofisiológico, ideia extraída de Leibniz, que vem substituir a frustrada explicação de Descartes em termos dos famosos “espíritos animais”.

À medida que a psicologia experimental se desenvolve, desenvolve-se com ela uma nítida tendência reducionista, no sentido de

eliminar o dualismo, qualquer que seja a forma por ele assumida, e instituir uma psicologia que se detenha nos dados exteriores à consciência, passíveis de observação direta e de mensuração. Para Ribot – radical na defesa da independência da psicologia –, a consciência ou os fatos psíquicos não passam de epifenômenos de modificações orgânicas. Esta posição vai assumir sua forma mais sistematizada em Watson, quase cinquenta anos depois, não sem precursores, entre eles Henri Pierón, nos primeiros anos do século XX.

Embora a psicologia experimental tenha início na Alemanha, quase simultaneamente ela se estabelece na França com a fundação do primeiro laboratório de psicologia na Sorbonne, um ano após a Cadeira de Direito da Natureza e das Gentes, do College de France, ser transformada em Cadeira de Psicologia Experimental que tem em T. Ribot seu primeiro titular. Em 1894, A. Binet assume a direção do laboratório da Sorbonne, onde permanece até sua morte, em 1911, sendo substituído por H. Pierón. A partir destes dois países se estabelece uma verdadeira rede de “correntes marítimas” através das quais os fundamentos da psicologia nascente são levados para vários cantos do mundo, entre eles o Brasil, como vimos na Introdução. Os Estados Unidos rapidamente assumem a dianteira produtiva após a fundação, por Stanley Hall, na Universidade John Hopkins, em Baltimore, do primeiro laboratório oficialmente reconhecido nesse país; dez anos depois eles já seriam mais de vinte⁸. Stanley Hall, evolucionista convicto (tanto que afirmou que “a ontogênese repete a filogênese”), foi discípulo e assistente de Wundt e formou uma geração de psicólogos norte-americanos cuja influên-

⁸ A liderança norte-americana, em meados do século XX, fica patente num levantamento realizado por Harriman, em sua *Encyclopedia of Psychology* (1946) e mencionado por Foulquié (1951, p. XI): dos quase 200.000 títulos de obras de revista levantados, desde 1895, pelo *Psychological Index* e pelo *Psychological Abstracts*, os Estados Unidos da América respondem por 35%, ou seja, mais de 1/3 da produção mundial, seguidos pela Alemanha, com 33%, França, 16%, Inglaterra, 3% e os demais países, 13%.

cia na psicologia se faz sentir até hoje; entre eles destacamos Cattell e Dewey, pelo papel que desempenharam na psicologia educacional.

Da mensuração do elemento fundamental do psiquismo – a sensação – através dos recursos instrumentais fornecidos pela psicofísica, a psicologia evoluiu rapidamente para a mensuração das faculdades mentais, valendo-se para isso dos testes psicológicos de inteligência, de aptidão e, pouco mais tarde, de personalidade, aplicados sobretudo em processos de seleção e orientação escolar e profissional.

É certo que a psicologia contemporânea tem uma outra origem: além dos sistemas teóricos de inspiração biológica e fisicalista que, de uma forma ou de outra, imprimiram à psicologia o rumo da ciência positivista, sua história registra uma outra tendência, praticamente soterrada pela avalanche da psicologia empirista e seus descaminhos conceituais: a psicologia como “ciência do sentido íntimo”, nascida com Maine de Biran, entre os séculos XVIII e XIX. Também ele coloca a consciência no centro da psicologia; não, porém, a consciência em estreita relação com a fisiologia, que os psicólogos experimentais fariam, mais tarde, em pedaços, e sim a consciência enquanto reflexão sobre o próprio processo de existir, o que o situa como precursor do existencialismo.⁹ Embora a psico-

⁹ A vida interior, à qual a consciência tem acesso, é considerada por Biran como constitutiva do verdadeiro eu, ao contrário do corpo das sensações, pois “o ser que somente as experimenta vive ou é movido sem conhecer sua vida própria” (*Journal intime*, p. 279, cf. Foulquié, p. 9). Biran opõe-se ao idealismo kantiano, critica o racionalismo cartesiano e rejeita o mecanicismo de Condillac, criticando, em suma, a “coisificação do psíquico”. Ao contrário de Descartes, que dizia ter encontrado o mundo natural “animizado”, Biran se depara com o mundo psíquico “fiscalizado”, como resultado da submissão à razão lógico-matemática que caracterizou os pós-kantianos e de suas reiteradas tentativas de aplicá-la aos processos psíquicos. Gouhier, filósofo dedicado à obra biraniana, consagrou-lhe um estudo a que deu o nome de *Les conversions de Maine de Biran*, publicado em 1948; neste ensaio, ele assim resume as posições de Biran frente ao objeto da psicologia: contra a aplicação da ciência dos objetos ao estudo dos fatos da consciência, pois considera que esta ciência “educa

logia “objetiva” tenha predominado durante mais de meio século, a chamada psicologia subjetiva resistiu bravamente, fazendo até mesmo novos adeptos (entre os quais Dilthey é o mais conhecido) e metamorfoseando-se em proposições teóricas que conservaram muito de sua forma original.

Por considerar o behaviorismo “a primeira grande concepção coerente da psicologia moderna” (p. 65), que contém o modelo teórico dominante nas várias escolas psicológicas, Deleule parte da análise de sua arquitetura conceitual para chegar aos conceitos-chave dominantes na psicologia, independentemente das variações de matiz que possam ser encontradas de uma teoria para outra. Sua importância como escola que norteou a produção de tantos, justifica que o tomemos como objeto de análise em busca da ciência tecnocrática que nele se aninha.

É certo que, ao inaugurar o seu discurso, o behaviorismo rompe com o objeto tradicional da psicologia – a alma, o espírito, resquícios de uma concepção animista de homem. Os próprios conceitos de “consciência”, “vida interior” e “fenômenos psíquicos”, admitidos pelos primeiros psicólogos experimentalistas, são des-

uma inteligência incapaz de constituir a *ciência do sujeito*”; crítico da psicologia da época, arriscada a tornar-se uma física; por isso, a tarefa do filósofo consiste em “recobrar os fatos da consciência em sua pureza existencial, talhar e limar os conceitos que lhes são apropriados, pôr em estado de uso o método que permitirá observá-los (Gouhier, 195-196, citado por Foulquié, p. 7). Além de abranger alguns antecedentes da fenomenologia de Brentano e da psicologia da gestalt, a modalidade de pensamento de Biran será retomada por Bergson, cem anos mais tarde, e por Politzer, pouco depois: em sua formulação da “psicologia concreta”, projeto de uma psicologia coerente com uma visão materialista dialética da história, Politzer, no entanto, segundo alguns filósofos das ciências humanas, enveredou por um beco sem saída, ao vislumbrar na aliança da psicologia “concreta” de sua época (na verdade, a psicologia behaviorista) com a psicanálise a saída que procurava para a constituição de uma psicologia coerente com sua visão de mundo. Em linhas gerais, sua proposta é rica e suas colocações são férteis; em 1929, preconizava que a psicologia deve ser “canalizada” para dentro da economia, e que o determinismo psicológico não é soberano, só atua nas “malhas” do determinismo econômico (Deleule, p. 24).

cartados e substituídos por um novo objeto: o estudo do *comportamento*. Ao proceder a esta substituição, institui uma nova dicotomia: ao invés da tradicional separação entre corpo e alma, introduz a divisão entre organismo e meio. Segundo a definição de *behavior*, “comportamento é o conjunto de reações adaptativas objetivamente observáveis que um organismo executa respondendo a estímulos, também observáveis, procedentes do meio em que vive” (cf. Deleule, p. 66). Esta definição deixa transparecer as duas fontes nas quais a psicologia comportamental bebeu ao definir seu objeto: de um lado, a biologia, da qual empresta os conceitos de adaptação, organismo, estímulo e meio; de outro, as ciências físico-matemáticas, que lhes fornecem um aparato de observação e quantificação que supostamente garante sua objetividade.

O que se quer salientar é que esta importação do modelo das ciências biológicas não é casual ou inconsequente; antes, instaura no miolo teórico-conceitual da psicologia uma *analogia entre meio natural e meio social* e abre caminho para o primado da ideologia *adaptacionista* como concepção que norteia a ação do psicólogo, colocando-o *pari passu* com a ideologia política dominante num mundo industrial oligárquico. A consideração do meio social como algo “natural”, “dado”, a que os indivíduos devem ajustar-se em nome de seu bom funcionamento, constitui um *artifício reificador* de grande eficácia mistificadora da realidade de uma sociedade de classes, na medida em que faz com que ela apareça como algo objetivo, externo e independente dos homens.

Esta importação dos conceitos biológicos configura um fenômeno de *raptio ideológico*: a natureza das relações entre o organismo e o meio natural são diretamente transpostas para a análise das relações entre o homem e a sociedade, mascarando, assim, a existência das classes, da ideologia e do poder e excluindo metodo-

logicamente a dimensão histórica dos fatos sociais.¹⁰ Na verdade, os raptos ideológicos introduzem verdadeiros obstáculos epistemológicos no corpo teórico em que se insinuam.

À prática que emana desta teoria – e, note-se, somente ela poderia emanar – resta prever e controlar, selecionar e orientar visando a reajustar as condutas desadaptadas ou, pelo menos, a facilitar o processo adaptativo que o psicólogo supõe caracterizar o comportamento humano no meio natural e social (Deleule, p. 74); portanto, a finalidade do trabalho do psicólogo é a “racionalização do comportamento do indivíduo no meio social”, em função dos “próprios imperativos sociais”, valendo-se das noções de condicionamento e de aprendizagem como “mecanismos constitutivos do comportamento” (*idem*, p. 75). Por este motivo, Deleule considera que “o behaviorismo é menos uma ‘revolução’ do que uma atualização da finalidade profunda da psicologia moderna” (p. 74). Deste ângulo de análise, argumentos segundo os quais “o condicionamento pode ser aplicado para obter tanto um máximo de ordem como um máximo de desordem” tornam-se falaciosos de imediato, e pela raiz.

Dissemos que sob a aparente heterogeneidade da psicologia, constituída por várias escolas ou vários paradigmas, seria possível detectar a presença de uma unidade básica; isto equivale a afirmar que o behaviorismo de Watson e suas versões mais recentes não detêm a exclusividade de constituírem um discurso ideológico adaptacionista, com pretensão ao *status* de ciência. A mesma reificação que identificamos no discurso comportamental talvez esteja presente nos pensamentos cognitivista e humanista, materializados nos fundamentos teóricos do movimento psicometrista (seja o que

¹⁰ Desta forma, introduzem uma falsa história no lugar da verdadeira história, uma história de bichos no lugar de uma história de homens.

se configura na construção e aplicação dos testes de aptidão, seja o que se caracteriza pelos instrumentos de avaliação da personalidade), na teoria piagetiana, no psicodrama e no sociodrama, na psicologia social de inspiração funcionalista, na teoria de personalidade e de terapia centrada no cliente.¹¹

Esta afirmação, quando aplicada às teorias humanistas, pode soar estranha à primeira vista, a menos que a justifiquemos e esclareçamos a que tipo de postura humanista estamos nos referindo. Pode soar estranha ou injusta porque as vozes em defesa do respeito pela pessoa surgiram como oposição ao taylorismo, um dos exemplos mais contundentes, porque sem disfarces, da estreita colaboração da psicologia com a necessidade de organização e de racionalização do trabalho, a serviço da maior produtividade.¹² A proposta humanista a que estamos nos referindo é um importante componente do espírito da psicologia moderna e assenta-se numa “ideologia da mudança”, termo cunhado por Deleule para significar

¹¹ No entanto, é preciso atentar para o fato de estarmos diante da tarefa de averiguar se não haveria traços mais adaptativos do que dialéticos nessas teorias, sem esquecer o foco de resistência humanista que algumas delas portam.

¹² Lembremos que o plano traçado por Taylor abrange três pontos, assim resumidos por Deleule: “em primeiro lugar, trata-se de empregar ‘somente aos homens bons’, isto é, aos que possuem aptidões necessárias ao emprego que se lhes deseja confiar, garantindo-se com tais aptidões a eficácia de seu trabalho e evitando, assim, o desperdício de energia; isto requer, sem dúvida, uma rigorosa seleção dos sujeitos. Em segundo lugar, é necessário instruir convenientemente aos trabalhadores eleitos, a fim de evitar o gesto inútil e a perda de tempo, que se traduzem, para a empresa, numa diminuição dos benefícios. Por último, é necessário estimular ao máximo aos trabalhadores, com o incentivo de um aumento de salários. *Seleção, aprendizagem, motivação*, estas são as três noções fundamentais para uma atuação lúcida na empresa” (p. 85-86). O operário deve ser tratado exatamente como outra peça qualquer da aparelhagem mecânica. Também Simone Weil registrou, em 1937, sua preocupação frente ao taylorismo e suas consequências desumanizadoras sobre o trabalho e o trabalhador. Weil põe em dúvida a própria designação que Taylor dá a seu sistema – “Organização Científica do Trabalho” – e conclui: “impossível chamar de científico um sistema desses, a não ser que se parta do princípio de que os homens não são homens e que se dê à ciência o papel degradante de instrumento de pressão” (*in* Ecléa Bosi, 1979b, p. 126).

o oposto de “mudança da ideologia”; abrange todas as concepções sobre o humano que cumprem a importante missão de interpelar, também para fins de controle social, o indivíduo num território que a sociedade burguesa reconhece e quer respeitar em cada um: a subjetividade (cf. Sastre, p. 100-101). Centrais neste recorte da ideologia são os conceitos de *solidariedade* e de *participação*. Para Deleule e Sastre, quer assumam a forma de compreensão empática, aceitação incondicional e autenticidade da parte do psicólogo em relação a seu cliente, quer se expresse nos pressupostos e técnicas da moderna psicologia organizacional, a “ideologia da mudança” fundamenta a importante tarefa de ocultar as contradições, minimizar a luta de classes, eliminar o negativo, definindo a hostilidade e o enfrentamento como “crises” ou disfunções desencadeadas por indivíduos portadores de dificuldades emocionais que os incapacitam à adaptação e passíveis de solução pelo concitamento à participação e à colaboração. No caso da psicologia industrial, por exemplo, o pressuposto subjacente é muito bem resumido por Deleule, ao analisar a obra de A. Carrard, *Psychologie de l’homme au travail*: “Assim como o homem ‘feito’ é aquele cuja maturidade vem acompanhada de uma consciência aguda das responsabilidades, de um espírito de cooperação e de abnegação, com mostras evidentes de altruísmo, assim também a classe trabalhadora, reconhecida através de seus sindicatos, liberta dos problemas pessoais de cada um de seus membros, de posse de uma certa objetividade, disposta a assumir tanto seus direitos como seus deveres, substitui a atitude de oposição de natureza afetiva pela consciência da comunhão de interesses” (p. 134). Mais que isto, Carrard, receita: “quem quer que deseje combater uma palavra de ordem negativa, deverá opor-lhe um *slogan* que expresse, de maneira parecida e, se possível, melhor, os desejos e as aspirações essenciais do homem: assim, por exem-

plo, as palavras de ordem do tipo ‘o capital explora o trabalho’, ‘o patrão é o inimigo n. 1’, podem ser enfrentadas por *slogans* do tipo ‘sem capital não há trabalho’, ‘sem colaboração não há êxito’, ‘sem aumento da produtividade não há aumento do bem-estar’.” (p. 248, citado por Deleule, p. 135)

No território da terapia, as coisas não se passam de modo muito diferente; seu objetivo é a cura, “simples processo de adaptação a normas que mantêm o *status quo* e que têm como valores supremos a saúde, a maturidade e o êxito, assimilando amor e produtividade e baseando os valores culturais numa vasta harmonia que unicamente o indivíduo ... poderia romper. A este nível, *a neurose é, acima de tudo, um problema de ordem moral* e o protesto humanista que acompanha a denúncia da mecanização e da perda do sentido do ‘espiritual’ se reduz a uma *apologia da vontade e da coragem de ser ‘si mesmo’*” (Deleule, p. 109). A opacidade das relações das classes é, assim, substituída pela transparência das relações humanas.

Por tudo isto, Deleule conclui que “a psicologia moderna é um fenômeno social-democrata”. Já fizemos referência ao conceito de democracia enquanto ideologia da burguesia. Vimos que através da mística da igualdade de oportunidades, da ascensão social do mais capaz (no sentido de produtividade que este termo pode assumir, numa verdadeira paráfrase da afirmação darwiniana sobre a “sobrevivência do mais apto”) escamoteiam-se os conflitos sociais. E a essência mesma dos regimes democráticos capitalistas “não é suprimir os extremos, o capital e o trabalho assalariado, mas atenuar sua antítese e convertê-la em harmonia” (Marx, *O 18 brumário de Luis Bonaparte*, citado por Deleule, p. 80). Neste sentido, a psicologia constitui um paradigma das ideologias pseudocientíficas,

através das quais as formações sociais a que estamos nos referindo sistematizaram o saber no campo das disciplinas destinadas à análise da vida humana (cf. Sastre, p. 87).

Vejamos como esta função da psicologia particulariza-se na *práxis* do psicólogo escolar.

3. UM EXEMPLO CONCRETO: A PSICOLOGIA ESCOLAR

O advento da psicologia voltada para a educação escolar confunde-se com as próprias origens da psicologia científica. As novas condições de trabalho geradas pela sociedade industrial capitalista, na passagem da economia do tipo liberal para a centralização da produção nas empresas, requerem novos tipos de recrutamento de mão-de-obra e um certo número de aptidões e de traços de personalidade que serão a condição de sua eficiência. Como vimos, a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos “científicos” de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no *fenômeno* psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da *seleção* e da *orientação* no trabalho e na escola.

Fechner, Wundt e Ribot não estavam voltados explicitamente para os imperativos de seleção e orientação escolar ou industrial dessa sociedade industrial, numa determinada fase de sua organização; antes, seu interesse imediato estava no estudo psicofísico ou psicofisiológico dos elementos da vida psíquica: as sensações. É em Galton e Binet que vamos encontrar a assunção da tarefa de dirigir o conjunto teórico-prático da psicologia às finalidades de orientação e seleção escolar e profissional, por meio do estudo e da mensuração das faculdades mentais. Os livros-texto de psicologia escolar

costumam localizar suas origens, pelo menos em sua vertente educacional, nos trabalhos realizados por Francis Galton em seu laboratório de psicometria, instalado no University College de Londres, em 1884. Galton estava interessado na mensuração das *diferenças individuais*, parte importante na realização de seu projeto de aprimoramento da espécie humana, através da seleção dos mais capazes. Galton, primo de Darwin, de cuja doutrina recebeu influência sensível, é um dos responsáveis pela consolidação da passagem do conceito biológico de adaptação para o universo da psicologia; na tentativa de identificar os psicologicamente mais capazes – entendendo-se por capacidade a posse das aptidões e traços de personalidade compatíveis com a manutenção da ordem social em vigor – criou instrumentos de medida da inteligência e da personalidade, precursores das escalas, baterias, testes e provas que constituiriam, mais tarde, o principal instrumento de trabalho dos psicólogos nas escolas e nas fábricas.

Contudo, é na França do início do século XX (1905) que será construída a primeira escala métrica da inteligência infantil, fruto do trabalho desenvolvido por Binet e Simon, seu colaborador. Binet é, ao lado de Ribot, um dos fundadores da psicologia experimental francesa; a influência que recebeu das ideias e métodos desenvolvidos na Alemanha é nítida; afinal, Ribot encarregara-se de divulgá-los, desde 1879, por meio de sua *Psychologie allemande contemporaine*. Sua formação psicológica é essencialmente experimental, uma vez que, portador de um diploma de Direito e de um título em ciências naturais, ingressou na Sorbonne através de um laboratório experimental em organização – o laboratório de psicologia experimental da Sorbonne, o primeiro criado na França, em 1889 – do qual assumiria a direção, a partir de 1894, imprimindo-lhe um desenvolvimento inédito graças a seu interesse pela psicologia fisio-

lógica e sua incansável dedicação ao trabalho. Segundo Foulquié (1951), fonte dos dados históricos a que estamos nos reportando, Binet, exatamente por não ter chegado à psicologia pelo caminho da filosofia, praticava-a de maneira mais calma, sem sentir-se compelido a negar o espiritualismo da geração precedente, como acontecera a Ribot, e podendo, assim, dedicar-se à organização de uma verdadeira psicologia experimental e à sua *aplicação prática*. Embora Foulquié valorize positivamente estas características de Binet, a palavra que nos ocorre com insistência para caracterizá-lo, ao conhecer sua biografia, é “ingenuidade”. Binet não assume posições radicais no ataque às funções mentais, chamando-as mesmo de “funções de espírito” em certas passagens de sua obra; vale-se do método introspectivo, baseia-se em dados qualitativos, prefere a investigação através do questionário e da entrevista aos métodos estritamente objetivos, mas constrói uma escala de medida da inteligência que visa à classificação dos sujeitos a ela submetidos. Não podia ele supor que estava lançando as bases de um procedimento que seria a principal atividade dos psicólogos durante todo o século: *classificar* os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, num outro sentido do termo classificação: para justificar sua distribuição em *classes sociais*.

Ao afirmar que seu objetivo é classificar, Binet se coloca em compasso com o espírito da psicologia da época. Sua passagem do laboratório experimental da Sorbonne para o laboratório de *pedagogia experimental*, anexo à escola primária da Rua Grange-aux-Belles, foi um passo decisivo na *constituição do primeiro método da psicologia escolar*, do qual até hoje não se libertou: a psicometria. Sua escala de inteligência, embora construída a partir de observações realizadas em suas duas filhas, é aplicada a crianças do sistema escolar francês, para classificá-las quanto à capacidade mental

e marca, assim, o início efetivo dos programas de mensuração da capacidade intelectual em populações escolares, que assumiriam grandes proporções nos Estados Unidos, durante as três décadas seguintes.

J. M. Cattell é o terceiro psicólogo sobre o qual a psicologia escolar repousa; além de dedicar-se a trabalhos experimentais, na linha wundtiana, visando à pesquisa das associações mentais e da percepção, e além de estar preocupado com questões teóricas ligadas ao problema da estrutura da consciência e da verificação da teoria estrutural de Wundt, Cattell desempenha um papel importantíssimo no “movimento dos testes” norte-americano, sendo considerado seu fundador e antecedendo, num certo sentido, até mesmo o trabalho realizado por Binet. Segundo Foulquié (*op. cit.*, p. 56, 83), as diferenças individuais estavam entre suas principais preocupações; trabalhando na mesma direção que Galton, cujas produções lhe causaram profundo interesse, Cattell já realizava medidas desde 1889; foi ele, além disso, quem pela primeira vez, em 1890, empregou o termo *mental tests* para designar um tipo de mensuração que permitia quantificar em que proporção um indivíduo possuía uma determinada função, em relação à média do grupo. Sua influência sobre outros psicólogos voltados para a psicometria foi grande e não tardou que os testes estivessem nas escolas, servindo às finalidades de explicar a existência de bons e maus alunos, de dividir as crianças em normais e deficientes. Seus testes, todavia, não permitem o cálculo da “idade mental”; aí está a inovação trazida por Binet que, aperfeiçoada poucos anos depois (1912) por um psicólogo americano – C. M. Terman – permite o cálculo do Quociente Intelectual (QI), a medida das aptidões humanas que mais sucesso fez na história da psicologia. E tal sucesso não foi casual: quantificação quase mágica, realizava o sonho da sociedade industrial capitalista

de poder basear-se num critério numérico, objetivo, para classificar seus membros. Ao lado da psicologia animal e da psicologia social, este foi o domínio em que a psicologia americana mais se distinguiu: não tardaram os testes verbais, os testes não-verbais ou de *performance*, os testes coletivos, todos eles visando aos mesmos fins práticos de classificar, selecionar, prever a adaptabilidade ou o potencial de desajustamento dos indivíduos às diversas funções (e, portanto, sua capacidade produtiva), explicar o insucesso escolar, profissional e social e garantir, assim, a crença no mito da igualdade de oportunidades. Os resultados dos testes de personalidade, desenvolvidos em sua maioria a partir da década de 1930, acoplados ao QI vêm realizar um sonho de Binet, diante da insuficiência que pressentia em testes da natureza do seu: a criação de processos de investigação capazes de possibilitar o conhecimento da personalidade inteira.

Se lembrarmos que as ideias de Galton e Stanley Hall forjaram-se na forma do evolucionismo darwiniano, e sabendo que Cattell foi discípulo de Stanley Hall – que foi também professor de Goddard, Kuhlmann, Terman e Gesell – e estudioso da obra de Galton, é fácil concluir que os testes psicológicos entraram para a história da psicologia pela porta do predeterminismo; em outras palavras, apesar das advertências de Binet, a inteligência foi considerada, durante pelo menos a primeira metade do século, na América e, por extensão, nos países importadores de sua produção técnico-científica, “como uma dimensão geneticamente determinada da capacidade funcional humana e, portanto, como um atributo essencialmente fixo” (Hunt, 1969, p. 54).

Estamos, pois, diante de dados que demonstram que os testes, enquanto critérios discriminatórios, baseiam-se em noções

ideológicas: segundo Deleule, a inteligência será identificada com rapidez de execução, com a capacidade adaptativa a uma situação nova e tudo isto muito estreitamente ligado à possibilidade de êxito social, à faculdade de integração ao corpo social (p. 95); a dificuldade de adaptação social de um indivíduo será explicada, como o fez Terman, pelo seu baixo QI, por sua capacidade inferior de avaliação e julgamento, por seus traços neuróticos mais ou menos evidentes, ao passo que a capacidade e o êxito profissional de outro serão atribuídos ao seu QI superior. Tais técnicas, portanto, desenvolvem recursos que manipulam a eficiência do sujeito no sistema social, distribuindo habilmente os integrados e permitindo a identificação dos marginais e a conseqüente tomada de medidas técnicas, visando à sua reintegração ou à sua segregação, dependendo dos interesses do sistema.

A primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino, seja na França, seja nos Estados Unidos, seja no Brasil, seja nos demais países que se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para encaminhar seus projetos educacionais, foi a de medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares.¹³ Os vários historiadores da psicologia aplicada à escola estão de acordo quanto a esta afirmação: Anastasi (1972) e Reger (1981), por exemplo, procedendo a uma análise dos vários papéis que o psicólogo tem desempenhado nos estabelecimentos de ensino, apontam a simples aplicação de testes de inteligência e de prontidão para a aprendizagem ou a realização de diagnósticos psicológicos como a *atividade*

¹³ Isto a partir do momento em que os psicólogos se fazem presentes nas escolas. Evidentemente, as concepções dominantes na psicologia sobre o psiquismo ou o comportamento humano sempre exerceram indiretamente uma ponderável influência sobre pedagogos, professores e outros profissionais responsáveis pelo planejamento e execução de projetos educação formal.

mais frequente no início da década de 1960. Num outro nível, mais sofisticado, encontram psicólogos que fazem terapia na escola, além da avaliação psicológica por meio de testes. Finalmente, num terceiro nível, localizam os que se dedicam a programas preventivos, atuando junto a professores, pais e administradores, guiados, como veremos, por uma concepção adaptacionista de saúde mental. Não raramente, conceitos psicanalíticos traduzidos em termos aceitáveis pelo sistema norteiam a ação do psicólogo voltado para a promoção da higiene mental infantil.

A orientação eminentemente clínica – no sentido de diagnóstico e tratamento de distúrbios que este termo geralmente assume – é uma das formas que a atividade do psicólogo tem tomado no ambiente escolar, quase sempre através da criação de serviços de psicologia que atendam a uma ou mais unidades escolares situadas numa mesma região. A outra, mais voltada para os processos de ensino e de aprendizagem propriamente ditos, aplica os princípios da psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da motivação com a intenção de aumentar a eficiência da escola, eficiência esta medida através de critérios internos (o aumento dos índices de aprovação e do rendimento dos alunos) e externos (a adaptação dos ex-alunos, *produtos* do sistema escolar, ao mercado de trabalho e sua produtividade profissional). A marca desta dupla origem fica patente no resumo que White e Harris (1961) fazem das atividades mais comuns ao psicólogo escolar, resumo este mais amplo e mais representativo do que os divulgados por Reger e Anastasi, mais restritos às variações da orientação clínica: a) *Diagnóstico educacional* – Valendo-se dos instrumentos de medida, de coleta de dados e de observação que a psicologia lhe oferece, o psicólogo escolar define o nível educacional do aluno, podendo, para isto, trabalhar em equipe com outros especialistas – o pedagogo, o fonoaudiólogo etc. Um dos

instrumentos mais utilizados em nosso meio para este fim são os testes de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita. b) *Recuperação educacional* – A partir do diagnóstico obtido através dos procedimentos do item anterior, planeja ou participa do planejamento de programas, cujo objetivo consiste em melhorar o rendimento pedagógico de um aluno ou grupo de alunos. Entre as medidas comumente tomadas, estes autores mencionam a introdução de modificações na sala de aula (embora não especifiquem o tipo de mudança), modificações no currículo, orientação dos pais, mudanças na atitude do aluno por meio de entrevistas, colocação em classes especiais, sugestão de atividades extraescolares etc. c) *Diagnóstico da personalidade* – Valendo-se dos procedimentos usuais de estudo de caso (testes de personalidade, entrevistas diagnósticas, observação do comportamento, anamnese completa etc.). d) *Tratamento psicológico* – Caso o estudo realizado indique a necessidade de psicoterapia, esta é levada a efeito ou pelo próprio psicólogo escolar (caso pouco frequente, pois antieconômico) ou por outro especialista, pertencente a uma instituição especializada da comunidade, à qual o psicólogo escolar faz o encaminhamento. Entre as técnicas de tratamento individual ou grupal usadas pelo psicólogo em ambiente escolar encontramos desde a manipulação do ambiente escolar e/ou familiar, até a terapia de base analítica e os vários tipos de terapia reeducativa, como o aconselhamento rogeriano ou não-diretivo, frequentemente usado no segundo e terceiro graus.

Este era, em síntese, o quadro ao findar a década de 1950 nos Estados Unidos; este é, em linhas gerais, o panorama do exercício da psicologia escolar que ainda predomina em muitos países. É possível que tais atividades ainda absorvam grande parte das atividades dos psicólogos voltados para a clientela escolar no Brasil,

seja nas clínicas psicológicas mantidas pelas secretarias de educação municipais e estaduais, seja no trabalho executado diretamente nas unidades escolares. Nos últimos vinte anos, no entanto, as funções deste profissional vêm passando por significativas mudanças naquele país, as quais temos tentado, como de costume, imitar, embora com certo atraso.

3.1 A TECNOLOGIA DO COMPORTAMENTO NA ESCOLA: A OPRRESSÃO CIENTIFIZADA

Em Witter (1977) encontramos um painel do que vem ocorrendo nesta área da psicologia aplicada, nos Estados Unidos. Sua tese – *O psicólogo escolar: pesquisa e ensino* –, pelos autores que expõe, pela adoção explícita do neobehaviorismo skinneriano e pelas proposições que formula, divulga em nosso meio a mais representativa psicologia positivista norte-americana. Sua pesquisa bibliográfica é praticamente exaustiva nesta linha: as referências bibliográficas chegam a cerca de mil, das quais a maioria retirada de periódicos especializados norte-americanos. De um lado, sua descrição das principais funções que o psicólogo vem exercendo junto ao sistema escolar norte-americano é útil como material de pesquisa; de outro, como porta-voz desta abordagem, fornece material que possibilita ilustrar, no âmbito da psicologia escolar, as afirmações que fizemos sobre a natureza da psicologia científica.

Seu texto nos informa que, de psicometrista e psicólogo clínico no sentido tradicional de diagnóstico e tratamento, o psicólogo passou a desempenhar junto ao sistema escolar as funções de *consultor, especialista em educação, ergonomista, modificador do comportamento, pesquisador*, estendendo também à comunidade o âmbito de sua ação.

Enquanto *consultor*, orienta e treina professores na solução de problemas surgidos em sala de aula, quer em relação ao *ajustamento do aluno às normas da classe*, quer em relação ao processo de aprendizagem propriamente dito; a principal vantagem da assunção deste papel, enfatizada por Witter e por vários autores por ela citados, é a economia que ele representa em termos da ação do psicólogo; atuando diretamente na orientação de professores e outras pessoas envolvidas diretamente no trabalho com o corpo discente, o psicólogo tem sua influência multiplicada, o que seria impossível se atuasse diretamente sobre os alunos. A consultoria refere-se a aspectos os mais variados e o psicólogo assume, nesta função, um claro papel de ditador dos parâmetros da normalidade. Além disso, da forma como vem desempenhando este papel, o psicólogo inevitavelmente assume uma posição hierarquicamente superior em relação aos consulentes, baseado no pressuposto de que é ele quem detém o saber referente aos assuntos objeto de consulta. Tudo isto fica muito claro numa passagem em que Witter apresenta a definição mais aceita do papel do psicólogo consultor: “serviços prestados pelo consultor (psicólogo escolar) ao consulente (professor, diretor, pais), que funcionarão como agentes de mudança em relação ao *ajustamento*, a aprendizagem ou a *eficiência* de um cliente (por exemplo, aluno, professor) ou de um grupo de clientes” (p. 72, grifos nossos). Witter destaca ainda a recomendação de Hohnshil (1975, citado por Witter, p. 74-75), de que os psicólogos se dediquem mais à consultoria junto aos programas de ensino *profissionalizante* e de *orientação profissional*, o que, lastimavelmente para ele, não acontece; dada a sua formação, diz ele, o psicólogo escolar poderia ser útil, entre outras coisas, na assessoria a programas educacionais elaborados para dar assistência a alunos de todas as séries do primeiro e segundo graus, informando-lhes sobre as

alternativas profissionais existentes, as habilidades e capacidades requeridas para cada uma delas e oferecendo-lhes oportunidades de treino na profissão *escolhida*. Se nos lembrarmos do papel, já referido por nós e extensamente analisado por Freitag (1978), que cumpre o ensino profissionalizante nas sociedades capitalistas, e da maneira como ele é conduzido, faz-se desnecessário comentar esta proposição. Finalmente, Witter refere-se a um tipo específico de consultoria, levado a efeito pelo consultor comportamental, que tem por objetivo preparar, sobretudo o professor, a tornar-se um *eficiente engenheiro do comportamento em sala de aula*. Nesta tarefa, cabe ao psicólogo não só informar ao professor sobre a tecnologia comportamental e treiná-lo em sua execução, mas também o intrigante papel de modificar as atitudes negativas do consulente frente à tecnologia associada à modificação do comportamento; nesta empresa, além de outros cuidados, o psicólogo é concitado a ser *suficientemente hábil* (p. 79) para motivar o professor à aplicação destas técnicas. Witter ainda menciona uma variante sutil da consultoria escolar: a supervisão do desempenho do professor, definido em termos de estratégias de ensino utilizadas para melhorar a aprendizagem do aluno. No sentido que o termo “supervisão” assume neste contexto, tem-se muito menos o profissional que, como no caso da clínica de linha psicodinâmica, atua *com* outro, visando a ajudá-lo a adquirir condições psicológicas que facilitem sua tarefa psicoterapêutica junto aos pacientes e muito mais um “supervisor” no sentido empresarial do termo, no qual o psicólogo observa e avalia o desempenho do professor, sem que este assuma um papel ativo no processo de supervisão; ao contrário, espera-se que sejam feitos registros dos eventos que ocorrem em sala de aula ... , levantamento de dados sobre professores e alunos e análise das variáveis que atuam antes, durante e depois da aprendizagem.

“Analisados estes dados, *devem ser fornecidas instruções aos professores*, após o que deve ocorrer a supervisão da ação dos mesmos para verificar quanto melhorou o comportamento destes” (Witter, p. 84, grifo nosso). Trata-se, em outras palavras, da realização, pelo psicólogo, de um intrigante “controle de qualidade”.

A definição do papel do psicólogo escolar como *especialista educacional* é esclarecedora para os fins que temos em vista. O psicólogo escolar especialista em educação volta-se predominantemente para o processo de ensino-aprendizagem, através da aplicação do corpo teórico fornecido sobretudo pela psicologia da aprendizagem. Segundo Witter, “um desempenho mais frequente e eficiente deste papel poderia melhorar em muito a situação educacional, mudar a perspectiva educacional, resolver uma série de problemas e, principalmente, *evitar o surgimento de dificuldades*” (p. 88, grifo nosso).

No entanto, é na descrição do psicólogo escolar enquanto *ergonomista* ou planejador do ambiente físico da escola que nos deparamos com o papel mais inusitado e com o material mais interessante à perspectiva de análise crítica da psicologia que elegemos neste capítulo. O psicólogo escolar, enquanto *engenheiro humano* ou ergonomista está voltado para as dimensões do ambiente escolar que podem diminuir ou aumentar a *produtividade* de docentes, discentes, técnicos e funcionários. Na medida do possível, todos os aspectos do ambiente escolar seriam cuidadosamente pesquisados e planejados com a finalidade de torná-lo o mais favorável possível a um bom rendimento do trabalho desenvolvido na escola, desde as condições de acústica, luminosidade e temperatura, passando pelo tipo de mobiliário e sua distribuição espacial, até as próprias características do prédio em termos de localização mais adequada e divisão mais funcional. Tudo isto em termos precisos, baseados em

sólidos conhecimentos tecnológicos, de modo a que se possa saber “quanto e quando a estimulação ambiental pode levar à *distração*, à *perda de informação* e conseqüentemente aumentar a incidência de *erro* em prejuízo da aprendizagem escolar” (Witter, p. 104, grifos nossos). Esta autora chega a lembrar que as pesquisas de ergonomia têm mostrado que um “fundo musical” ou um “barulho branco” podem melhorar o trabalho, inclusive o trabalho escolar. Além disso, refere-se à possibilidade, feliz de seu ponto de vista, de aliar a engenharia humana à engenharia comportamental e, através da aplicação de técnicas de modificação de comportamento, “reduzir o ruído produzido pelos próprios alunos em sala de aula, obtendo êxito na redução do mesmo a um nível compatível com o bom desenvolvimento da aprendizagem” (p. 108). Importante notar, em seu texto são frequentes os paralelismos com o que é feito, neste mesmo sentido e com sucesso, pela psicologia industrial, com a finalidade de aumentar a produtividade do trabalhador (por exemplo, p. 103, 109, 116). Fica patente, assim, que a psicologia escolar cada vez mais tem como meta trazer os critérios de eficiência que vigoram na produção industrial para a produção escolar.

A parte referente ao psicólogo escolar enquanto *modificador do comportamento* é a mais extensa na apresentação de Witter; afinal, esta é a linha de atuação defendida e a técnica mestra em torno da qual gira toda a tese. Esta secção de seu discurso não é menos sugestiva que as anteriores; ao contrário, permite-nos exemplificar com nitidez afirmações anteriormente feitas em relação à psicologia como ciência, em especial as que versaram sobre a *dominância da ideologia adaptacionista* e sobre a *indiferença da psicologia frente às questões da ideologia e do poder*. Ao seu eloquente silêncio diante dos problemas relativos às classes sociais, faremos referência no próximo capítulo. Antes de passarmos a uma

análise do conteúdo discursivo desta seção (p. 121-153), é importante lembrar que não estamos, assim, simplesmente analisando as posições da autora, mas uma das mais influentes correntes da psicologia contemporânea e uma das mais claras representantes da psicologia pseudocientífica.

Witter começa por nos informar que o papel de modificador do comportamento começou a ser exercido pelo psicólogo escolar nos anos 1960, sem se perguntar, contudo, o que ocorria nos Estados Unidos nesta década, em termos políticos e sociais. A seguir, informa-nos que a análise experimental do comportamento tem sido altamente eficiente não só na descrição, mas também na previsão e controle do comportamento humano. Ciente das críticas e das questões éticas que a proposta de controle do comportamento tem suscitado, Witter menciona as objeções que considera mais importantes e tenta refutá-las. Em sua maioria, elas são bastante conhecidas, uma vez que as polêmicas que este tema levantou foram divulgadas nos meios em que se discute a psicologia. Ao examiná-las uma a uma, o que nos chama a atenção é a ausência da crítica fundamental que atinja o osso da questão.¹⁴ Sem nos determos nas respostas formuladas por Witter, o que queremos pôr a descoberto é que tais críticas não são as mais importantes que se podem formular ao behaviorismo ou às suas versões mais atuais. Como vimos, o que o torna ideológico, instrumento de dominação, é a “biologização” de seus conceitos, a identificação que ele pressupõe entre o ambiente natu-

¹⁴ Assim é que Witter se limita a debater as seguintes críticas às técnicas de condicionamento operante: a) a modificação do comportamento se detém a nível do sintoma e não do trabalho com suas causas psicodinâmicas; b) as técnicas operantes, principalmente as que utilizam vales e reforços positivos, funcionam como um tipo de chantagem e têm um efeito pouco duradouro; c) os procedimentos e técnicas operantes desumanizam as pessoas; d) o controle do comportamento humano é repugnante, principalmente diante da possibilidade de ser usado com finalidade de controle por Estados totalitários.

ral e o ambiente social, que varre de seu âmbito qualquer preocupação com as questões referentes à dominação ideológica, à divisão social do trabalho, às relações de produção em vigência na sociedade em que atua, e o faz operar visando à adaptação do homem à sociedade, concebida como entidade ahistórica. Tais afirmações podem parecer gratuitas, mera questão de retórica; porém, o exame do material que se segue, no texto em questão, vem demonstrar a felicidade com que Deleule dissecou a psicologia, até chegar à conclusão de que estamos diante de um mito científico.

De imediato, salta aos olhos o uso reiterado do termo “ambiente natural” como sinônimo de ambiente social (p. 131, 135, 137). Ainda a nível da análise de palavras, se nas seções precedentes o termo *eficiência* era repetido exaustivamente (eficiência do psicólogo, eficiência do professor, eficiência do ensino etc.), no trecho que ora analisamos o termo central é *inadequação*. E o texto é explícito neste sentido: “[o modelo médico] está preocupado com os sentimentos desconhecidos dos clientes, enquanto que o modelo comportamental está preocupado com o problema – *comportamento humano inadequado*” (p. 123). Em nenhum momento se pergunta: o que é um comportamento inadequado? Quais os critérios utilizados para julgá-lo assim? Inadequado para quem? As respostas – latentes no texto – a estas perguntas emanam, sem esforço, da leitura da parte final desta seção, chamada “Modificação de comportamento inadequado em sala de aula através (de) sistema contratual” (p. 138). Sob este título, Witter resume concepções e, o que é mais importante, apresenta um exemplo de trabalho conduzido nesta linha numa escola de primeiro grau de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que fala por si mesmo como prova irrefutável das afirmações feitas por Deleule. A autora elege como “comportamento inadequado” a ser examinado, a título de ilustração da técnica de modi-

ficação do comportamento, *a indisciplina em sala de aula*, dada a sua alta incidência no âmbito escolar. O fundamental é que nos perguntemos o porquê dessa incidência; Witter também se coloca esta pergunta e a responde com os resultados de uma pesquisa conduzida por Ferguson Jr., em 1972: “a importância dada por pais e professores à disciplina; conflito entre professores e alunos; material didático; tecnologia de ensino; rigidez do conceito de disciplina e controle” (p. 139). Podemos argumentar que esta resposta realmente não responde à questão, mas, antes, suscita novas perguntas que possibilitariam ir ao fundo da questão (por exemplo, por que pais e professores costumam dar importância à disciplina? Por que ocorrem conflitos entre professores e alunos? Por que a disciplina e o controle são tão enfatizados nas instituições educativas?) mas que dada a própria concepção de sociedade e de ser humano entranhada no sistema teórico behaviorista (não, porém, só nele), não são sequer cogitadas.¹⁵

¹⁵ Neste ponto do texto a autora abre um parêntese para tecer algumas considerações sobre uma variação da indisciplina: a *agressão*. E aqui mais uma vez, temos um exemplo da psicologia que obscurece a realidade social, ocultando-a da mesma forma que o fazem outras instituições disseminadoras de ideologia; Witter lastima que a psicologia ainda não tenha “respostas seguras que permitam uma boa descrição do comportamento agressivo, das variáveis que possibilitam seu desenvolvimento e manutenção, de modo que é difícil fazer previsões, planejar a reeducação e controlar os padrões de respostas agressivas que excedem ao *socialmente aceitável*” (p. 141, grifo nosso). E, num momento de exaltado *cientificismo*, conclui: “não se conhecem meios efetivos para prevenir o desenvolvimento de *comportamentos anormais* e, apesar do aumento no número de pesquisas feitas (no âmbito da psicologia) e de melhoria da qualidade das mesmas, muito há a se pesquisar antes de se obter respostas seguras. Nestas circunstâncias, não é de estranhar que tantos venham fazendo referência ao aumento de agressividade mundial, mesmo a nível infantil e que chegam ao nível de terrorismo, como relata Rader (1975), referindo-se à sua experiência como educador, entre crianças *negras* de um bairro *pobre* de Chicago (50% de suas famílias recebem *ajuda-desemprego* do governo)” (p. 142, grifos nossos). Nesta última frase, temos um exemplo dramático da cegueira que a psicologia acaba por provocar: as causas do comportamento agressivo das crianças em questão estão todas expressas na mesma passagem em que a autora lamenta desconhecer-lhe as causas. A concepção de sociedade dominante nesta linha de pensamento é cristalinamente funcionalista.

Vamos ao exemplo: a escola apresenta uma queixa – através da professora, da diretora e dos pais – de alta frequência, numa das salas de aula, de comportamento de indisciplina e de agressão aos pares e à professora. As crianças, de ambos os sexos, estão na faixa de 9 a 10 anos. Na categoria de “comportamento inadequado” os pesquisadores incluíram “qualquer resposta incompatível com a tarefa solicitada pela professora, agressão a colegas ou à professora (física ou oral), saída da sala de aula sem autorização prévia da professora, sair da sala com autorização, mas pulando pela janela ao invés de usar a porta e não apresentar o trabalho feito quando solicitado a fazê-lo” (p. 146). Durante duas semanas, duas estagiárias de psicologia escolar fizeram o levantamento do nível operante dos alunos, através da técnica de observação com registros de frequência por intervalo: de dois em dois minutos registraram o número de alunos que apresentavam comportamentos inadequados. A seguir, a autora descreve a aplicação do programa propriamente dito que, nos seus mínimos detalhes, contém exemplos da desconsideração por parte deste tipo de psicologia pelas questões relativas ao exercício do poder e de uma franca ideologia adaptacionista, de solução dos conflitos, de modo que *uma ordem não questionada* seja restabelecida e volte a funcionar “normalmente”. Continuemos acompanhando o relato da autora: “Completo o registro de duas semanas, a Psicóloga compareceu à classe *com a Diretora e solicitou-se à professora que se retirasse*. Depois de cerca de 45 minutos, os alunos se deram conta da mudança de adultos presentes na classe, uma vez que os dois novos elementos *se limitaram a ficar em pé na frente da classe, aguardando silêncio*. Quando este foi obtido, a *Diretora* fez um resumo do que vinha ocorrendo na classe e as crianças achando graça e rindo muito confirmaram os fatos. Então a *Diretora* apresentou a *Psicóloga*. Esta, usando a técnica de conver-

sação e *a maiêutica* discutiu com a classe o que era desenvolvimento pessoal, autocontrole e como se poderia obtê-lo... . Conduziu a conversação de modo a colocar a questão de se eles estavam dispostos a tentar um programa de modificação de comportamento, visando ao autocontrole. Como a classe toda concordou, decidiu-se por um contrato de nível V.” Após medidas práticas, como o recolhimento de dinheiro na classe para a compra dos reforçadores pelos quais os vales seriam trocados periodicamente, os alunos aprenderam a observar seu próprio comportamento e fazer o auto-registro das respostas “inadequadas” ou *indicadoras de falta de autocontrole*. Após várias peripécias, em que se permitiu que os alunos introduzissem modificações nas propostas feitas pela psicóloga, todas elas, porém, compatíveis com o programa de modificação do comportamento segundo o sistema contratual – permissão esta que Witter considera, como Skinner, indicativa de que os sujeitos tiveram sua liberdade e dignidade preservadas – o programa mostrou-se plenamente bem sucedido, pois a incidência dos comportamentos de indisciplina caiu acentuadamente, mantendo-se assim por vários meses de acompanhamento. Em nome da democracia, enquanto apenas 40% quiseram suspender o contrato, porque achavam que já tinham suficiente autocontrole e que “as aulas até que não estavam tão chatas” ou “até que estava bom aprender as coisas que a *professora queria*” (grifo nosso), o contrato não foi suspenso; seu término ocorreu somente quando 83% concordaram com estas proposições.

Witter menciona e recomenda ainda a atuação do psicólogo junto ao *sistema escolar*, o *trabalho comunitário* e a condução de *pesquisas*. A tônica é a mesma das seções anteriores, ou seja, a ênfase é colocada na preparação do psicólogo para que ele se torne eficiente na promoção da eficiência do ensino e na modificação dos comportamentos inaceitáveis, até mesmo fora da escola, sem perder

de vista a necessidade de pesquisa, mas de uma pesquisa baseada “na precisão dos dados e na autoridade do número”, conforme palavras de Deleule, ao referir-se à pesquisa de inspiração positivista em ciências humanas (p. 102).

Mais do que acontece em outras propostas de introdução da psicologia na escola – por exemplo, a proposta rogeriana, os programas de higiene mental de linha psicanalítica – constatamos entre os proponentes do modelo comportamental aplicado ao ensino e à escola a marca de uma crença inabalável na psicologia escolar como solução para todos os males do ensino, dos distúrbios de aprendizagem e de ajustamento escolar e social. A partir da restrita função psicométrica inicial, assistimos ao surgimento da intenção de uma verdadeira expansão tentacular da ação da psicologia na escola, que quer atingir a todos os aspectos da vida escolar e preconiza a transformação do psicólogo num centro de decisões todo-poderoso, em função do qual todos os demais participantes da instituição passem a pautar seu pensamento e sua ação. É a “psicologização” da escola levada ao extremo; uma vez efetivada, passa a ocultar a natureza social e política de uma ampla gama de problemas sobre os quais incide, com todo o poder que sua cientificidade lhe outorga. Neste sentido, o fato de as crianças, objeto do estudo acima relatado, terem solicitado à psicóloga que *lhes ensinasse a proceder cientificamente* para resolver uma situação de dificuldade inicial de auto-registro é significativo. Em todo o seu discurso, Witter, fiel à tradição behaviorista, não se indaga criticamente sobre a relação entre escola e sociedade, sobre a função política dos conteúdos veiculados pelos programas escolares, da metodologia comumente usada e das normas de funcionamento do sistema escolar, embora seja constante sua preocupação com a ética profissional. A análise do que tem sido feito com as chamadas crianças “marginalizadas”,

provenientes das classes subalternas, tornará ainda mais evidente que a chamada psicologia científica e o poder instituído caminham de mãos dadas.

As aplicações da análise experimental do comportamento foram objeto de nossa análise mais detida porque sua influência é cada vez maior na psicologia escolar no Brasil, fato atestado pela publicação da obra de Witter, em 1977, pesquisadora influente em vários centros universitários do país, pelo número crescente de teses de mestrado e doutorado sobre modificação do comportamento de crianças em ambiente escolar defendidas no Instituto de Psicologia da USP (Copit e Patto, 1979), e pela adoção da modificação do comportamento como técnica prioritária no trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia Escolar da Prefeitura do Município de São Paulo, em 1979. Isto não quer dizer, como vimos, que este conjunto teórico-metodológico seja o único a comportar uma análise desmistificadora. A proposta humanista rogeriana também se presta a uma crítica semelhante (veja-se, por ex., Deleule, p. 136 e segs.).

3.2 A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA: ANOTAÇÕES SOBRE O MITO DA IGUALDADE

Ao reagir contra duas tendências da psicologia – uma de ordem moral, expressa na desumanização do homem presente na psicologia industrial de origem taylorista, e outra de natureza epistemológica, representada pelo atomismo psicológico subjacente à mensuração de aptidões, no campo da seleção e da orientação escolar e profissional – os psicólogos humanistas valem-se de três conceitos: “pessoa”, “autenticidade” e “espontaneidade”, presentes, por exemplo, nas três condições básicas que o conselheiro deve possuir para que o cliente possa exercer sua tendência natural à autorrealização. Deleule submete esta trilogia conceitual a um processo

de decantação e encontra como sedimento o respeito e o amor ao próximo (Deleule, p. 145). É certo que o respeito pela pessoa veio se opor a uma concepção essencialmente manipuladora em psicologia. Porém, afirma Deleule, “tal respeito não é possível senão sob a condição de que se aceite uma dupla transparência: a transparência *de direito* das relações interpessoais no seio do grupo social e a transparência *de fato* das relações sociais no seio das quais os eventuais conflitos não expressariam, em última análise, mais que um mal-entendido, no sentido estrito do termo” (p. 146). A moral rogeriana se resumiria na afirmação de que somos todos irmãos; para exercer esta máxima basta que estabeleçamos relações humanas baseadas na transparência interindividual; para comprová-lo, Deleule transcreve uma passagem de Rogers, na qual o ideal da transparência comparece de modo bastante claro: “Se tudo que se passa em mim relativo à relação pode ser percebido por meu cliente, se ele ‘pode ver claro através de mim’ e se realmente quero deixar transparecer esta autenticidade em nossas relações, então posso ter quase a certeza de que esta relação será um encontro significativo através do qual ambos nos ensinaremos algo, ambos nos realizaremos” (Rogers, 1963, p. 3, citado por Deleule, p. 145). O reencontro da irmandade esquecida, através da espontaneidade e da autenticidade mútuas, transforma-se em modelo das relações sociais e prepara o “desviado” a novamente conviver com o grupo. “Evidentemente, [o cliente] tem direito a converter-se num perigoso revolucionário, pois nada o proíbe explicitamente; mas, de fato, a orientação da cura, assim como os ideais que a sustentam, o destinam, antes, a continuar sendo o que aprendeu a ser, isto é, aquele que – ‘democraticamente’ – vê apenas transparência encoberta, lamentável equívoco, nos ferozes comportamentos que possa testemunhar” (Deleule, p. 146).¹⁶

¹⁶ O conceito rogeriano de *pessoa crescida*, que se autorrealiza, pode ser encontrado num artigo de sua autoria, “A pessoa que está surgindo: uma nova revolução”, em C. Rogers e R. L. Rosenberg (1977, p. 211-228).

Na ideologia da troca do “negativo” pelo sentimento de pertencer, os conflitos, manifestações do antagonismo de interesses que se encontra na base da estrutura social de classes, ficam, portanto, reduzidos a uma questão de descaminhos de uma harmonia fundamental perdida que deve ser reencontrada a nível interpessoal. Poder-se-ia argumentar que Rogers está basicamente preocupado com as relações de poder; de fato, toda a sua teoria de personalidade, terapia e ensino centrada na pessoa apoia-se numa proposta de modificação das relações de poder que se estabelecem entre pessoas: pais e filhos, terapeuta e cliente, professor e aluno. Porém, em sua obra o termo “poder” comparece reduzido ao seu significado mais restrito de exercício de autoridade de uma pessoa sobre outra e esvaziado de seu substrato econômico, social e político.

A falta de um referencial sociológico que vá além das aparências fica patente, por exemplo, em passagens nas quais Rogers tece críticas ao ensino tradicional: “a aula, ou algum meio de instrução verbal, é a forma principal de colocar conhecimentos no recipiente. O exame avalia até onde o estudante o recebeu. Estes são os elementos centrais deste tipo de educação. O porquê da aula ser vista como forma principal de instrução *constitui um mistério*. Tal noção fazia sentido enquanto não se publicavam livros, mas sua fundamentação atual quase nunca é explicitada. *Igualmente misteriosa é a ênfase em provas e exames...*” (Rogers, *A política da educação*, in C. Rogers e R. L. Rosenberg, *op. cit.*, p. 134). A influência de John Dewey é visível em todo o pensamento rogeriano. Em última análise, sua proposta é coerente com a tradição funcionalista da psicologia da adaptação ao meio, desenvolvida pelos psicólogos da Escola de Chicago. O mito da democracia numa sociedade dividida em classes permeia todo o seu discurso e é isto que Deleuze quer desvendar quando afirma que “a substituição da opacidade das rela-

ções de classes pela transparência das relações humanas não pode se dar, seja qual for a boa vontade do sujeito, sem um pressuposto ideológico que tencione, precisamente, mascarar a situação real dos homens em suas relações cotidianas” (p. 146).

Velhos vinhos em novos odres, como diz Deleule; afinal, da psicométrica para o behaviorismo e deste para a psicologia humanística, a semelhança dos fins – a não-fricção, o não-conflito – fala mais alto que a diferença dos meios.

Ao psicólogo, em geral, e ao psicólogo escolar, em particular, fica o desafio do desenvolvimento em rumos alternativos. Este desafio torna-se mais urgente quando nos deparamos com a maneira pela qual a psicologia tem abordado os membros das classes oprimidas, através, sobretudo, de intervenções escolares; a ação da psicologia nas escolas frequentadas pelas populações “marginalizadas” constitui uma área nova e significativa, pelo volume de publicações que provoca, pelas consequências sociais que acarreta e pela forma translúcida como ilustra a maneira como uma pseudociência limita-se a seus conteúdos ideológicos e colabora com a manutenção de uma determinada ordem social.

CAPÍTULO IV

PSICOLOGIA E CLASSES SUBALTERNAS

1. A PSICOLOGIA DA CARÊNCIA CULTURAL: PSICOLOGIA DA POBREZA OU POBREZA DA PSICOLOGIA?

Os milhares de relatos de pesquisa e de artigos teóricos e as centenas de livros de psicologia sobre a questão da “carência” ou “privação” cultural são um fenômeno tipicamente norte-americano das décadas de 1960 e 1970. No início desse período, o mito da igualdade de oportunidades, esteio da ideologia liberal naquele país, viu-se fortemente abalado pelos movimentos reivindicatórios das minorias raciais “marginalizadas”. Imediatamente, a emergência das contradições do sistema vigente foi rotulada de *disfunções* do organismo social e, como tais, requeriam a ação rápida do Estado no sentido de resolvê-las, a fim de que a ordem e o equilíbrio social fossem restabelecidos. Neste contexto, a expressão “dinamite social”, criada por Conant (1961) para referir-se à eclosão da insatisfação dos grupos oprimidos, ajuda-nos a compreender o verdadeiro surto de programas educacionais e de pesquisa, financiados por órgãos públicos, que se verificou desde então. O momento histórico era extremamente propício à ativação maciça da psicologia social, da psicologia educacional e da pedagogia funcionalistas, de profundas raízes nas universidades e nos centros de pesquisa norte-americanos. Afinal, urgia absorver o atrito iminente, eliminar a fricção, de modo que a crença na liberal-democracia se restabelecesse, sem maiores prejuízos para o Sistema. Assim, o problema

foi equacionado “cientificamente”, por uma ciência do social e do humano que encobriu aspectos sócio-políticos da questão com uma densa camada psicologizante. Este foi o papel desempenhado por esses milhares de trabalhos realizados e divulgados nas últimas duas décadas, nos Estados Unidos, e que constituíram a *teoria da carência cultural*.

Explícita ou implicitamente, toda essa produção baseia-se nas seguintes suposições: 1) as minorias raciais estão à *margem* da sociedade porque não conseguem inserir-se de forma estável no mercado de trabalho; 2) para que esta inserção seja possível é preciso que atinjam um mínimo de escolaridade. Ora, o nível de escolaridade e de sucesso escolar entre os membros desses grupos é baixo: levantamentos estatísticos imediatamente o evidenciam; 3) portanto, para que esses cidadãos enfrentem, em condições de igualdade com os demais membros da sociedade, a competição supostamente aberta e igualitária pela ascensão social e pelo sucesso na vida, é preciso criar condições para que se escolarizem; 4) mas primeiramente é preciso responder à questão chave da teoria da carência cultural: por que as crianças e adolescentes provenientes desses grupos apresentam dificuldades de rendimento escolar?

Nenhuma ciência está, no contexto desta linha de raciocínio, mais credenciada a responder a esta pergunta do que a psicologia, já que ela possui todo um arsenal de métodos e técnicas de avaliação de aptidões, de habilidades e de traços de personalidade individuais que supostamente permitirá compor um perfil da população em questão, ponto de partida para o passo seguinte: a tomada de medidas educacionais preventivas e curativas.

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação

para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar, a realização de pesquisas experimentais, conduzidas em laboratórios, convergiram quase unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das “camadas desfavorecidas” são portadores de *deficiências* perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social.

O Departamento de Saúde, Educação e Bem-estar norte americano publicou, em 1968, uma extensa revisão das publicações sobre a privação humana, realizada por cinquenta cientistas especialistas, muitos dos quais autores de trabalhos significativos na área da privação cultural. Sob o título *Perspectives on Human Deprivation: Biological, Psychological and Sociological*, praticamente toda a literatura produzida nos anos 1950 e 1960 foi integrada, de modo a produzir um quadro o mais completo possível da maneira como vinha sendo abordado o fenômeno em questão. A existência desta publicação, aliada ao fato de termos realizado uma monografia que resumiu as ideias e pesquisas dos autores norte-americanos mais influentes nesta área (Patto, 1973) tornam desnecessária sua revisão. Acreditamos ser mais importante proceder a uma *análise crítica* desse material, examinando a maneira como as relações sociais entre os homens na sociedade norte-americana são concebidas nos mais representativos desses trabalhos, bem como a natureza dos instrumentos de medida utilizados e dos procedimentos de pesquisa experimental em que se baseiam.

De modo geral, as deficiências psicológicas constatadas são atribuídas a algum tipo de carência ou *privação* psicológica que

funcionaria de modo semelhante à privação alimentar. De acordo com este modelo explicativo, a criança privada ou carentiada teria recebido quantidades insuficientes de “nutrientes” do tipo necessário a um desenvolvimento psíquico adequado. Entre os nutrientes mencionados na literatura analisada por esse grupo de trabalho, encontram-se: a) carência de recursos econômicos; a falta de dinheiro, não esclarecida enquanto efeito de um sistema produtivo específico, é tomada como causa de todas as deficiências psicossociais, na medida em que impede que o pobre compre bens e serviços de vários tipos; b) carência de exposição a estímulos benéficos, tais como a não aprendizagem, em casa, dos conceitos e do vocabulário necessários a um funcionamento eficiente na sociedade contemporânea, a falta de contato com artefatos e experiências culturais de vários tipos, a armazenagem deficiente de informações sobre o mundo; c) a carência de um padrão no mundo vivencial, ou seja, as experiências dessa criança não incluiriam um conjunto adequado de padrões, sequência ou associações entre os eventos, de modo a permitir-lhe adquirir uma compreensão das relações entre os elementos do mundo experiencial; faltar-lhe-ia, por exemplo, a oportunidade de apreender relações de causa e efeito. Segundo os defensores desta explicação a privação não é de estímulos, mas de organização da estimulação que lhe é apresentada pelos adultos; d) carência de contingências no ambiente: nos ambientes carentiados, os adultos organizam o ambiente de tal forma que os comportamentos desejados não são adequadamente encorajados através de esquemas de reforçamento adequados; e) carência como resultado da interação entre necessidades evolutivas e falta de estimulação; a afirmação básica entre os defensores desta concepção é a de que determinadas atividades cognitivas desempenham um papel estimulante na maturação de estruturas neurais, importantes para a

aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo posteriores, tal como o comprovam experimentos de privação estimuladora levados a efeito com animais.

Além do modelo “nutricional”, encontramos com frequência a tentativa de explicar as dificuldades da criança “desfavorecida” em termos da existência, no seio da sociedade, de *diferenças culturais*. Enquanto o modelo anterior é encampado predominantemente pelos psicólogos do desenvolvimento e da educação, o modelo da disparidade cultural é esposado por psicólogos sociais, antropólogos e sociólogos. Ao contrário dos primeiros, que partem do princípio de que estão presentes carências ambientais geradoras de deficiências pessoais que impedem uma inserção social vantajosa, os segundos negam a presença destas deficiências em termos absolutos; o que existiria, segundo eles, é um pluralismo cultural, aliado à desvalorização dos padrões culturais de grupos étnicos segregados através de um processo que caracterizam de *auto-segregação* ou *segregação involuntária* (segundo expressões usadas no documento do Departamento de Saúde, 1968, p. 94). Portanto, o que existiria, de acordo com este ponto de vista, seria uma valorização diferencial de características étnicas por parte da cultura dominante.¹ As colocações de William Labov sobre a “cultura da classe baixa” e seu embate com a “cultura da classe média” (tomada como sinônimo de classe dominante) são esclarecedoras nesse sentido; para ele, a origem do problema se encontra no fracasso das instituições sociais da classe média em compreender a criança e o adulto

¹ É importante notar que em todas as variações desta concepção a existência de uma classe dominante é considerada algo natural; não há qualquer referência ao papel cumprido por esta dominação na manutenção do Sistema. A expressão “*classe dominante*”, nas raras vezes em que é usada, assume o significado de *grupo étnico que predomina numericamente* e que sobretudo por isso impõe-se aos grupos minoritários, “explicação” aparentemente razoável num país em que as populações consideradas marginais não constituem a maioria.

desprivilegiados, ser empática com seus problemas, comunicar-se e relacionar-se com eles. Os grupos carenciados possuem, para estes autores, uma *cultura diferente* da cultura da classe média, desconhecida pela escola, pelos professores, pelas instituições policiais e judiciais; por isso é que não conseguem usufruir da principal vantagem que a sociedade norte-americana oferece: a oportunidade para todos de mobilidade social ascendente. Seriam os programas de educação compensatória que viriam remediar esta situação de disparidade cultural, suprindo os elementos culturais ausentes nas crianças em idade pré-escolar e provenientes de lares pobres. A solução para o problema estaria, segundo esta concepção, num verdadeiro processo de *aculturação*, levado a efeito predominantemente pelo sistema escolar, que restauraria, desta maneira, a igualdade de oportunidades no seio da sociedade democrática norte-americana.

As versões da sociologia funcionalista para o fenômeno da pobreza, nas quais muitos psicólogos e educadores voltados para o fenômeno da privação cultural se fundamentaram, não vão muito além da interpretação acima; de acordo com o *modelo estrutural social*, a desvantagem é um aspecto inerente a um sistema social complexo, altamente diferenciado e hierárquico. É sintomático que, nas publicações que se baseiam neste modelo, o sistema social norte-americano geralmente não seja designado de capitalista; outros termos como complexo, diferenciado, hierárquico, substituem esta qualificação. Da mesma forma, a existência de classes sociais é tomada como natural, inevitável, numa sociedade complexa e competitiva. Não podemos negar que são frequentes os clamores contra a injustiça social vigente, considerada, contudo, não como decorrência do modo de produção mas resultado da discriminação social contra grupos étnicos e da competição por recursos escassos na sociedade; o condenável, segundo estes autores, estaria no fato de

– através da discriminação e das barreiras à competição impostas pelos grupos dominantes a outros segmentos da sociedade – grupos inteiros serem colocados à *margem* da sociedade, contrariando o ideal liberal que postula que o único critério que justifica posições sociais diferentes é a existência de diferenças individuais que promovam em maior ou menor grau o sucesso profissional e social.

Ao psicólogo tem cabido diagnosticar as supostas deficiências psicológicas do marginalizado. Uma vez feito este diagnóstico, o psicólogo procura, através de um trabalho solitário ou de equipe, direto ou de consultoria a profissionais da educação, os meios psicopedagógicos para promover a integração do marginalizado à chamada cultura de classe média, caminho único de sua redenção, segundo os adeptos da teoria da marginalização cultural.

A análise do discurso da psicologia da carência cultural, especialmente naquilo que ela tem de referência implícita ou explícita às causas e à solução da marginalização, fornece-nos provas de sua desconsideração pelas relações de produção e pelas dimensões da ideologia e do poder, denunciada por Deleuze; à maneira como os conceitos de classe dominante, pobreza, marginalização social e cultural, classe social e sistema social compõem nos textos que integram atestam o seu papel de encobrimento da realidade social e, por conseguinte, sua natureza ideológica.

2. OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

Consonante com o diagnóstico de deficiências psicológicas absolutas ou relativas, a década de 1960 e os primeiros anos da década de 1970 constituíram, nos Estados Unidos, a era dos programas educacionais voltados para as chamadas crianças carentes. Embora muitos destes programas tenham atingido crianças que já

estavam sendo vítimas do fracasso escolar, seu objetivo principal era o de atingi-las em idade pré-escolar de forma a prevenir futuros problemas de aprendizagem na rede de ensino público.

Em outra publicação já descrevemos alguns dos principais programas norte-americanos acionados com este fim (Patto, 1973). Entre eles destacou-se o famoso Projeto Head Start, que mobilizou o maior investimento de recursos financeiros públicos para fins não-bélicos na história americana e que pretendia, num espaço de oito semanas, preparar as crianças marginalizadas para que iniciassem a escolarização primária com uma possibilidade maior de sucesso do que acontecia até então. Os conteúdos curriculares e os métodos de ensino tinham invariavelmente um mesmo propósito: levá-las a adquirir atitudes, valores, habilidades perceptivo motoras, estruturas intelectuais, hábitos de pensamento, estilos de linguagem, vocabulário ou repertório comportamental (os termos variam, segundo a orientação teórica de cada programa) tidos como necessários ao sucesso na escola primária pública, tal como esta funciona tradicionalmente na sociedade norte-americana. Em outras palavras, segundo os proponentes desta estratégia, a única possibilidade que uma pessoa pobre tem de deixar de pertencer às camadas pauperizadas da população é a substituição, devidamente monitorada por psicólogos e educadores, de sua visão de mundo e de sua ação pela visão de mundo e pela ação típicas da chamada classe média.

Mas, voltemos aos anos 1960 na sociedade norte-americana para que possamos entender a função predominante dos programas de ensino compensatório em suas origens. Malta Campos (1979) dedica-se a esta tarefa com feliz clareza e faz algumas constatações reveladoras: nos anos 1960, o mito da igualdade de oportunidades efetivada por meio da educação escolar sofreu um forte impacto nos

Estados Unidos; afinal, a incidência de reprovação, evasão, desemprego e subemprego na chamada classe baixa tornava insustentável a crença no ideário liberal e as contradições sociais, razoavelmente camufladas durante os anos em que esta crença se manteve atuante, emergem com toda a sua força. Diante da dificuldade de continuar afirmando que a escola primária seria capaz, por si só, de garantir oportunidades sociais iguais para todos, o ensino compensatório pré-escolar surge como uma tentativa de recuperação do mito. Tudo se passa, no discurso e nas medidas práticas que se referem à pré-escola, como se “agora sim, teremos uma real democracia; se a escola primária não pôde cumprir esta missão sozinha, ajudada pela extensão do ensino obrigatório aos anos pré-escolares, certamente o fará”. Implícita nesta proposta está a crença, confirmada pela psicologia da carência cultural, de que o problema não se encontra nas relações e processos sociais e, neste sentido, também na escola, em seus currículos e em sua metodologia, em sua estrutura e em seu funcionamento, em sua natureza e em seu papel numa formação social como a norte-americana; o problema está, para todos os efeitos, na criança pobre e em sua família, incapazes de adquirir por si os requisitos necessários ao sucesso escolar e social.

Apesar de o balanço dos resultados escolares dessa política educacional já ter há muito se mostrado negativo nos Estados Unidos, vivemos hoje, no Brasil, uma situação muito semelhante à que vigorava há quase vinte anos naquele país. Segundo Malta Campos, impera nos meios educacionais dos grandes centros urbanos brasileiros “o mito do atendimento ao pré-escolar, considerado como a solução de todos os males, compensadora de todas as deficiências educacionais, nutricionais e culturais de uma população. Enfim, a panaceia universal” (p. 53).

Não importa as intenções que movem as autoridades encarregadas de fazer as leis regulamentadoras do sistema escolar, como também as dos educadores que planejam o ensino e dos que põem em prática as leis e os planejamentos: sabemos que as medidas que compõem a política educacional de um país não são neutras nem visam efetivamente ao benefício de todos. Nos países capitalistas, além de trazerem um novo alento à crença de que o Estado está empenhado numa promoção social não-discriminativa e de manterem, por algum tempo, a ilusão da possibilidade de ascensão através do sistema educacional – como ocorreu nos Estados Unidos –, as mudanças na política educacional, como as que dizem respeito à pré-escola, parecem ter, em países como o Brasil, dois outros resultados: em primeiro lugar, aumentam a rentabilidade do sistema de ensino, enquanto qualificador de mão-de-obra, na proporção exigida pelo atual modelo econômico de internacionalização do mercado interno; em segundo lugar, disseminam a crença de que todos os esforços estão sendo empenhados no sentido de escolarizar os filhos da pobreza e de sanar suas deficiências, ficando os fracassos que ainda houver – e certamente serão muitos, apesar (ou por causa?) dos programas de educação compensatória – por conta da incapacidade da criança e de seus pais. O contato com pais e professores de alunos malsucedidos nas escolas públicas situadas na periferia da cidade de São Paulo revela de maneira inequívoca que, ao afirmarmos este tipo de consequência, estamos indo além do terreno da mera suposição; antes, estamos retratando uma prática profundamente arraigada em nossas escolas. É frequente ouvirmos dos professores referências pejorativas ao aluno que não aprende e a seus pais, bem como é comum ouvirmos dos pais considerações do seguinte teor sobre seus filhos que não apresentam bom rendimento escolar: “a cabeça dele não dá para o estudo”, “o estudo

não entra”, “ele não é esforçado, só quer brincar”. Rapidamente a própria criança entra em contato com esta versão do fato e terá, quem sabe para o resto da vida, uma pseudojustificativa para seu fracasso, uma visão ideológica do problema, que encobre a percepção da maneira pela qual os sistemas educacional e social agiram na produção de suas dificuldades escolares e sociais. Isto quanto aos analfabetos que passaram pela escola e por ela foram expulsos através de um processo que analisaremos mais adiante. Mas a situação dos que reagem positivamente aos programas compensatórios e conseguem cursar a escola de 1º, 2º e até 3º graus não difere muito do grande contingente malsucedido, pelo menos num aspecto; quase todos se sujeitarão, sem o perceber, à dominação; os primeiros, assumindo a culpa por seu insucesso escolar, profissional e social; os segundos, membros isolados da classe baixa cooptados pelo sistema, conseguem ascender socialmente, o que, aliado ao fato de receberem impositiva mas sutilmente uma determinada versão da História, poderá levá-los a ver o mundo da perspectiva da classe dominante.

A psicologia escolar está presente nestes dois processos de produção da consciência, pelo menos de duas maneiras: 1) confirmando, através do uso que tradicionalmente faz de testes e de outros instrumentos de avaliação psicológica, a incapacidade dos que acabam excluídos da escola; 2) em sua versão mais recente, valendo-se de técnicas de manipulação da aprendizagem, da motivação e do comportamento para aumentar a *eficiência do ensino*, sem questionar a natureza do que é ensinado, a maneira como oficial e tradicionalmente se ensina e suas consequências sociais e humanas.

3. A SOCIOLOGIA DA “MARGINALIZAÇÃO” SOCIAL: DO PRINCÍPIO DA INTEGRAÇÃO AO PRINCÍPIO DA CONTRADIÇÃO

As concepções sobre as origens sociais da pobreza implícitas ou explícitas nos textos sobre a privação cultural, presentes não só em seu discurso manifesto como também nos “oculos” desse discurso, poderiam ser reduzidas a um denominador comum: a ideia segundo a qual existem contingentes populacionais à *margem*, *excluídos* ou *não-participantes* do sistema social. A CEPAL já registrara este fato na década de 1960, ao comparar diversas definições de marginalidade social presentes na literatura sociológica (1966). Assim é que, inicialmente, a *teoria da marginalidade* caracteriza-se por uma abordagem explicativa típica da antropologia social clássica, que tem em seu centro o conceito de *aculturação*. Maria Célia Paoli (1974) menciona como exemplo desta postura o trabalho desenvolvido pelo DESAL, no qual o termo marginalidade designa grupos humanos que estariam fora do sistema social, não integrados à sociedade em que vivem; para explicar esta não-integração, seus técnicos valem-se da noção de dualidade cultural, existente na América Latina como consequência da colonização europeia que teria deixado afastada do processo civilizatório uma parcela significativa das populações nativas. Estas teriam uma cultura tradicional, oposta à cultura moderna do colonizador; o surgimento de uma sociedade nova só poderá se dar pela integração desses grupos, através de uma política de *promoção social*, a cargo do Estado (cf. Paoli, p. 20-21). As causas da dominação e da consequente marginalidade seriam, nesta perspectiva, sobretudo de natureza étnica e cultural. Paoli tece algumas considerações críticas a esta postura que nos encaminham em direção a bases teóricas de maior poder explicativo; por exemplo, ressalta que, nessa versão, a questão da relação entre o Estado e a estrutura de dominação, no momento his-

tórico em que se constitui a situação de marginalidade, não é sequer levantada; o marginal é considerado um doente, isolado porque em descompasso – dada a desintegração interna dos grupos marginais, projeções atuais das situações pré-colombianas e pré-industriais – com a racionalidade da ação na sociedade moderna. Concepção muito semelhante Paoli encontra naquelas formulações teóricas que giram em torno da dicotomia rural-urbano e que atribuem a situação de marginalidade aos grandes contingentes de migrantes internos que, provenientes de áreas tradicionais e comunitárias, não têm condições objetivas (porque as cidades não têm recursos para estender a todos as oportunidades existentes na sociedade moderna e desenvolvida) nem subjetivas (em termos de condições de personalidade) para se inserirem ativa e eficazmente nos centros urbano-industriais; assim sendo, acabam por cair num “vazio normativo”, resultante do rompimento com a tradição e da incapacidade de uma participação eficaz na sociedade, que lhes forneça uma nova identidade.

Em ambas as colocações, a questão da marginalidade fica reduzida à não-incorporação de populações tradicionais – grupos étnicos nativos ou grupos provenientes de zonas rurais – à sociedade moderna, civilizada, urbana. A solução do problema, consequentemente, estaria na ação do Estado que, através de seus órgãos assistenciais, culturais e políticos, deveria integrá-los. A psicologia tem desempenhado importante papel no desenvolvimento desta falsa missão, como provam os programas de educação compensatória, de orientação profissional e de grupos de pais que contam com sua participação mas é, sem dúvida, o assistente social quem com mais tem tomado para si esta tarefa, através dos diversos mas de promoção social.

Contrários a esta visão integradora como meio para resolver o problema de uma aparente não-participação das populações marginais, alguns sociólogos encetaram uma crítica a este tipo de proposição, tomando como ponto de referência analítico as relações sociais que prevalecem nas sociedades capitalistas dependentes, ou seja, indagando sobre a natureza da participação social no quadro das relações sociais constitutivas do capitalismo periférico. Desta perspectiva, propõem-se explicar a origem e a natureza do fenômeno da marginalidade e a maneira pela qual o chamado “marginalizado”, longe de estar à margem, integra-se à lógica histórica das formações capitalistas dependentes.

Segundo a teoria da dependência (Cardoso e Faletto, 1970), a situação de dependência dos países capitalistas periféricos em relação aos países capitalistas centrais não se resume à mera repetição, pelo país satelitizado, das condições de existência social e cultural vigentes no país dominante; ao contrário, a situação de dependência gera um estado de coisas econômico, social e político específico no interior de cada país dependente, estado esse que abrange o fenômeno da marginalidade. É por ver assim a questão que Paoli formula algumas perguntas-chave, num esforço de esclarecer a questão da participação social, ou da incorporação ao sistema, das populações marginais, consideradas, como vimos, como não-participantes ou anômicas, numa perspectiva funcionalista. Como explicar a rejeição pela qual passa grande parcela da mão-de-obra nos países dependentes? A que necessidade histórica corresponde esta situação? E nós acrescentaríamos: sua situação é realmente de não-incorporados? Para respondê-las, vale se das ideias elaboradas por Aníbal Quijano, José Nun e Luiz Pereira, no marco teórico da filosofia da práxis, na qual “a ‘marginalidade’ é pensada em relação ao processo de acumulação de capital nos países dependentes latino-americanos” (Paoli, p. 24).

Desta perspectiva, a explicação para a rejeição de que é alvo uma parcela considerável da força de trabalho, nos países dependentes, estaria na modalidade de produção industrial prevalecente, que tem como características principais ser controlada por grandes grupos multinacionais, operar com uma tecnologia complexa e altos índices de produtividade, explorar o trabalho já incorporado e, portanto, ser excludente de mão-de-obra. Esta exclusão garante a existência do “exército industrial de reserva” ou de um contingente de mão-de-obra excedente, necessário à economia capitalista, na medida em que contribui para a manutenção dos salários em níveis baixos (pela lei da oferta e da procura). No entanto, há que fazer uma distinção entre “exército de reserva”, no sentido que esta expressão adquire nos países capitalistas centrais contemporâneos, e “excedente do exército de reserva”. Este segundo fenômeno seria típico, segundo Luiz Pereira (1971, p. 167-168), das formações capitalistas dependentes, geradoras ao mesmo tempo de uma superabundância de oferta de mão-de-obra e de uma debilidade crônica de demanda da força de trabalho, dada a ação dos mecanismos acima apontados: tecnologia complexa, exploração da força de trabalho já incorporada, redutoras da possibilidade de o mercado de trabalho assimilar um enorme contingente da população potencialmente ativa do ponto de vista econômico. Assim, poder-se-ia afirmar que no contingente de mão-de-obra excedente existem duas parcelas: uma que não pode ser prescindida – o exército industrial de reserva – que cumpre o papel de deprimir os salários, garantir a rotatividade nas empresas e diminuir o poder de barganha do contingente incorporado; outra que é prescindível, por estar abaixo da necessidade de consumo de força de trabalho do sistema econômico vigente – as populações “marginais”. As aspas são importantes porque sua situação real não é de exclusão, de não-participação no sistema; ao

contrário, trata-se de *uma forma específica de participação*: “seus membros *participam* do mercado de trabalho como ofertantes de mão-de-obra, mas não necessária e efetivamente incorporados pelo processo global de produção” (Pereira, p. 167-168). Sua situação poderia ser caracterizada, portanto, como de *participação-exclusão*. Pereira faz questão de destacar o fato de que qualitativamente a parcela excedente necessária e a parcela excedente desnecessária da força de trabalho não se diferenciam, pois a segunda cumpre em relação à primeira o mesmo papel que a primeira desempenha em relação à força de trabalho já incorporada – reduz seu poder de barganha, permite que ela seja instavelmente incorporada ao processo produtivo global e garante sua baixa remuneração (Pereira, p. 168). Portanto, o paradoxo contido na expressão participação-exclusão é apenas aparente; ser participante do sistema como ofertante de força de trabalho e excluído do processo produtivo faz “parte integrante do sistema e obedece à lógica histórica de seu desenvolvimento” (Quijano, 1970, p. 19, citado por Paoli, 1974, p. 25).

Quando pensamos a situação “marginal” no marco dos processos históricos do capitalismo periférico, a fragilidade das demais abordagens torna-se evidente; o referencial teórico materialista histórico nos permite ir além das aparências e entender que a marginalidade, no sentido de exclusão do sistema social que este termo assume em determinados contextos teóricos, não passa de um mito; que identificar classe média com classe dominante constitui um engano grosseiro; que deter a análise das causas processo da marginalização da mão-de-obra a nível de questões étnicas ou raciais deixa intacto o cerne econômico do problema; que as propostas de possibilitar a todos oportunidades iguais de ascensão social, através do acesso a melhores empregos, viabilizado pela aquisição de um maior nível de escolaridade, implica um profundo desconheci-

mento da dinâmica do sistema social. Tudo se passa como se seus proponentes acreditassem na possibilidade de fazer desaparecer a sociedade de classes procedendo-se a um esvaziamento progressivo da “classe baixa”, ou de torná-la justa garantindo que nos estratos sociais mais baixos permaneçam apenas os menos capazes.

Se pararmos aí na crítica das representações mais disseminadas na literatura psicológica e educacional sobre a pobreza ficaremos circunscritos à constatação de que elas estão forradas de enganos, sem maiores consequências, a respeito da natureza de seu objeto. Tais enganos, porém, têm efeitos profundos e imprescindíveis à manutenção da ordem social existente, na medida em que mistificam sua natureza. É neste sentido nossa afirmação de que a psicologia, ao lado de outros aparatos ideológicos, anda de mãos dadas com a dominação. Ao traçar o perfil psicológico do “marginalizado”, propondo-se salvá-lo e dando-lhe condições para desenvolver capacidades que supostamente lhe permitirão progredir socialmente, o psicólogo está, conscientemente ou não, querendo ou não – e geralmente não o quer –, legitimando a existência da sociedade de classes.

Se não estamos diante de marginalizados sociais, não estamos também diante de marginalizados culturais. A partir da crítica aos termos “carência” e “deficiência” cultural, procurou-se um termo substitutivo e menos pejorativo que, além de retratar as diferenças culturais entre as classes sociais, levasse em conta a existência de um processo de discriminação social contra qualquer padrão cultural diverso do padrão dominante. É com este objetivo que Ana Maria Poppovic (1972) cunha a expressão *marginalização cultural* para indicar um processo de exclusão produzido fundamentalmente pela escola, no momento em que esta não aceita as diferenças e margi-

naliza tudo que não se dá de acordo com os cânones da cultura de classe média. Esta versão coincide com uma das maneiras de conceber o problema presentes na literatura norte-americana: o *modelo da disparidade cultural*, a que nos referimos anteriormente.

Cunha (1977) tece algumas considerações relevantes à compreensão dessa questão e põe em relevo a presença, nesta abordagem, de uma confusão conceitual do que seja cultura. De acordo com sua análise (p. 203-204) estão presentes duas formas igualmente equívocas de conceber a natureza da cultura do oprimido nos escritos de Poppovic e colaboradores: ora ela é vista como um produto de suas condições de vida, da mesma maneira que a antropologia entende a produção cultural de povos primitivos, que vivem em completo isolamento em relação a outras sociedades (um exemplo desta transposição conceitual inadequada é querer explicar as condições precárias de vida dos negros norte-americanos na sociedade contemporânea como decorrente do fato de constituírem um grupo étnico com padrões culturais específicos, como se tivessem acabado de chegar no país), ora como um resíduo da cultura da classe dominante. Para Cunha, nenhuma destas versões é correta, pois desconsideram a existência das relações de dominação entre as classes sociais, da imposição de aspectos da cultura da classe dominante à classe dominada, através dos vários veículos da indústria cultural. Apesar da dominação, contudo, Cunha chama a atenção para a sobrevivência da “cultura da pobreza”, apesar de sua convivência, muitas vezes longa, com os meios de comunicação de massa.²

² A respeito do confronto entre a cultura de massa e a cultura popular, dos problemas conceituais de sua demarcação, do caráter dialético da cultura popular e sua capacidade vital de absorção e reelaboração dos elementos da indústria cultural, da relação direta entre trabalho alienado e atitude passiva de consumo dos produtos da indústria cultural como única forma de lazer – em especial livros, revistas e jornais –, veja-se Ecléa Bosi (1972).

Nesta mesma linha, concordando com Marialice Foracchi que a situação marginal supõe também a estrutura social de dominação como suporte básico de sua existência, Maria Célia Paoli entende por cultura “um universo de significações constituído e institucionalizado que manifesta e realiza as relações entre os grupos e classes sociais de uma formação social concreta” (*op. cit.*, p. 116); assim definida, a cultura assume o caráter de imposição ideológica que cumpre o papel de transformar, a nível simbólico, relações de força em relações de sentido (p. 36).

A inadequação flagrante de termos como carência, privação e deficiência cultural, e as restrições que podem ser feitas à expressão “marginalidade cultural”, por mistificarem a real natureza do fenômeno por eles designado, levam-nos a procurar termos substitutos mais reveladores; a literatura registra “classe baixa”, “camadas de nível socioeconômico baixo”, camada ou classe “desprivilegiada” ou “desfavorecida”. Em relação a este último, Cunha nos adverte sobre sua contribuição para a dissimulação das relações objetivas de dominação, na medida em que supõe a existência de uma entidade distribuidora de favores: na sociedade feudal, Deus, e seus favores ou castigos, eram transmitidos aos descendentes; no início do capitalismo, ainda Deus, que distribui favores intransferíveis, orientado segundo os méritos de cada um; atualmente, uma distribuição tida como natural, casual, que determina diferentes níveis de capacidade individual (Cunha, 1977, p. 205).

Resta-nos a terminologia oferecida pela filosofia da totalidade, que inclui essa parcela da população nas *classes oprimidas* ou *classes subalternas*, termos que não mascaram a estrutura de exploração e dominação; ao contrário, estampam sua existência. Por isso, é assim que passaremos a designá-los de agora em diante.

4. O MITO DA DEFICIÊNCIA DE LINGUAGEM

A maneira pela qual a linguagem verbal dos membros das classes oprimidas tem sido abordada na literatura psicológica é bastante ilustrativa do papel que a psicologia pode desempenhar nos processos de dominação. A partir de uma série de pesquisas conduzidas em situação escolar ou de laboratório, os psicólogos chegaram à conclusão de que eles são portadores de deficiências de linguagem (por ex., Hess e Shipman, 1965; Bereiter e Engelmann, 1966; Blank e Solomon, 1968) que, por sua vez, acarretam dificuldades de comunicação e de raciocínio, especialmente de transição, em termos piagetianos, do período das operações intelectuais concretas para o período das operações intelectuais formais (por ex., Ausubel, 1964). Estas deficiências assumiriam várias formas, desde a pobreza de vocabulário e tendência a frases curtas e monossilábicas, até deficiências sintáticas e gramaticais de vários tipos.

Bereiter e Engelmann (1966) levam estas afirmações às últimas consequências quando identificam privação cultural com privação de linguagem e declaram: “A fala das crianças portadoras de privação não consiste de palavras distintas, como a fala das crianças de classe média da mesma idade, mas de sentenças ou frases globais que funcionam como palavras gigantes. Estas ‘palavras gigantes’ não podem ser decompostas pela criança e recombinaadas; não podem ser transformadas de afirmações em perguntas, de imperativas em declarativas e assim por diante (...). A dificuldade que as crianças culturalmente carenciadas têm para tratar as palavras como entidades isoladas dentro das frases pode explicar muito de seus outros problemas de linguagem. Por exemplo, o aumento do vocabulário deve ser mais lento, mesmo quando estão presentes oportunidades para aprender. À medida que a nova palavra é usada em diferentes

sentenças, ela se funde a diferentes ruídos, torna-se irreconhecível e perde sua identidade inicial. A síndrome da ‘palavra gigante’ ajudaria também a explicar as dificuldades que as crianças carentes têm para aprender a ler, pois na leitura a palavra também é a unidade básica e a criança que não é capaz de lidar com as palavras como entidades unitárias na linguagem falada, deve apresentar dificuldades no domínio de um código que é, em essência, um código para a tradução de conjuntos de caracteres impressos em *palavras* faladas” (1966, p. 34 e 37). Portanto, para eles os programas de educação compensatória deveriam estar voltados para o ensino, à criança carente, de uma linguagem eficiente, o que só pode ser conseguido levando-a a falar através de palavras e a produzir sentenças que consistam de palavras e não de *ruídos amalgamados* (1966, p. 37).

Nesta mesma linha, o experimento conduzido por Robert Hess e Virginia Shipman (1965), da Universidade de Chicago, merece ser analisado, tanto pela influência que exerceu sobre os programas de educação compensatória como pelas condições de sua realização, que ensejam algumas considerações metodológicas extensivas à maior parte das pesquisas da linguagem falada dos chamados indivíduos carenciados. A pesquisa foi planejada de modo a testar três hipóteses, formuladas a partir da teoria do sociolinguista Basil Bernstein a respeito dos estilos de comunicação presentes em diferentes níveis socioeconômicos, na sociedade inglesa: 1) o comportamento que leva à pobreza econômica, educacional e social é socializado no início da infância; 2) a principal característica presente nos efeitos da privação cultural é uma falta de significado cognitivo no sistema de comunicação entre a mãe e o filho; 3) o desenvolvimento dos processos cognitivos é promovido em sistemas de controle familiar que oferecem e permitem uma ampla variedade de alternativas à ação e ao pensamento e é restringido em sistemas de controle

que oferecem soluções predeterminadas e poucas alternativas para consideração e escolha. Os sujeitos foram 163 mães negras norte-americanas e seus filhos de 4 anos, pertencentes a quatro níveis sociais definidos pelos autores: classe média-alta, composta de profissionais liberais, executivos e empresários; classe baixa-alta, integrada por empregados especializados, com nível ginásial completo; classe baixa-baixa, composta de empregados não-especializados ou semiespecializados, de nível escolar primário; um quarto grupo, de nível ocupacional não-especializado e semiespecializado, cujos pais estavam ausentes e cujas famílias estavam sendo mantidas pela previdência social.

As mães foram entrevistadas duas vezes em casa (nada consta sobre o processo e o conteúdo destas entrevistas) e depois *trazidas à universidade* para serem submetidas a testes e para uma sessão de interação com os filhos, na qual lhes ensinavam três tarefas simples que haviam aprendido com um membro da equipe: agrupar brinquedos de plástico pela cor e pela função; agrupar oito blocos, de acordo com duas características, simultaneamente; trabalhar conjuntamente com o filho, a fim de copiar cinco desenhos, manipulando um brinquedo chamado Faça-um-Esboço.

Os resultados obtidos confirmaram as hipóteses dos autores; examinemos um pouco as conclusões a que chegaram sobre a linguagem verbal das mães dos diferentes grupos e, o que é mais importante, os procedimentos usados na coleta das amostras verbais analisadas. Nas sessões de testagem, as mães foram submetidas a duas situações: 1) contar uma história para o filho, a partir do estímulo fornecido pela prancha do leão do CAT, o que permitiria, segundo os pesquisadores, analisar a emissão verbal dos quatro grupos em seus aspectos quantitativo e qualitativo; 2) responder a perguntas

sobre o que faria diante de várias situações escolares hipotéticas, como por exemplo: “Suponha que seu filho estivesse indo à escola pela primeira vez amanhã. O que você diria a ele? Como você o prepararia para ir à escola?”, o que, supunham, lhes forneceria material adequado à avaliação dos sistemas de controle presentes – se orientados para a pessoa ou orientados para o *status*. Nas sessões de interação mãe-criança propriamente ditas, pretenderam avaliar os estilos de comunicação prevaletentes, a partir de situações estruturadas, nas quais as mães ensinavam tarefas aos filhos. Lembremos que mães e filhos foram levados a uma das dependências da universidade, onde entraram em contacto com um ambiente e com pessoas (os pesquisadores) que certamente tinham significados diferentes para os integrantes de cada um dos quatro grupos, em decorrência do próprio lugar que ocupam na estrutura social e da visão que possuem do mundo, de si mesmos e dos pesquisadores. No entanto, nada consta sobre esta dimensão da pesquisa; tudo se passa como se a relação entre os membros da equipe e os sujeitos fosse a mesma em todos os casos: simples e objetiva, sem possibilidade de que aspectos subjetivos desta relação viessem a interferir nos dados colhidos.

A partir destes pressupostos é que as emissões verbais dos componentes dos quatro grupos foram analisadas e se concluiu: 1) “as diferenças mais óbvias entre as classes sociais deram-se na *quantidade total de emissão verbal* ocorrida nas respostas a perguntas e tarefas que exigiam uma resposta verbal” (p. 874, grifo nosso). A quantidade de emissão ou produtividade verbal foi medida através da extensão dos protocolos ou do número de linhas datilografadas que abrangiam. De acordo com o esperado, as mães do grupo de classe média produziram protocolos mais longos. 2) A qualidade da emissão verbal também foi avaliada e o grupo de classe média

excedeu aos demais em todas as dimensões investigadas: a extensão média das sentenças, a proporção de uso de adjetivos incomuns em relação ao total de substantivos, a proporção de advérbios incomuns em relação ao total de adjetivos, verbos e advérbios, o número médio de verbos complexos em relação a todos os tipos de verbos, a elaboração da estrutura sintática e a proporção de substantivos e verbos abstratos em relação ao total de substantivos e verbos. Segundo os autores, “O uso de formas gramaticais complexas e a elaboração destas formas em cláusulas e sentenças complexas resulta num código altamente elaborado para lidar simbolicamente com o ambiente. Este tipo de código encoraja a criança a reconhecer as possibilidades e sutilezas inerentes à linguagem, não só para fins de comunicação, mas também para a consecução de procedimentos cognitivos de alto nível” (p. 876). 3) O uso de controle orientado para a pessoa é maior no grupo de classe média do que nos demais grupos, onde prevalece o controle orientado para o *status*.³

A partir da análise das respostas dadas pelas mães a questões sobre o que diriam a seus filhos diante de situações escolares hipotéticas, como a mencionada acima, Hess e Shipman julgam ter confirmado experimentalmente a formulação de Bernstein. Como exemplo de código elaborado e orientado para a pessoa, estes autores transcrevem a seguinte resposta à questão sobre o que a mãe

³ Esta distinção, feita por Bernstein (1961), contrapõe um estilo de comunicação no qual a mensagem é individualizada, específica e diferenciada, e um estilo no qual a mensagem é genérica, estereotipada e voltada mais para o *status* do receptor do que para suas características individuais e para a especificidade da situação em que se dá a comunicação. É o caso, por exemplo, de uma mãe que explica ao filho por que deve segurar-se quando anda de ônibus, referindo-se aos componentes cinéticos e causais envolvidos na situação, e da mãe que lhe informa simplesmente que deve segurar porque todas as crianças devem fazê-lo. Bernstein verificou que o código elaborado e a orientação para a pessoa, de um lado, e o código restrito e a orientação para o *status*, de outro, geralmente aparecem juntos; além disso, os primeiros predominam nos níveis socioeconômicos mais altos e os segundos nos níveis mais baixos.

diria ao filho em seu primeiro dia de aula: “Em primeiro lugar, eu a lembraria de que ela está indo para a escola para aprender, que a professora está em meu lugar e que espera que ela siga as instruções. Diria também que ela passará o maior tempo na sala de aula com outras crianças e que qualquer problema que tenha deve pedir ajuda à professora. (Algo mais?) Não, qualquer coisa a mais poderia confundi-la na idade em que está” (p. 817). Hess e Shipman consideram que esta resposta é altamente promotora de oportunidade de aprendizagem por parte da criança, uma vez que é informativa, apresenta a escola como uma situação comparável a uma situação já familiar à criança, reassegura e apoia a criança, ajudando-a a lidar com a ansiedade, descreve a situação escolar como uma situação que envolve uma relação pessoal entre a criança e o professor e apresenta a sala de aula como um local onde ela irá aprender. Em contraposição, apresentam a seguinte resposta como ilustrativa do código restrito, orientado para o *status*: “Bem, João, é hora de você ir para a escola. Você deve saber como se comportar. No primeiro dia na escola você deve ser bonzinho e fazer exatamente o que a professora mandar” (p. 877). Esses autores acreditam que, ao contrário da primeira resposta, esta segunda fornece poucos elementos que permitam à criança estabelecer relações, raciocinar e desenvolver-se cognitivamente, pois atribui à criança um papel passivo e obediente, gira em torno da autoridade e da instituição e não da aprendizagem, esquematiza as relações interpessoais em termos de expectativas ligadas a papéis e a *status*, em vez de fazê-los em termos pessoais, e emite uma mensagem geral e vaga que não contém informações sobre a maneira de lidar com os problemas escolares, a não ser pela submissão.

Entre as indagações que esta análise suscita, e que formularemos mais tarde, uma pode ser colocada já: as considerações feitas

pelos autores em relação à segunda resposta não seriam válidas em relação à primeira? A mensagem veiculada não é, apesar das diferenças de retórica, basicamente a mesma – obediência, submissão, relações pessoais baseadas nos papéis – em ambos os casos?

A análise do comportamento das mães e dos filhos em tarefas classificatórias levou os autores à conclusão de que predomina nos grupos “socioeconomicamente mais desfavorecidos” a tendência a ordenar o mundo de modo menos objetivo, menos abstrato, menos reflexivo, menos de acordo com os princípios classificatórios da lógica formal; além disso, ao justificar os agrupamentos que produziram, as crianças das classes mais baixas valeram-se mais de respostas não-verbais; estes resultados seriam, segundo Hess e Shipman, uma prova da “capacidade verbal e conceitual relativamente subdesenvolvida das crianças provenientes de lares que oferecem uma gama restrita de conteúdos verbais e conceituais” (p. 879). Finalmente, a observação e registro da interação mãe-filho numa tarefa conjunta (Faça-um-Esboço) levou-os à certeza de que o contexto verbal e cognitivo que as mães de classe baixa oferecem a seus filhos é contrário a uma atitude reflexiva e de planejamento e propiciador de uma postura impulsiva diante de tarefas cognitivas. Para esses pesquisadores, a falta de sentido permeia esta relação, assumida ela forma verbal ou motora: o comportamento não está suficientemente relacionado ao contexto em que ocorre, às motivações dos participantes ou aos objetivos da tarefa. Por exemplo, “a mãe pode observar calada o filho cometer um erro e depois puni-lo” (p. 885). Daí concluem que *a capacidade de resolver problemas que requerem reflexão e a capacidade de ponderar decisões, de escolher entre alternativas, é obstruída pelo estilo de comunicação que estaria presente na relação entre mãe e filho na chamada classe baixa.*

Blank e Solomon (1968), como Hess e Shipman, voltam-se para o estudo da linguagem tomada como dimensão psicológica responsável pelo baixo rendimento escolar e pelo fracasso econômico das populações “carentes culturais”. Além disto, compartilham com esses autores a maneira de conceber a relação entre linguagem e pensamento: o pensamento depende da linguagem; mais que isso, para eles *o desenvolvimento cognitivo está atrelado à aquisição de um determinado tipo de linguagem verbal: a oficial ou utilizada pelos grupos dominantes*. Afirmam explicitamente que “as crianças carentes em idade pré-escolar não têm uma base verbal sólida para o pensamento” (1968, p. 381). Falta-lhes, segundo estes pesquisadores, capacidade para lidar mentalmente com a experiência, ou seja, capacidade para organizar os pensamentos, para refletir sobre as situações, para compreender o significado dos acontecimentos e para estruturar o comportamento de modo a poder escolher entre alternativas. Baseados em pesquisas que realizaram anteriormente, afirmam que a deficiência mais evidente da criança carenciada é a falta de uma atitude abstrata ou de um sistema simbólico através do qual possa organizar a estimulação abundante que a rodeia. Esta deficiência seria mais básica que outras deficiências registradas. Assim sendo, são contrários aos programas de educação compensatória que visam à exposição da criança a um maior e mais variado número de estímulos que estariam ausentes em seu ambiente natural, e preconizam uma técnica individualizada que lhe permita estabelecer um diálogo elaborado e contínuo com um adulto: este contato com um “adulto articulado” (p. 380) a levaria a adquirir um novo comando da linguagem verbal; este comando, por sua vez, lhe permitiria enfrentar de forma mais eficiente um ambiente que, caso contrário, seria debilitante, e apresentar melhoras em que muitos comportamentos desadaptativos.

A suposição de que os membros das populações “marginais” são portadores de deficiências generalizadas – entre as quais a deficiência verbal desempenha um importante papel explicativo de seu insucesso econômico e social – é bastante disseminada em nosso país, tanto entre leigos (“o pobre fala mal, fala errado”), como entre pesquisadores e educadores. Atestam-no dois exemplos: a programação básica para as creches do Município de São Paulo (COBES, 1979) e todo o trabalho de modificação do comportamento verbal que vem sendo empreendido por Witter (1977) e seus colaboradores junto à população escolar de baixo nível econômico. A programação básica da prefeitura menciona, entre os problemas encontrados na população infantil de baixa renda, “a alteração no desenvolvimento da linguagem, em consequência da deficiente ou inadequada estimulação verbal: a comunicação verbal com a criança é muito restrita e comumente através de cadeias verbais curtas e/ou erradas” (p. 5). Witter dedica todo um capítulo do primeiro volume de sua tese ao tema “A escola e o comportamento verbal do carente cultural” e os três capítulos do segundo volume a pesquisas por ela realizadas sobre temas relacionados com o desempenho verbal infantil. Vejamos com mais detalhe como a questão da linguagem dos chamados desprivilegiados é abordada nessa publicação.

Após citar alguns autores que traçaram um perfil psicológico da criança das classes oprimidas em termos essencialmente negativos, Witter refere-se a uma outra linha de pesquisa que procura enfatizar suas características positivas. Consideramos correta e oportuna sua observação de que mesmo os pesquisadores pertencentes a esta segunda categoria acabam por valer-se de termos negativos para designar esta parcela da população; no entanto, ao tentar explicar por que isto ocorre, esta autora nos oferece uma primeira indicação da maneira como vai se posicionar frente a esta

problemática, uma vez que, para ela, o uso obstinado de termos inadequados como carência cultural, marginalização cultural, privação cultural e desprivilégio cultural “decorre apenas ... de problema de economia na comunicação” (p. 384), pois “apesar de todos inconvenientes as expressões uma vez cunhadas *por serem econômicas* tendem a persistir” (p. 383, grifo nosso). E explicitando ainda mais: “talvez seja *um problema de redação* que leva os autores a recorrer a estes rótulos verbais, uma vez que se torna impraticável a cada momento, fazer referência a um tipo de sujeito ao longo de uma redação sem usar formas econômicas”. (p. 382, grifo nosso). Alegando este motivo, Witter também recorrerá a estes termos no decorrer de seu texto. O papel que cumprem estes rótulos num contexto da dominação de uma classe sobre outra não é mencionado, em consonância com outros aspectos de seu discurso que não difere basicamente do discurso norte-americano sobre a questão, especialmente na maneira de conceber a estrutura do sistema social no qual emerge o fenômeno da “privação cultural”. A existência de termos igualmente econômicos como “classes oprimidas” ou “classes subalternas” é ignorada e sua omissão na literatura psicológica e educacional não chega a ser objeto de sua atenção.

Witter faz o levantamento de algumas pesquisas conduzidas com o objetivo de proceder à caracterização psicológica do carente cultural e conclui: “o fato que ressalta de muitos estudos é que quando são registradas diferenças de comportamento elas em geral são menos favoráveis às crianças desprivilegiadas e a área verbal é a mais frequentemente destacada pelos vários autores” (p. 389). Esta constatação coincide com a que fizemos no contato com os textos da “psicologia do desprivilegiado”; porém, faz-se necessário escavá-la, à procura das causas instrumentais e metodológicas deste estado de coisas: por que a desvantagem está sempre com ele, como se a

“classe baixa” fosse o poço de todos os defeitos e a “classe média” a depositária de todas as virtudes? Quais as características dos instrumentos e das situações de avaliação e no que eles contribuem para a emergência deste padrão de resultados, aparentemente científico? É verdade que Witter faz uma vaga referência ao perigo da aplicação dos testes psicológicos nestas crianças (p. 385) mas, incoerentemente com esta crítica, baseia-se em pesquisas conduzidas com diversos instrumentos e situações formais de medida e avaliação, entre eles alguns testes, para validar a afirmação de que crianças pertencentes a diferentes classes sociais diferem significativamente quanto ao desempenho linguístico e eleger este aspecto do comportamento da criança “carentiada” como aquele que deve merecer a maior atenção de psicólogos e educadores. Entre considerar esta diferença como sintoma de *deficiência verbal* da criança “carente” ou como manifestação de diferenças linguísticas (dialetos) presentes numa sociedade como a norte-americana, Witter opta pela segunda alternativa. Porém, o modo como encaminha a discussão a partir desta opção interpretativa é altamente revelador de sua concepção sobre a natureza da sociedade de classes e os caminhos de sua transformação.

A tese defendida pela autora é a do dialetismo, segundo a qual as “carentes culturais” falam um dialeto e, ao aprender a ler a língua-padrão ou a língua oficial na escola, estão, na verdade, empreendendo duas tarefas simultâneas: a aprendizagem da leitura e a aprendizagem de uma segunda língua – a língua-padrão. Para que isso não ocorra, os defensores desta posição recomendam que a aprendizagem da leitura se dê primeiramente no dialeto do carentiado e depois na língua oficial, através de recursos técnicos usuais no ensino de uma segunda língua. Witter não acolhe o argumento dos defensores mais radicais da não-interferência sobre

o estilo de linguagem das populações “desprivilegiadas”, os quais alegam motivos éticos, ineficiência das tentativas educacionais de imposição de um outro estilo verbal, alienação cultural decorrente desta imposição e tomam como critério o poder de comunicação da língua e não sua elegância fonológica ou gramatical (cf. Witter, p. 397). Ela discorda desta postura porque acredita que “é necessário, para garantir uma série de aspectos que socialmente favorecem estas pessoas, proceder de modo a que gradualmente também dominem a língua-padrão” (p. 399). E, mais adiante, explicitando o que entende por aspectos que socialmente favoreçam estas pessoas, diz: “para poder arranjar bons empregos e *ascender socialmente* estas crianças precisam adquirir proficiência na língua-padrão” (p. 399-400, grifo nosso). Quem vai garantir o direito universal à ascensão social é a escola; embora faça referência, de passagem, à necessidade de “mudanças profundas, tanto na escola como na comunidade no que concerne às pessoas desprivilegiadas” (p. 401), Witter defende a tese de que a escola tem um amplo papel a desempenhar no estabelecimento de fato da igualdade de oportunidades; mais que isso, concita educadores e psicólogos escolares a se engajarem em programas de educação compensatória de prevenção e remediação, que visem principalmente ao comportamento verbal, de modo que “gradualmente, através de um processo de modelagem [chegue-se] à língua-padrão, ou se estará contribuindo para a manutenção do *status quo*” (p. 399). Estamos diante da tese liberal, da crença de que à escola cabe o papel de, a longo prazo, extinguir a pobreza, através de um processo de facilitação da passagem dos membros da chamada classe baixa para as denominadas classes mais altas. Baseando-se implicitamente num conhecimento sociológico que se constitui em torno do princípio da integração, Witter não percebe que a eleição da língua em sua forma oficial como cri-

tério para o sucesso escolar e profissional é um *ato de dominação* e que sua doação ou imposição é, segundo as palavras de Bourdieu e Passeron, a imposição arbitrária de um arbitrário cultural e implica, queiramos ou não, a desvalorização de outras formas de linguagem; longe de promover a igualdade de chances, esta concepção colabora com os intentos de *perpetuação do status quo* por que faz crer que um problema, na verdade econômico, social e político, se resume numa questão psicológica, linguística ou escolar; além disso, como veremos a seguir, essa doação ou imposição linguística pode ter vários efeitos individuais e grupais, todos eles dotados de um poder de opressão que não pode ser desconsiderado.

5. MORDAÇAS SONORAS

Em 1961, prefaciando *Os condenados da terra*, impressionante denúncia do psiquiatra negro Frantz Fanon sobre a barbárie colonialista francesa na Argélia, Jean-Paul Sartre, além de fazer referências indignadas às técnicas de opressão física comuns nas colônias europeias na África, resume, com extrema felicidade, os processos de coerção psicológica, de ideologização do colonizado, de tentativa de silenciamento de sua consciência, nos seguintes termos: “Não faz muito tempo a terra tinha dois bilhões de habitantes, isto é, quinhentos milhões de homens e um bilhão e quinhentos milhões de indígenas. Os primeiros dispunham do Verbo, os outros pediam-no emprestado. Entre aqueles e estes, régulos vendidos, feudatários e uma falsa burguesia pré-fabricada serviam de intermediários. ... A elite europeia tentou engendrar um indigenato de elite; selecionava adolescentes, gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental, metia-lhes na boca mordaças sonoras, expressões bombásticas e pastosas que grudavam nos dentes; depois de breve estada na metrópole, recambiava-os, adul-

terados. Essas contrafações vivas não tinham mais nada a dizer a seus irmãos; faziam eco” (p. 3).

Guardadas todas as proporções, permanece a possibilidade de análise, na perspectiva desta mesma ótica, dos processos ideológicos de dominação em países de características econômicas, sociais e políticas semelhantes às nossas.⁴ O que estamos querendo dizer é que as instituições de que estamos tratando neste trabalho – a escola e a psicologia – têm participado cada vez mais ativamente do processo de *cassação da palavra do oprimido*. Os programas educacionais, de um lado, e os serviços psicológicos, de outro, acabam, de alguma forma, agindo no sentido de amordaçá-lo, de impingir-lhe uma forma de falar, de pensar e de agir que dificulta a voz afinada com a vivência da degradação e da opressão e o torna porta-voz de um discurso que não é o seu.⁵

Para entendermos como a escola age nesse processo de silenciamento não bastam as abordagens macroestruturais que definem como aparelho ideológico de Estado; faz-se necessário descer à microestrutura da dominação, efetivada no plano das relações

⁴ Evidentemente, a situação do colonizado e do migrante não são equivalentes; além de outros fatores que os diferenciam, sabemos que quando o migrante chega à escola urbana a cultura de sua gente já passou por uma história de agressões, cujo início localiza-se na substituição do modo de produção no campo, que rompe com o modo de vida camponês em todos os seus aspectos. Quando chega à cidade grande, traz na mala o dilaceramento e a esperança e as instituições da sociedade urbano-industrial – entre elas a escola e seu aparato técnico – apenas darão continuidade à esta depredação cultural e pessoal embalada na ilusão.

⁵ É possível que a dissonância entre as experiências de vida e as palavras que as interpretam e exprimem resulte, como outras formas de dissociação, em distúrbios psicológicos, em atuações (*acting outs*); a revolta contida, porque amordaçada e não entendida, transfere o alvo, “anda à roda e destroça os próprios oprimidos. Para se livrarem dela, entrematam-se ... por não poderem atacar de frente o verdadeiro inimigo ... o irmão, empunhando a faca contra o irmão, acredita destruir, de uma vez por todas, a imagem detestada de seu aviltamento comum” (J. P. Sartre, p. 12). Neste contexto, seus furtos, seus comportamentos ilegais assinalam, para Sartre, o começo de uma resistência ainda desorganizada (p. 11).

interpessoais. As tentativas de dissecção da *microfísica do poder no sistema de ensino*, embora recentes, têm cumprido um importante papel ao mesmo tempo de denúncia e de ponto de partida para ações alternativas; entre elas, destacamos os trabalhos a que se dedicaram, em extensões diversas mas com a mesma determinação, Bourdieu e Passeron (1970), Freire (1970). Bohoslavsky (1975) e Nidelcoff (1975). Longe de querermos invalidar as análises macroestruturais da relação entre Escola e Sociedade, o que desejamos é nos aproximar, no equacionamento desta problemática, da dimensão na qual o psicólogo transita: a dimensão interpessoal ou intersubjetiva.

Sabemos que a legislação educacional, formulada pelo Estado, visa sobretudo ao suprimento das necessidades de acumulação do capital. Todavia, a implantação da política educacional dá-se através de uma série de condições materiais e humanas intermediárias, entre as quais destacam-se os conteúdos curriculares, a filtragem das informações ensinadas, *a imposição de um código linguístico* e de um estilo de pensamento, os procedimentos de seleção e de orientação psicoeducacional e vocacional e a relação professor-aluno (cf. Freitag, p. 35), viabilizados pela verticalização e pela burocratização que moldam a comunicação no sistema escolar.

Sobre a função dos *conteúdos curriculares* na reprodução de uma visão de mundo conservadora das relações de produção vigentes, muito tem sido dito.⁶ Maria Teresa Nidelcoff, pedagoga argentina, publicou, em meados da década de 1970, o seu fundamental *Maestro-pueblo o maestro gendarme?*, recentemente traduzido para o português (1978); também ela se dedica à revelação de que os conteúdos do ensino tendem a fortalecer o estado atual da socie-

⁶ Entre os estudos brasileiros de livros didáticos, veja a pesquisa de cartilhas realizada por Mary Júlia Dietzsch (1979) e a análise de Marisa Lajolo (1979) dos usos e abusos da literatura na escola, que se detém na investigação da presença de Bilac nos livros escolares na República Velha.

dade e de seus valores. Ao proceder a um exame de livros de leitura e manuais escolares, mostra que é possível detectar, com facilidade, exemplos dessa afirmação; por exemplo, no texto *O lixeiro* (“César é lixeiro, não gosta de estudar. Levanta-se de manhã e sobe no carro. Passa pelas ruas recolhendo o lixo em seus cestos. Sua irmãzinha Faustina deseja para ele um emprego melhor”), Nidelcoff detecta as seguintes mensagens: César é lixeiro porque não quer estudar; ser lixeiro vale menos do que outras profissões; é preciso estudar, a fim de passar para uma ocupação “melhor” (p. 17).

Quanto à vigência de um *estilo de linguagem*, definido como requisito para o sucesso escolar, Bourdieu e Passeron nos oferecem um quadro minucioso da maneira como ele opera na produção da desigualdade dentro de uma escola aparentemente não-discriminatória, na medida em que na França é oferecida a todos, independentemente da origem socioeconômica. Segundo estes pesquisadores, o sucesso escolar pressupõe habilidades que a escola não desenvolve, em especial um estilo linguístico e uma erudição que decididamente não fazem parte da cultura das classes subalternas; o domínio de um estilo erudito de linguagem é tanto mais necessário ao sucesso escolar quanto mais altos os graus escolares, mas a produção das desigualdades de aproveitamento segundo a classe social de origem começa a operar desde o curso primário, onde a imposição de um modo de falar e de uma maneira de se relacionar com a linguagem já se encontra presente. Na medida em que o *habitus* que o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar está mais próximo do *habitus* inculcado pelas famílias burguesas, a maior possibilidade de o trabalho pedagógico ser mais produtivo junto a esta classe é inquestionável. Assim, a relação pedagógica, enquanto relação informativa eficaz, fica restrita ao grupo que domina o modo de falar burguês, funcionando como fator de eliminação, pela seleção,

daqueles cujo modo de falar e de relacionar-se com a linguagem é popular. Existe, portanto, segundo as leis da economia das trocas simbólicas, distribuição desigual do capital linguístico escolarmente rentável e o valor do capital linguístico no mercado escolar “depende sempre da distância que o separa da norma linguística que a Escola consegue impor na definição dos critérios socialmente reconhecidos de correção linguística” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 128). O uso da linguagem erudita atinge seu auge nas exposições e dissertações universitárias, que configuram um uso professoral de uma língua professoral; embora Bourdieu e Passeron reconheçam que a língua universitária não é a língua materna, nem mesmo para os oriundos das classes dominantes, ela está desigualmente afastada dos estilos linguísticos das diferentes classes sociais. Seu formalismo, seu preciosismo, referendado pela situação institucional em que se dá, e seus rituais, seus ritmos temporais, seu espaço social, outorga à ação pedagógica o *status* de autoridade pedagógica, via autoridade de linguagem. Nestas circunstâncias, a comunicação pedagógica assume características específicas que a afastam do termo *comunicação* enquanto troca. Ela assume a forma de *imposição* e de *inculcação* de uma cultura considerada a única legítima. Segundo as palavras dos próprios autores do estudo em questão, “a linguagem pode não ser mais, em última análise, um instrumento de comunicação, mas um instrumento de fascínio, cuja função principal é atestar e impor a autoridade pedagógica da comunicação e do conteúdo comunicado” (*op. cit.*, p. 123).

A argumentação de Maria Teresa Nidelcoff, embora incidindo sobre a escola argentina de primeiro grau, coincide com a desses pesquisadores da escola universitária francesa, o que atesta a existência de constantes na ação da escola nos países cuja vida social é regida pela mesma forma de organização básica. Entre as caracte-

rísticas da escola veiculadora da cultura dominante, Nidelcoff cita o excesso de verbalismo; nela, saber algo é saber falar sobre, através do estilo de linguagem valorizado pela escola. Ora, se isto é verdade, “os alunos geralmente provenientes de lares onde se fala de maneira parecida com a linguagem da escola serão os mais capazes de desenvolverem-se melhor, já que falam melhor” (Nidelcoff, p. 38).

À criança das classes populares restam duas possibilidades diante da imposição cultural a que a escola a submete: desistir (calar em classe ou abandonar a escola, após algumas reprovações) ou esforçar-se para corresponder e assimilar os padrões que lhe são impostos. Em nenhum dos casos a criança estará verdadeiramente se expressando; no primeiro, estará bloqueada pela mudez resultante dos sentimentos de fracasso, de vergonha e de incapacidade pessoal; no segundo, falará uma linguagem que não é a sua, de uma vida e de uma verdade que não são as suas, o que, afinal, não deixa de ser uma forma de mutismo; o primeiro, rejeitado em sua linguagem, em seus costumes, em sua expressão, sente-se a si mesmo como rejeitado, como diminuído, como inferior ...; o que assimila a cultura dominante acaba evadindo-se de seu meio, perde sua identidade primeira, “torna-se gente de um outro mundo” (Nidelcoff, p. 45) e, muitas vezes, volta-se contra os integrantes de sua classe de origem, ao invés de tornar-se seu porta-voz.

Os trabalhos mais recentes realizados por psicólogos na área da linguagem verbal (veja-se, por ex., Bonamigo e Bristoti, 1978) geralmente oscilam entre considerar a linguagem popular deficiente ou não; argumentos favoráveis às duas versões são superpostos, porém não integrados nem interpretados em seu significado implícito, à luz da dinâmica econômica, social e política vigente na sociedade onde se insere o fenômeno do baixo rendimento escolar

das crianças das classes subalternas. Sua formação enquanto cientistas do humano e do social leva os pesquisadores não só a empilhar versões contrárias do fenômeno que estudam como a perder ótimas oportunidades de trilhar caminhos alternativos, cuja necessidade, afinal, pressentem. Afirmações como “a linguagem ... é ... uma das áreas mais afetadas pela falta de estimulação que ocorre nas camadas menos favorecidas economicamente”, “uso farto de gíria, deficiência no comportamento verbal, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo, pouca leitura, pouco acesso às várias áreas de informação, pragmatismo, raciocínio fraco, falta de ideias próprias, aceitação fácil de crenças e superstições” são usadas para caracterizar o marginalizado, ao lado da citação de autores segundo os quais “as crianças de classe baixa usam muitíssimas palavras com grande precisão, porém não são as palavras que se utilizam na escola”; “os grupos necessitados se sentem à vontade com o que [Bernstein] chama de ‘linguagem pública’, porém são deficientes com a ‘linguagem formal’”; “na conversação cotidiana, os indivíduos de classe baixa demonstram possuir uma linguagem rica em sinônimos e analogias”. Diante de caracterizações tão opostas, os pesquisadores, contudo, costumam concluir com o planejamento de programas de intervenção cujo objetivo é testar experimentalmente os efeitos de programas de estimulação verbal em sujeitos que apresentam deficiência de linguagem. Mesmo quando percebem que os métodos usuais de registro do repertório verbal da população em estudo são insatisfatórios, porque podem não fornecer uma amostra *real* de suas possibilidades verbais, não deixam de recomendar que os programas de treinamento da linguagem tenham início mais precocemente (na pré-escola) para que as deficiências que detectaram através dos métodos usuais de registro sejam corrigidas. Embora façam recomendações para que os professores utilizem livros mais

significativos para esta população e que retratem sua realidade, e os pesquisadores se empenhem em conhecer melhor as características destas crianças, para poder estabelecer um ponto de partida para uma comunicação efetiva, não acompanham estas sugestões de uma avaliação crítica da omissão da escola diante da cultura popular e de uma justificativa politicamente fundamentada da necessidade de basear o ensino nas vivências do educando; desta forma, suas propostas soam como sugestões estratégicas para tornar o ensino mais eficiente, sem que seu papel ideologizante seja questionado. Este tipo de proposição pragmática, sem o acompanhamento necessário de uma visão crítica da educação formal, em geral resulta em propostas pedagógicas como o MOBRAL e a Cartilha da Amazônia (Witter, 1978, p. 603 e segs.); neles, partir da cultura do oprimido acaba sendo apenas um meio para atingir um fim: aumentar a eficiência da escola na consecução de suas finalidades de qualificação de mão-de-obra e de ideologização, sem que seus conteúdos e sua metodologia sejam questionados. Nestes dois casos, tudo indica que estamos diante de uma deturpação do método Paulo Freire, esvaído de seu espírito conscientizador e reduzido a uma carcaça de palavras-chave.

6. AUTORIDADE PEDAGÓGICA E PSICOLOGIA

Esta “violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 20), ou seja, esta ação que impõe, como legítimo para toda a sociedade, um conjunto de significações culturais, de caráter particular e arbitrário, que procede das relações de força entre grupos ou classes sociais, é perpetrada pela autoridade pedagógica, o que significa que, no caso particular da escola, ela é efetivada pelo professor. Enquanto agente de relações que dão vida aos pressupostos ideo-

lógicos, o professor, valendo-se sempre de coerção psicológica e, muitas vezes, de coerção física, é formado para ser o porta-voz da ideologia da classe dominante e veicula, com a autoridade que lhe é outorgada, os conteúdos dos livros didáticos, os estereótipos e preconceitos sobre a criança, a família e os modos de vida na pobreza, as mensagens de que existe um mundo valioso, ao alcance de todos, dependendo apenas do mérito de cada um. Maria Teresa Nidelcoff já realizou a tarefa de caracterizar a maneira como o professor geralmente trabalha em sala de aula: mantendo a disciplina repressivamente, valorizando positivamente a classe e o aluno que não dão trabalho e que acatam ordens; dando mais importância ao fator intelectual, desvinculando a ação da vivência, do significado do que foi aprendido e enfatizando, portanto, a memorização; separando a linguagem escrita da expressão pessoal; limitando a expressão à verbalização; supervalorizando o livro e a palavra impressa como fonte única da verdade e do saber; estimulando a competição e o individualismo; desvalorizando o trabalho manual produtivo, na medida em que aceita, sem crítica, textos que o desvalorizam; universalizando, enfim, a cultura dominante (em termos da avaliação constante do que é civilizado e o que é primitivo, o que é culto e o que é inculto, o que é certo e o que é errado em matéria de hábitos, valores e atitudes). Ao estabelecer a distinção entre quem sabe (ele) e quem não sabe (o aluno), instala e estimula um vínculo de dependência e passividade do educando em relação ao educador que impossibilita a expressão e a dúvida e produz “seres dóceis e complacentes, que digam sim ao mestre, sim ao livro e, mais tarde, sim à ordem estabelecida” (Nidelcoff, p. 29).⁷

⁷ Não se pode esquecer que, no plano profissional e trabalhista, o professor comparece como um explorado e impedido de refletir criticamente sobre o seu papel. Explorado, o professor se torna um mascate do saber, de escola em escola em busca dos cruzeiros do mês. Isto o impede de ter um contato mais integral com cada aluno, de morar na mesma vizinhança, de compartilhar o mesmo mundo. As pressões de tempo e de dinheiro, a vivência de um mundo fragmentado, encontradas por Arakcy Rodrigues (1978) no cotidiano do operário, também são características do cotidiano do professor.

Tudo isto não mantém qualquer relação visível com os objetivos oficiais do ensino, sistematicamente formulados, no corpo das leis, em termos vagos e amenos; Nidelcoff refere-se aos objetivos do ensino que, na legislação argentina, são formulados em termos como “formação integral da personalidade”, “desenvolvimento harmonioso da personalidade”, “desenvolvimento das qualidades básicas de um bom cidadão”; os termos em que estão vazados, na lei 5.692, os objetivos gerais do ensino brasileiro de primeiro e segundo graus – inspirados, segundo Domingues de Castro (1978, p. 121), nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana – são praticamente os mesmos: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania consciente”. Baseado claramente no ideário liberal, o espírito da lei inexistente no dia a dia das salas de aula das escolas públicas que atendem às populações “marginais” e às classes trabalhadoras; encontramos apoio para esta afirmação numa pesquisa conduzida por Barreto (1975) e na investigação que empreendemos em colaboração com uma equipe multidisciplinar (Gatti e outros, 1978) sobre causas de reprovação na 1ª série do primeiro grau, sob o patrocínio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Nesta pesquisa pudemos constatar que, no âmbito das salas de aula, duas das causas fundamentais dos índices de reprovação são a inadequação curricular e metodológica, de um lado, e a relação professor-aluno, de outro, esta última verdadeira geradora de fracassos. A “profecia auto-realizadora”,⁸ de que falam Rosen-

⁸ Expressão usada para indicar que a predição feita por uma pessoa quanto ao comportamento de outra acaba por realizar-se; muitas vezes, a expectativa do previsor de algum modo é comunicada de formas sutis e não-intencionais à outra pessoa e acabam por influenciar sua autoimagem e seu comportamento. Segundo seus autores, “é possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela. Em outras palavras, suas limitações podem ter origem não em seu ambiente diferente – étnico, cultural ou econômico – mas na resposta de sua professora a esse ambiente.” (p. 199).

thal e Jacobson (1973), marca a sua presença de várias maneiras: a divisão das classes em fracas, médias e fortes, o encaminhamento dos que não rendem para “classes especiais”, a divisão geográfica, na sala de aula, dos que acompanham e dos que não acompanham o programa escolar, são práticas tradicionais no sistema escolar público que, ao mesmo tempo, resultam da percepção e das atitudes da instituição em relação à criança pobre e as mantêm. Em nosso trabalho pudemos constatar que das classes “fracas”, das classes “especiais” e das crianças que não estão conseguindo acompanhar, muito pouco ou nada se espera além do fracasso, mesmo nos casos em que os professores, movidos pela necessidade de aumentar os índices de aprovação ou pela vontade de ajudar, dedicam a maior parte de seu tempo aos que não aprendem. Tem profundas raízes a crença na incapacidade das crianças que mais se afastam, em termos físicos e psicológicos, da criança ideal, limpa, bem vestida, de posse do material escolar, atenciosa, obediente, assídua, proveniente de famílias legalmente constituídas, cujas mães comparecem à escola sempre que convocadas, presença esta tomada como único indicador de seu interesse pelos filhos. Frases como “estas crianças não têm vivência nenhuma”, “o problema geral de todas as escolas são as crianças que atrapalham, pois não têm rendimento”, “a maior dificuldade em sala de aula são os alunos que estacionam e os alunos cujos pais não se interessam”, colhidas no contato com professoras primárias da periferia de São Paulo, nos dão a medida dos preconceitos que permeiam as relações pedagógicas e humanas em sala de aula. Com o passar do tempo, o professor adquire uma espécie de “olho clínico” que lhe permite “detectar” (na verdade, determinar), cada vez mais precocemente no período letivo, quem vai e quem não vai conseguir aprovação. Algumas professoras chegam a afirmar que sabem, na primeira semana de aula, quem serão os malsucedidos.

Concluir que os professores são os responsáveis pela situação do ensino não faz justiça à complexidade do problema. A imposição, a falta de comunicação, o predomínio da burocracia sobre as relações humanas diretas e vivas são características, nada casuais, do sistema escolar como um todo; são estas características que garantem o controle do que ocorre nesta vastíssima instituição que, só pelo seu tamanho, poderia escapar aos encarregados da vigilância das instituições da sociedade civil que, como a escola, desempenham um papel formador de atitudes e opiniões. A grande máquina burocrática que sustenta o sistema escolar aciona a verticalização das decisões e da comunicação. Esta verdadeira cadeia hierárquica pode ser resumida nos termos em que o faz Garcia (1975, p. 70): “como a emissão-recepção das mensagens é unidirecional ... a dependência institucionaliza-se. Os alunos aprendem (embora isto não lhes seja dito explicitamente) que as decisões que lhes dizem respeito vêm de fora, de uma ordem superior, às vezes invisível e inexplicável; esta atitude é facilmente transferível a qualquer circunstância da vida; o que eu e meus pares pensamos e resolvemos carece de importância, pois o poder de decisão é sempre superior a mim. Os docentes, por sua vez, assim como diante dos alunos assumem o papel hegemônico, diante das autoridades escolares atuam de modo dependente; nas reuniões de pessoal e em sua relação com os diretores comportam-se, por sua vez, como alunos; o mesmo ocorre com os superiores em relação às autoridades ministeriais, de modo que todo o sistema é, do ponto de vista dos vínculos humanos, um campo onde todos mandam ou todos obedecem, alternativamente e de acordo com a ocasião, e onde, portanto, ninguém realmente se comunica. A exceção provável são os alunos que sempre obedecem, salvo em certos contextos universitários, onde são fator de poder.” (p. 70)

Alguns autores enfatizam a importância do vínculo pedagógico e das mensagens metacomunicadas nesta relação e localizam aí, mais que no conteúdo das matérias, o cerne da dominação na escola, a ponto de afirmarem que, também no ensino, *o meio é a mensagem*; assim, a criança que se alfabetiza neste contexto aprende *simultaneamente* a decodificar os sinais da escrita, a obedecer e a não se expressar. Porque, no final das contas, exerce o papel de guardião da ordem estabelecida, Nidelcoff chama a este professor de “professor-policial”.

A partir do momento em que se insere na estrutura da escola e passa a desempenhar a função de diagnosticista, orientador, consultor, planejador ou treinador, nos moldes em que a psicologia escolar tem definido sua ação, o psicólogo passa a fazer parte desta estrutura hierárquica de mando e se transforma em mais um elemento que vai dizer ao professor e aos alunos o que fazer, como fazer e quando fazer; na medida em que seu objetivo tradicionalmente é o de promover a adaptação do aprendiz e, mais recentemente, o de monitorar o professor para que ele aumente sua eficiência profissional, sem questionamentos mais fundamentais, o psicólogo se transforma, como o professor, num psicólogo policial, quer quando lança mão de seus instrumentos de avaliação e de tratamento, embebidos do conceito de adaptação, quer quando dirige professores e alunos no sentido de aprimorá-los quanto à produtividade e à eficiência.

7. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DO OPRIMIDO: ALGUMAS VERSÕES ALTERNATIVAS

7.1 DESMISTIFICANDO A CRENÇA NA DEFICIÊNCIA DA LINGUAGEM

No início dos anos 1970, a linguista norte-americana Susan Houston (1970) lançou uma série de dúvidas a respeito das afirma-

ções sobre a deficiência da linguagem verbal do chamado deficiente cultural. A revisão dessas noções, à luz dos conhecimentos adquiridos pela linguística e pela psicolinguística, permitiu-lhe invalidá-las uma a uma. A mais disseminada entre elas – a de que a linguagem da criança desprivilegiada é deficiente – responde nos seguintes termos: a impressão de que a linguagem verbal dessa criança é mais primitiva, mais simples e, portanto, mais atrasada que a de crianças pertencentes a outras classes sociais resulta da influência, nas amostras de comportamento verbal geralmente estudadas por psicólogos e educadores, de um fenômeno linguístico chamado *registro*. Um registro consiste, segundo Houston, de uma variedade de estilos verbais que têm em comum sua adequação a uma determinada situação ou ambiente. O conceito de registro é mais amplo que o de estilo, uma vez que pode haver muita variação estilística dentro de um registro; o que nos permite abranger os vários estilos sob um único registro é o fato de eles apresentarem aspectos linguísticos e comportamentais comuns a apenas um tipo de situação. Numa ampla pesquisa realizada com crianças negras que viviam numa zona rural, ao norte da Flórida, Houston pôde constatar que elas possuíam pelo menos dois registros distintos: um *registro escolar* e um *registro não-escolar*. O primeiro é usado não só no ambiente escolar, na comunicação com o professor, mas também em situações formais e no contato com qualquer pessoa investida de autoridade. O registro escolar apresenta características que coincidem com a maioria dos atributos da linguagem da criança “desprivilegiada”, tal como é descrita na psicologia da pobreza; é marcado por enunciados curtos e simplificação sintática. A percepção desta coincidência, aliada à descoberta do registro não-escolar, de características significativamente diversas, levou Houston a uma importante conclusão: “a maioria dos postulados sobre deficiência lingüís-

tica dos falantes do inglês vulgar, brancos ou negros, *decorre da observação apenas do registro escolar*” (1970, p. 239, grifo nosso). Levando-se em conta, ainda, que o registro escolar tende à esconder as atitudes, sentimentos e ideias do emissor, conclui que a linguagem apresentada pela criança carenciada em situações de pesquisa em ambiente escolar, laboratorial ou até mesmo em seu contexto familiar (quando o pesquisador é um estranho, uma autoridade que a está estudando), torna-se evidente que esse registro não pode ser considerado representativo do desempenho linguístico do emissor, nem indicativo de sua competência linguística.

O registro não-escolar ou informal, por sua vez, é descrito por Houston como mais fluente, criativo e rico de possibilidades expressivas; as crianças por ela observadas em situações de descontração engajavam-se frequentemente em “jogos verbais, discussões e improvisações narrativas muito distantes de uma incapacidade linguística” (p. 240). Se nos reportarmos, tendo como quadro de referência as informações trazidas por Houston, às condições em que foi levada a efeito a pesquisa de Hess e Shipman, resumida anteriormente, neste capítulo, os resultados obtidos – que indicam a presença de uma maior incapacidade verbal quantitativa e qualitativa nos sujeitos pertencentes às populações “marginais” – tornam-se duvidosos. Não é difícil imaginar como se sentiam as mães e os filhos pertencentes aos dois grupos experimentais de mais baixa renda – entre eles um grupo sustentado por fundos assistenciais – num ambiente universitário que lhes era totalmente estranho, observados por pessoas igualmente estranhas e integrantes de um grupo étnico e econômico que se lhes apresenta como superior. A mesma observação vale para a quase totalidade de pesquisas que submetem crianças, a partir da idade pré-escolar, a situações experimentais destinadas a inventariar

seu repertório verbal (por ex., Bonamigo e Bristoti, já comentada anteriormente; Witter, 1978, p. 403-493).

A afirmação corrente de que a linguagem da criança desprivilegiada não a provê de uma base adequada para o pensamento (abstrato ou não) é também contestada por Houston, em termos que não podem ser ignorados pelos psicólogos que compartilham desta crença. De maneira geral, os autores que partem desta suposição e promovem programas para incentivar o uso da língua padrão baseiam-se numa concepção questionável sobre a relação entre pensamento e linguagem: a de que a aquisição de um determinado código linguístico (o oficial) é condição necessária à aquisição da capacidade de pensar. Nesta concepção, a linguagem verbal é considerada a variável independente e o raciocínio a variável dependente, ao contrário, por exemplo, de Piaget, que considera a linguagem um sintoma, entre outros, do nível atingido pelo desenvolvimento do raciocínio. Houston lembra-nos que a direção da dependência entre linguagem e cognição ainda não foi esclarecida, mas o que se sabe já permite afirmar que não é possível inferir os padrões cognitivos presentes num indivíduo a partir da análise de seus padrões linguísticos; por exemplo, a ausência de um termo para designar um fenômeno numa língua ou forma linguística não nos autoriza a afirmar que a pessoa que a utiliza desconhece o fenômeno ou não pode lidar com ele quando ocorre. Esta ausência não indica nada além da falta da palavra em sua linguagem: “a falta de determinadas palavras na fala da criança carenciada não significa que esteja ausente uma capacidade cognitiva elaborada, assim como o fato de não usar termos abstratos não implica necessariamente numa incapacidade de conceituar de forma abstrata” (p. 244). Houston chega a inverter a relação entre as capacidades abstratas de generalizar e classificar e a linguagem; enquanto para a maioria dos que pesquisam a

criança carenciada a aquisição da linguagem, em sua forma erudita, é que permite a generalização e a classificação, para ela o próprio desenvolvimento da linguagem requer a presença das capacidades de abstrair, generalizar e classificar.

Analisando algumas das publicações mais difundidas a respeito da linguagem e do raciocínio na criança carente, Houston faz uma advertência importantíssima a todos os que lidam esta questão: *é preciso tomar todo o cuidado para não confundir a dimensão psicológica das situações de investigação com sua dimensão estritamente linguística*. Um exemplo pode tornar mais clara esta afirmação: numa pesquisa realizada por Blank e Solomon (1968, p. 382) há uma passagem bastante conhecida pelos especialistas na área, que reproduz um diálogo entre uma professora e uma criança, no final de uma sessão reeducativa. A professora veste o casaco e a criança pergunta: “Por que você está indo embora?”, ao que a professora retruca: “Como você sabe que eu estou indo embora?” (numa tentativa de incentivá-la a raciocinar e expressar verbalmente seu raciocínio). Diante desta interferência da professora, a criança diz: “Você não está indo embora?” Os autores da pesquisa valem-se deste diálogo para ilustrar a falta, na criança “desprivilegiada”, de um referencial linguístico que lhe possibilite extrair informações do ambiente. Para Houston, o problema envolvido nesta relação interpessoal é psicológico e não essencialmente linguístico, pois “no momento em que a professora perguntou à criança como sabia que ela ia embora, a criança não podia inferir nada além de que sua colocação inicial estava errada, já que esta é uma das maneiras como geralmente o professor mostra à criança que ela está errada. Em outras palavras, a criança estava fazendo uma generalização complexa e sutil de sua experiência passada com professores” (p. 245) e não expressando uma dificuldade de raciocínio, como querem Blank

e Solomon. Assim, um comportamento que na literatura psicológica é prova de deficiência do pensamento abstrato, para Houston revela uma reação adaptativa e inteligente.

Finalmente, quanto à crença de que a criança carente dispensa a linguagem verbal e tende a comunicar-se preferentemente através de canais não-verbais, Houston mostra-se um tanto cética. Embora admita que as regras de comunicação possam diferir em grupos sociais diferentes, sua experiência não a autoriza a concluir que as crianças pobres são menos verbais que as das classes dominante e intermediária. O contato entre as pessoas, diz ela, é tanto verbal quanto não-verbal e as crianças carentes com as quais interagiu engajavam-se em ambos os tipos de comunicação.

Sem tirar conclusões valorativas sobre sua adequação, sua eficiência, seu grau de evolução, sua correção ou suas consequências nefastas sobre o desenvolvimento cognitivo, encontramos autores que ressaltam os aspectos distintivos da linguagem das classes subalternas. É o caso, por exemplo, de Ecléa Bosi (1979a), que reinterpreta o conceito de *código restrito* de comunicação, formulado por Bernstein. Para ela, a fala popular difere da chamada fala culta; se nos detivermos nas elocuições propriamente ditas, constataremos a presença de indeterminações sintáticas e semânticas, a falta de adjetivação precisa, frases curtas. Porém, diz Ecléa, “os recursos expressivos dessa fala não podem se atualizar no abstrato e sim no concreto”; atualizam-se “numa concisão, que se acompanha do gesto e do olhar”, “num encolhimento que *repousa* na compreensão do outro”, compreensão esta tecida no dia a dia de condições de vida profundamente compartilhadas (p. 26). Assim, desacompanhada da inflexão e da entonação da voz, a emissão verbal em si realmente carece de sentido, em especial para o pesquisador que,

não participando das vivências do oprimido nem se posicionando de forma que lhe permita uma testemunha respeitável da cultura da pobreza, não acompanha os aspectos mais espontâneos da comunicação e não pode, por isso, apreender-lhe o sentido. Baseada nesta perspectiva que, longe de constituir uma versão romanceada das classes pobres, restitui-lhes a humanidade, Ecléa sugere que em vez de restrito seria mais apropriado chamar de *conciso* seu código de comunicação, mistura inextricável de palavra e gesto. Qualquer proposta de compensar a privação ou a carência cultural através da inculcação da cultura erudita, tão ao gosto dos que se baseiam numa concepção ideológica de cultura, “leva a atitudes que reificam, ou melhor, condenam à morte os objetos e as significações da cultura do povo, porque impedem ao sujeito a expressão de sua própria classe” (p. 28). Encontramos, portanto, nesta autora, embora formulada em outros termos, nossa concepção das mordanças, sonoras ou não.

Bourdieu e Passeron também defendem a tese de que a maneira pela qual as diferentes classes sociais se relacionam com a linguagem difere marcadamente; esta diferença resulta de *habitus* produtores diversos, o que significa que não é a linguagem que determina as atitudes, mas que estas é que determinam a expressão verbal. Por detrás da estruturação da linguagem encontram-se condições sociais de produção do sistema de atitudes e este é que vai comandar a estruturação da linguagem. Assim, por exemplo, a língua burguesa, que se caracteriza pela tendência à abstração, ao formalismo e ao intelectualismo, é expressão de uma disposição socialmente constituída em relação à linguagem verbal, ou seja, em relação ao interlocutor e ao objeto da conversação. A hipercorreção e os sinais de controle gramatical, a distância elegante e a afetação presentes na linguagem da classe média, por exemplo, indicam uma

relação com a linguagem marcada pela referência ansiosa à norma, tida como legítima, da correção acadêmica. Na verdade, o afã de adquirir boas maneiras (no comer e no vestir, no interagir e no falar) denuncia a vontade de adquirir as técnicas sociais da classe dominante, a cujo *status* os representantes das classes médias tanto aspiram. Portanto, concluem esses pesquisadores franceses, “vê-se que essa relação com a linguagem é parte integrante de um sistema de atitudes relativas à cultura que repousa sobre a pura vontade de respeitar uma regra cultural mais reconhecida do que conhecida e sobre o rigorismo da atenção à regra, essa boa vontade cultural que exprime em última análise as características objetivas da condição e da posição das camadas médias na estrutura das relações de classe” (1975, p. 145). Esta perspectiva de análise também nos fornece elementos para questionar as propostas de modificação do estilo de linguagem verbal das classes populares, através da imposição da língua erudita, cuja base de sustentação social difere da sua.

De outro lado, em que pesem as diferenças de estilo, as afirmações de que no caso das classes populares estaríamos diante de uma parcela da população que fala um dialeto (o que, por sua vez, vem justificar uma proposta de alfabetização baseada nas mesmas estratégias de ensino de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua aos falantes da versão popular da linguagem) parece não encontrar apoio nos conhecimentos acumulados pela linguística. Houston não hesita em afirmar que tanto os falantes do inglês oficial como os falantes do inglês informal falam a língua inglesa. Assim, a menos que entendamos por “dialeto” um modo de falar particular a uma região e que apenas difere da linguagem geral do país na pronúncia, acentuação ou significação de algumas palavras, é inútil, senão perigoso, introduzir a ideia de que estamos diante de duas línguas, uma mais desejável que a outra. As chamadas “incorreções

verbais” cometidas pelo povo são vistas, à luz dos conceitos mais atuais da linguística, como transformações inevitáveis pelas quais uma língua passa em sua história; afinal, ponderam os linguistas menos orientados em termos éticos de “certo” e “errado”, quem faz a língua é o povo.

Estas considerações remetem-nos a uma outra questão, qual seja, a da relação entre formas de linguagem e formas de pensamento. Como vimos, a suposição que permeia o discurso dos teóricos e a prática dos profissionais voltados para a “privação cultural” é que a linguagem popular não permite certas formas de raciocínio e de conhecimento necessárias à compreensão do mundo. Em primeiro lugar, poder-se-ia questionar a suposição de que a única forma válida que o conhecimento pode assumir seja proporcionada pelas operações lógicas abstratas; sem obedecer a estes critérios, determinadas manifestações artísticas, por exemplo, não deixam de ser uma forma de conhecimento que revela aspectos encobertos da realidade. De outro lado, a própria afirmação de que o oprimido não possui bem desenvolvidas as capacidades de raciocínio e abstração carece, como vimos, de fundamento linguístico.

7.2 O PERFIL PSICOLÓGICO DO OPRIMIDO: NOTAS SOBRE DUAS TENTATIVAS DE SUPERAÇÃO DO EMPIRISMO

Assim como no campo da sociologia a compreensão do fenômeno da “marginalização” social tem sido inserida num referencial teórico-metodológico alternativo, que se opõe à abordagem empirista tradicional e o traz para um contexto científico histórico e concreto, também a psicologia se tem proposto, nos últimos anos, a estudar o oprimido a partir de outros enfoques que não o possibilitado pelas abordagens positivistas. Nessa perspectiva estão incluí-

dos Roberto Harari e sua equipe (1974) e Arakcy Martins Rodrigues (1978). No capítulo seguinte faremos referência às soluções metodológicas propostas não só por eles como por outros autores que se dedicam à tarefa de colocar a psicologia a serviço dos interesses das classes subalternas; por ora faremos algumas considerações sobre as conclusões a que chegam Rodrigues e Harari sobre as características psicológicas dos membros dessas classes.

Tomando como ponto de referência os conceitos oferecidos pela teoria de campo, pela psicanálise e pela teoria da prática social, de Pierre Bourdieu, Arakcy Rodrigues propõe-se a realizar a mais desafiadora tarefa que a psicologia tem diante de si: definir, a nível psicodinâmico, as mediações psicológicas entre as variáveis socioeconômicas e biológicas, de um lado, e o comportamento, de outro, pontos extremos de um percurso interceptado pelo indivíduo, que apreende simbolicamente as condições objetivas (as internaliza) e atua socialmente a partir dessa representação do real. A análise do discurso autobiográfico livre, produzido por 20 operários da Grande São Paulo, levou-a a uma série conclusões sobre a maneira pela qual representam o mundo, relacionam-se com pessoas significativas deste mundo e se estruturam cognitivamente e emocionalmente, a partir das experiências desde a infância. Em última instância, seu objetivo consistiu em apreender a correspondência entre as condições objetivas de vida e seus correlatos intrapsíquicos.

A noção de *estrutura cognitiva* ocupa um lugar central em seu arcabouço conceitual; a premissa que fundamenta suas conclusões é retirada da teoria da complexidade cognitiva, segundo a qual “diferentes áreas do sistema cognitivo dos indivíduos terão diferentes graus de organização estrutural, refletindo a facilidade com que a pessoa consegue processar informações novas, ambíguas e con-

traditórias. Existe interação entre o grau de organização estrutural desenvolvido numa área e a complexidade da informação naquele aspecto do ambiente. Mantendo-se iguais os outros fatores, pessoas com estruturas mais complexas nas áreas relevantes possuem maiores recursos para funcionar em situações de mudança e nas quais se requer novas perspectivas (p. 22). O grau de complexidade cognitiva atingida depende, por sua vez, *dos tipos de experiências vividas pelo indivíduo durante sua vida*. É a partir da estrutura cognitiva que o indivíduo tenta “explicar os eventos incluídos no seu espaço psicológico, detectar sua lógica e as relações causais que regem suas conexões” (p. 77). Dado que o ambiente apresenta uma série de constantes ou de eventos mais prováveis dentro de uma classe social, que ensejam o desenvolvimento de um certo tipo de estrutura cognitiva, Rodrigues considera legítimo supor que, apesar das diferenças individuais, existe uma estrutura cognitiva básica, numa determinada classe social, que viabiliza um conjunto de explicações sobre o mundo e resulta num corpo de conhecimentos historicamente construído dentro de cada classe (p. 78). De forma semelhante, supõe que os mecanismos de defesa organizam-se em conjuntos preferenciais dentro de cada grupo social.

Na busca das características das experiências de vida de seus sujeitos, esta pesquisadora se detém na análise das *experiências cognitivas no mundo rural* – o mundo físico, o trabalho dos adultos, a escola – já que todos os entrevistados que forneceram dados sobre seu local de origem provinham da zona rural. A partir do conteúdo de seu discurso, referente aos primeiros anos de vida na zona rural, bem como do lugar que esta referência ocupa no discurso livre articulado numa primeira entrevista, Rodrigues conclui que “o registro do mundo exterior da infância é o de um grande vazio. Um fundo absolutamente homogêneo onde se destaca como figura

o mato e, raramente, uma casa.” (p. 81) Igual “pobreza de solicitações do ambiente” (p. 82) ela encontra na análise do relato sobre o trabalho dos adultos: o mundo limita-se a dados elementares, como o pai que trabalha longe de casa, na roça, e a criança que às vezes leva comida para os que trabalham ou ajuda o pai e os irmãos mais velhos neste tipo de trabalho. A mãe também se limita a desenvolver trabalhos simples, como ajudar na roça, cozinhar e criar os filhos.

Para fundamentar a conclusão de que as solicitações são pobres neste ambiente, Arakcy Rodrigues se baseia na verbalização dos entrevistados sobre esta situação; frases como meu pai “tocava a roça”, ou a descrição do tipo de trabalho desenvolvido em termos de “carpia, plantava, colhia”, são tomadas como indicadoras do caráter “elementar” ou “pouco complexo” de um ambiente que não exigiria da criança, segundo a autora, mais que a construção de correlatos intrapsíquicos simples.⁹

Em relação ao terceiro aspecto das experiências cognitivas no mundo rural – a escola – essa autora conclui pela sua irrelevância e incapacidade de acrescentar qualquer coisa ao universo externo ou interno da criança, dado que a escola rural apresentaria a seus alunos “fragmentos de um universo tão distante de sua experiência doméstica que impossibilita o processamento da informação” (p. 87). Se nos lembrarmos, contudo, de que no ensino o que é metacomunicado – mais do que o que é comunicado – talvez seja a principal mensagem que deixa marcas indeléveis no aprendiz, cabe perguntar se, embora não conseguindo passar informações propriamente ditas, a escola rural também não desempenha o papel de ensinar uma forma de relacionamento interpessoal subalterno, a passivi-

⁹ Note-se que estas conclusões de Arakcy Rodrigues diferem Ecléa Bosi (1979) que, diante da cultura da pobreza, encontra a complexidade na simplicidade, a sabedoria na aparente ingenuidade, a comunicação preñe de sentido nas frases curtas e mal elaboradas do ponto de vista da gramática e da sintaxe oficiais.

dade diante do mundo e o sentimento de inferioridade diante de um conhecimento positivamente valorizado mas inatingível.

Quanto às *experiências emocionais* na população rural brasileira, Arakcy não é mais otimista do que quando se refere às experiências cognitivas; como estas, as experiências intrafamiliares são por ela caracterizadas como insuficientes ao estabelecimento de relações objetais compatíveis com a saúde mental: há acontecimentos precoces de separação mãe-filho (que configuram casos de perda do objeto), de agressão física, de ameaça constante de doença, morte e falta de comida, que enfraquecem as fronteiras do eu e propiciam o estabelecimento de vínculos simbióticos entre os membros do grupo familiar, de duplicação da figura materna nas filhas mais velhas, em prejuízo do desenvolvimento sadio de sua personalidade.¹⁰

Se na vida rural as condições materiais de existência conspiram, segundo Arakcy Rodrigues, contra um desenvolvimento cognitivo-emocional que permita uma apreensão simbólica mais complexa e integrada do mundo e de suas determinações, o mesmo acontece, segundo ela, na cidade grande, para onde migram. Teoricamente, as solicitações de um ambiente complexo, como o urbano-industrial, poderiam levar o migrante, agora operário, a desenvolver estruturas cognitivas mais complexas; no entanto, isto não ocorre, dada a natureza das experiências vividas na nova situação: a *vivência do tempo* (a luta contra o relógio, o ritmo de vida embrutecedor, todo o espaço de vida ocupado pelo trabalho), a *vivência dos balanços* (a luta constante contra a falta de dinheiro, que não cobre as necessidades mínimas de sobrevivência) e a *fragmentação do*

¹⁰ Estes mesmos aspectos são aprofundados por Harari e sua equipe (1974) numa abordagem francamente psicanalítica das relações familiares numa população favelada de Buenos Aires.

universo (a tarefa fragmentada, repetitiva, que impede de pensar o seu trabalho e pensar a sua vida em termos mais globais) tornam-se obstáculos à compreensão da vida.

Os recursos acionados na explicação do mundo são, conseqüentemente, limitados. Na procura do grau de complexidade das estruturas cognitivas, Arakcy localiza três: as estruturas mais simples, presentes entre os que não conseguiram se inserir no mercado de trabalho industrial, revelam um grau pequeno de diferenciação e integração de áreas. Os que pertencem a este grupo inicialmente tentam obter recursos através do trabalho, do esforço pessoal e da redução de necessidades; esgotadas estas possibilidades, fantasiam a multiplicação do tempo e de si mesmos; “quando percebem que isso também não é possível, a falta de diferenciação cognitiva os impede de continuar pensando” (p. 120) e apelam para todas as formas do mágico ou para a postergação. Nestes casos, a trajetória da esperança frequentemente culmina na adesão ao pentecostalismo.¹¹

As estruturas intermediárias, por sua vez, prevalecem entre as mulheres que realizam atividades remuneradas fora do lar e, por serem um pouco mais complexas, permitem vislumbres de consciência que as anteriores não possibilitam. Por exemplo, os integrantes deste grupo podem perceber que a obtenção de recursos não depende exclusivamente do esforço pessoal investido em mais trabalho; porém, quando definem alternativas, estas decorrem

¹¹ Para Arakcy, o apego às mensagens da religião tem um significado que excede a uma simples antecipação da vitória. Além da certeza da vitória na vida eterna, a adesão ao pentecostalismo daria ao convertido a impressão de que tem controle sobre sua vida; por exemplo, os dados colhidos mostram que a privação ou redução das necessidades é uma forma de tentar enfrentar a situação de pobreza e a sensação de que não faz determinadas coisas “porque não quer” ou “porque a religião proíbe” alivia a frustração de não poder fazê-las por interferência de obstáculos alheios à sua vontade. Mais ainda, o apelo ao sistema de crenças pentecostais, no qual a riqueza é um supérfluo e a ciência um obstáculo à união com Deus, confere legitimidade ao adepto, que passa a sentir-se superior aos que têm mais posses e mais erudição do que ele.

da transposição para a área do trabalho de categorias referentes ao mundo doméstico, em especial as que representam as relações homem-mulher.

Finalmente, conclui que os portadores de estruturas cognitivas mais complexas (operários semiqualeificados) são capazes de perceber e explicar o mundo em termos relativamente lúcidos. No entanto, a lógica de seu raciocínio se rompe no final do encadeamento e eles se veem impossibilitados de tirar conclusões que respondam a uma indagação básica: por que, apesar de terem consciência dos passos necessários e possíveis na trajetória profissional na cidade grande, e de os terem percorrido com esforço, não conseguem atingir a igualdade de oportunidades? Então, embora revelem poder discernir entre o sonho e a realidade, embora percebam as regras do jogo do trabalho industrial, da estrutura de dominação, nada lhes resta além de apelar, não sem ambivalência, para o mágico (Deus, a loteria esportiva) ou reconhecer as impossibilidades e resignar-se, esperando, não sem considerável descrença, que algo aconteça num futuro vago.

Arakcy termina concluindo: os recursos cognitivos dos membros das “classes baixas” *padecem de insuficiências decorrentes de suas experiências de vida*. Sabendo que alguns argumentarão que suas considerações têm como padrão de comparação a forma de pensar e de viver de uma outra classe social, em detrimento da valorização positiva da sabedoria popular, ela se pergunta: “negar as lesões mais profundas da dominação não estaria a serviço de encobrir seus efeitos mais dramáticos?” (p. 144) Mesmo considerando extremamente relevante sua preocupação com desvendar as medidas que instalam a dominação no coração do oprimido, valendo-se para isso de um método de abordagem de análise que foge aos

roteiros positivistas, não podemos deixar de questionar uma suposição subjacente a toda a análise que realiza na busca dos recursos cognitivos dos membros desta classe – a de que a vida rural é pobre de estimulação e gera estruturas cognitivas toscas. Uma convivência mais longa e mais despojada de mediações acadêmicas com representantes do povo, sobretudo nas zonas rurais, tem trazido, aos que optaram por este caminho, a certeza de que sua capacidade de sentir e de pensar é muito maior do que fazer crer a teoria da carência cultural. Se existe carência, ela é de recursos econômicos, de informação política e de oportunidades de organização, que lhes permita abrir espaços internos e externos à reflexão. Além disso, os trabalhos de Brandão (1981) mostram que a relação com a natureza, no mundo rural, exige o domínio de um complexo sistema classificatório. A categoria “mato”, enquanto massa amorfa de estímulos não discriminados, só existe na cabeça do pesquisador urbano e ingênuo. Para o morador do mato, porém, este está classificado: cada árvore quanto à sua utilidade, à sua durabilidade, as comestíveis e as não comestíveis etc., cada planta ligada ao seu fim e ao seu efeito.

Roberto Harari e sua equipe (1974) compartilham da preocupação de Arakcy ao buscar as repercussões psicológicas das condições materiais de existência de uma população favelada. Mais que ela, no entanto, estes pesquisadores vão procurar no trajeto do desenvolvimento psicosssexual, nas condições de vida familiar na pobreza, as origens das dificuldades cognitivas que supostamente apresentam. Concordam, portanto, com a conclusão dessa autora de que a dinâmica familiar típica nas populações “marginais” é lesiva ao desenvolvimento psicológico; essas dificuldades cognitivas e emocionais decorrem de distúrbios afetivo emocionais precoces, tal como foram caracterizados pela teoria psicanalítica, especialmente

em sua versão kleiniana. Moffat e Basaglia, ao contrário, põem em dúvida a validade da transposição direta do corpo teórico-metodológico da psicanálise para a compreensão da dinâmica e para a terapia do oprimido. Moffatt (1980), por exemplo, é categórico neste sentido: “se... pretendemos utilizar sem modificações substanciais conceitos como ‘complexo de Édipo’, ‘pai onipotente’ etc., nascidos e impregnados da cultura da pequena burguesia, patriarcal, de casal estável etc., comprovaremos que tais modelos de análise servem apenas para impedir qualquer compreensão teórica do fenômeno” (p. 75-76).

Longe de negar que a pobreza tenha efeitos lesivos sobre os indivíduos a ela submetidos, olhamos com suspeição as afirmações sobre as deficiências intelectuais dos integrantes das classes pobres, dominantes nas abordagens psicológicas. Na maioria das vezes, os resultados obtidos através dos instrumentos de medida e de observação oficiais da psicologia confirmam que as deficiências são muitas, ao passo que o contato e a observação diretos – sem os obstáculos e as fontes de desentendimentos que esses instrumentos carregam – o negam.¹²

Postas em dúvida as afirmações que nortearam até agora a atuação do psicólogo junto ao oprimido, sobretudo no âmbito escolar, resta o trabalho de conhecer as reais repercussões psicológicas da pobreza e construir um conhecimento que venha substituir o discurso ideológico predominante e funcione como ponto de partida na busca dos caminhos de uma psicologia libertadora. Para isto, há

¹² Exemplo disto pode ser encontrado, por exemplo, num segmento do trabalho coordenado por Harari, no qual os resultados obtidos no Teste de Bender por um grupo de crianças faveladas prestes a ingressar escola primária são cotejados com seu desempenho num contexto terapêutico no qual, em lugar de adultos persecutórios, as crianças estabelecem trocas com adultos continentés; nesta situação, os resultados dos testes, que indicavam uma alta incidência de organicidade, psicose e deficiência mental, não se confirmaram (p. 171-193).

que rever os conceitos, objetivos e métodos da psicologia e repensá-la, não mais numa perspectiva empirista, mas no marco de uma ciência histórica e concreta.

7.3 A SOCIOLOGIA E A CARACTERIZAÇÃO DO MARGINALIZADO

Geralmente, os sociólogos de filiação materialista histórica veem o pobre como muito mais capaz intelectualmente do que os psicólogos; mesmo entre alguns psicólogos cuja abordagem da psicologia da pobreza escapa ao tom geral adotado pelos teóricos da privação cultural tentando entender o oprimido a partir de quadros de referência teóricos e metodológicos diversos, a tendência é considerar a vida na pobreza lesiva ao desenvolvimento psicológico. Antes de nos determos nestes autores, analisemos um pouco a perspectiva adotada por alguns sociólogos na consideração das capacidades psicossociais do oprimido.

Maria Célia Paoli (1974) propõe-se ir além da caracterização dos mecanismos que promovem a dominação e investigar os mecanismos que promovem a *consistência subjetiva* da apropriação de um mundo objetivamente inconsistente. A partir de entrevistas abertas com trabalhadores “marginalizados”, na baixada santista, Paoli detectou três instâncias organizadoras das concepções ou representações simbólicas sobre a situação de vida comum aos trabalhadores que participam desse modo de existência social: o de participação-exclusão. Como primeira instância encontrou a categoria *pobre*, organizadora da área de identidade fundamental; eles se definem como “trabalhadores *pobres*”, em contraposição a outras configurações de venda do trabalho, mais próximas de um estilo de vida que não conseguem atingir. Em segundo lugar, surge a apropriação de determinadas concepções religiosas que mantêm a esperança mágica de superação das condições de miserabilidade;

em terceiro lugar, o consumo dos produtos da indústria cultural, que também contribui para a produção e manutenção de um projeto constante de superação de suas condições de vida objetivamente insustentáveis. Ao invés de perceber sua situação como decorrente de relações sociais fundamentais, o pobre a define em torno da afirmação de uma *ausência*: “ausência de um mundo estável, ausência de riqueza, ausência do autocontrole da vida” (p. 118). Como não veem nada a afirmar ou a valorizar em seu presente, afirmam o projeto de superação de sua atual condição; desta forma, “a pobreza e a sua negação vicária é, para o indivíduo excluído, o modo de apropriação simbólica das coisas não apropriáveis materialmente” (p. 118-119). Encontramos aí o cerne da dominação: a afirmação da possibilidade, de um momento para outro, de o pobre vir a inserir-se estavelmente no sistema, o que equivale a afirmar que a dominação tem como ponto de partida a impossibilidade objetiva da passagem a um estilo de vida mais satisfatório, alimentando continuamente o projeto dessa possibilidade. A impossibilidade objetiva transforma-se em possibilidade subjetiva.¹³

Além do projeto de superação da condição de pobreza, Paoli aponta outras características dos indivíduos que participam do todo social na condição de “excluídos”: sua natureza gregária (rede extensa de parentes e amigos, a solidariedade, os pontos de encontro costumeiros – como o botequim –, o mutirão), que convive com a violência que praticam contra si mesmos. Longe de constituir uma situação anômica, como a qualifica Oscar Lewis (1961), Paoli considera a chamada “cultura da pobreza” como um padrão adaptativo que se estrutura em torno dos valores fundamentais da sociedade

¹³ A escola, à medida que amplia sua rede, tende a nutrir cada vez mais esse projeto, e a Igreja católica, ao redefinir seu papel junto ao oprimido, talvez venha contribuindo menos para a sua manutenção, o que ilustra o constante movimento de recomposição dos chamados aparelhos ideológicos.

em que é gerada: a identificação com o trabalho assalariado e com o consumo (p. 123).

Num excelente trabalho de escavação do conceito de marginalidade, Janice Perlman (1977), por sua vez, demonstra que ele não passa de um mito, não só quando examinado do ponto de vista socioeconômico, mas também quanto às suposições que encerra sobre a cultura da pobreza. Os padrões de organização familiar, de relação interpessoal, os valores e expectativas, as atitudes frente ao trabalho e à escola que detectou em favelas e subúrbios cariocas, no final da década de 1960, não correspondem ao estereótipo do marginal presente no público em geral e entre alguns teóricos da marginalidade – famílias desorganizadas, promiscuidade sexual, indolência, irresponsabilidade no desempenho dos papéis paterno e materno, desinteresse pelos estudos e assim por diante. Nesta mesma linha, Paoli argumenta que se sua cultura “não se desenvolve fora da ideologia da democracia e da liberdade individual apregoada pelo sistema”, se é em torno do crédito dado a estas ideias que ela se constitui, o estoque simbólico que acompanha a pobreza não pode ser considerado mais pobre que as representações simbólicas próprias a outros grupos da sociedade, “por mais que estes tenham um monopólio efetivo da informação” (p. 124). Berlinck (1975) defende esta mesma versão, a partir de extensa pesquisa de representantes de trabalhadores “marginais” na cidade de São Paulo, e conclui pela não-existência de uma “cultura da pobreza” enquanto dimensão que diferencie nitidamente o pobre das demais camadas socioeconômicas existentes na cidade. Até mesmo as formas de solidariedade presentes entre os pobres, que tecem uma rede de auxílio mútuo formada por parentes, vizinhos e conterrâneos, são considerados não-típicos por Berlinck, na medida em que são comuns a outros grupos e classes na mesma sociedade.

Talvez estejamos diante de uma questão que ainda requer esclarecimentos; se, de um lado, tudo indica que é irreal afirmar a existência de uma total diversidade cultural entre os componentes de classes sociais incluídas numa mesma sociedade, afirmar sua identidade parece igualmente inverossímil. A procura da diversidade, uma vez definidas as semelhanças, talvez seja o caminho complementar que é preciso percorrer. As próprias formas de interação, baseadas no parentesco, na amizade e na conterraneidade, parecem assumir características próprias, pelo menos em certos grupos que integram as populações “marginais”. E difícil negá-lo a partir da descrição feita por Perlman (1977) e Eunice Durhan (1978) das relações interpessoais presentes em grupos de trabalhadores “marginais” migrantes, de origem rural.

F. H. Cardoso, ao prefaciar o livro de Perlman, resume assim as conclusões a que chegam sociólogos como Paoli, Perlman e Berlinck, que desencantam o mito da marginalidade, partindo da ótica permitida pela filosofia da totalidade: “na proposição deste novo roteiro trata-se de mostrar que o favelado não é política e economicamente marginal, mas sim um ser reprimido e explorado” (in Perlman, p. 14). Paoli é clara neste sentido, quando afirma que o que a pobreza gera é um estoque simbólico pobre ou insuficiente à compreensão mais adequada da própria situação de pobreza: “quanto mais a sobrevivência se impõe como um dado primeiro e urgente, mais existe uma barreira à capacidade e compreensão de sua vida de modo a poder controlá-la” (p. 125); forçado a voltar-se inteiramente para a sobrevivência, o trabalhador “marginal” é impedido de refletir e de organizar-se para defender seus interesses. Não é por acaso que as pesquisas de Paoli, Berlinck e Perlman convergem para idêntica constatação: a de que a filiação desta parcela das classes subalternas a entidades defensoras dos interesses dos trabalhadores é

pouco significativa e sua participação praticamente se limita a entidades religiosas e recreativas. A vivência cotidiana de uma situação miserável, aliada à falta de oportunidade para refletir sobre esta situação (o que lhes permitiria pôr em xeque a própria crença na possibilidade de sua superação sem mudanças sociais estruturais) resulta, segundo Paoli, em conteúdos ambíguos que estruturam seu universo, entre eles a certeza da própria “exclusão” coexistindo com a falta de uma versão formal de luta política e resolvendo-se no projeto individual de ascensão (p. 125). Portanto, ao mesmo tempo em que negam a presença entre os trabalhadores “marginais” de muitas das deficiências que lhes são atribuídas pela psicologia, os sociólogos a que nos referimos põem em relevo sua carência de informação política e de recursos econômicos e de organização.

CAPÍTULO V

DA ADESÃO À TRANSFORMAÇÃO: CAMINHOS

1. UMA PESQUISA

Conhecer a maneira como os psicólogos representam a realidade social e escolar e se desempenham profissionalmente nas escolas pode ser uma fonte de informações relevante para a tarefa de caracterizar esta área de aplicação da psicologia. Por isso, realizamos uma pesquisa junto a uma amostra de psicólogos escolares que atuam na rede pública municipal e estadual de ensino da cidade de São Paulo, com o objetivo de, em última instância, apreender o *sistema de representações* sobre a sociedade, a escola e a psicologia escolar que norteia sua *ação profissional*, esta também objeto de investigação. Em outros termos, através da análise de seu discurso, procuramos verificar: a) a concepção da realidade social presente em suas representações e em sua prática; b) o modo como caracterizam a relação entre a escola e a sociedade; c) a visão que têm dos problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar presentes entre as crianças que frequentam as escolas públicas dos bairros periféricos; d) a ação que efetivam ou preconizam visando à solução desses problemas.

A escolha do questionário, preenchido pelo próprio informante, como instrumento eliciador do discurso, deu-se em função da necessidade de colher o material de forma rápida, padronizada

e econômica, uma vez que tínhamos em vista colher dados junto a todos os psicólogos que atuam na escola pública de primeiro grau na cidade de São Paulo (cerca de noventa e cinco). No entanto, tentamos suprir, dentro das limitações intrínsecas à técnica do questionário, algumas das vantagens que a entrevista possui; por exemplo, optamos pelo questionário aberto e as perguntas foram formuladas muitas vezes com o objetivo de se complementarem ou de se verificarem umas às outras, através da exploração direta ou indireta, explícita ou implícita de facetas diversas de um mesmo aspecto investigado. Procurou-se obter a cooperação dos informantes esclarecendo-os sobre o objeto e a necessidade da pesquisa, sobre a possibilidade de anonimato das respostas e estruturando o questionário de forma que se tivesse um instrumento unitário, de acordo com os quesitos formulados por Goode e Hatt (1972, p. 177), especialmente os referentes à progressão das questões, das mais simples às mais complexas e de um quadro de referência para outro (Anexo 1).

Inicialmente planejada para abranger a totalidade dos psicólogos que atuam na rede pública municipal e estadual de ensino na cidade de São Paulo, a pesquisa acabou por limitar-se a vinte deles. Dificuldades internas vividas na época da aplicação do questionário pelo grupo de psicólogos escolares municipais repercutiram negativamente sobre a solicitação que fizemos e levaram a maioria deles (cerca de 85%) a não devolver os roteiros ou a devolvê-los em branco.¹ Assim, a análise de conteúdo, cujos resultados passamos a relatar, incidiu não sobre uma amostra casual da população-alvo, mas sobre uma porcentagem dela: 70% dos que atuam no Estado (posto

¹ Longe de considerar esta omissão um percalço alheio à pesquisa, é preciso considerá-la um dado importante e incorporá-la à análise das informações fornecidas pelos psicólogos. A dificuldade de se defrontarem com uma tarefa de explicitação de seu referencial certamente indica um momento de insegurança e de ansiedade na definição de seu papel profissional.

que na época da aplicação alguns estavam ausentes do serviço), e 12% dos que se dedicam a escolas da prefeitura e que se dispuseram a responder ao questionário.

TABELA 1: COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA		
<i>Número de Sujeitos</i>	N = 20	100%
	M –	–
Sexo	F = 20	100%
Grupo 1	N = 10	50%
Grupo 2	N = 10	50%

Nossos vinte sujeitos são todos do sexo feminino e diferem quanto à média de idade; de um lado, encontram-se aqueles que se formaram há mais tempo e iniciaram suas atividades, enquanto psicólogos voltados para a população escolar primária, há pelo menos uma década, e os que, embora tendo se formado na década de 1970 em psicologia, já haviam feito anteriormente o curso Normal ou cursos universitários em pedagogia ou em outras áreas e trabalhado na rede de ensino como professores primários, secundários ou orientadores (Grupo 1). De outro, temos um grupo de dez recém-formados que iniciaram suas atividades como psicólogos escolares quando da recente ampliação do quadro de psicólogos escolares do Serviço de Assistência ao Escolar da Prefeitura do Município de São Paulo (Grupo 2). Como constatamos a presença de algumas diferenças significativas na maneira como estes dois grupos representam a realidade escolar em que atuam, decidimos contrastá-los no decorrer da análise.

Entre as psicólogas formadas há uma ou mais décadas, o bacharelado em Filosofia e Direito se fazem presentes, numa época em que inexistiam os cursos de graduação em psicologia e na qual a formação do psicólogo se dava em dois anos de especialização em Psicologia Clínica, após o curso de Filosofia.

A pós-graduação não é uma constante na formação do grupo: das vinte psicólogas que o integram, apenas cinco a cursaram. Em contrapartida, os cursos de extensão e especialização fazem parte do currículo de quinze delas e se distribuem pelas mais diversas áreas, desde a neuroanatomia e a medicina psicossomática até os métodos psicoterápicos e as técnicas de psicomotricidade, a psicologia do excepcional e a disfunção cerebral mínima. A procura de cursos sobre métodos psicoterápicos é frequente, destacando-se o interesse das recém-formadas pelas técnicas psicodramáticas.

Da mesma forma que a procura de cursos de extensão ou especialização se faz de uma forma dispersa, aparentemente não obedecendo a uma linha consistente de interesse mas à necessidade de acumular títulos e preparar-se “para o que der e vier”, num mercado de trabalho cada vez mais fechado, as atividades anteriores como psicólogo apresentam a mesma dispersão: das treze psicólogas que relatam ter exercido funções profissionais de psicologia, anteriores ao atual trabalho, cinco o fizeram em consultórios particulares de psicologia clínica, três passaram pelos psicotécnicos, pela pesquisa de mercado ou pela propaganda, quatro dedicaram-se à docência universitária e seis estiveram na condição de estagiárias, na área educacional ou não. Aliás, o exercício profissional na qualidade de estagiário é mais frequente no grupo de recém-formados e talvez configure um vínculo de trabalho cada vez mais comum, à medida que aumenta a oferta de psicólogos em desproporção à sua demanda.

TABELA 2: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

<i>Dados sobre a formação</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Ano de ingresso no serviço			
Década de 1940	10*	–	5
Década de 1950	10	–	5
Década de 1960	10	–	5
Década de 1970	70	100	85
Ano de formatura em Psicologia			
Década de 1950	20	–	10
Década de 1960	20	–	10
Década de 1970	50	100	75
s/Inf.	10	–	5
Curso de graduação			
Psicologia	70	100	85
Filosofia	20	–	10
Direito	10	–	5
Curso de Pós-Graduação			
Psicologia Educacional	10	–	5
Psicologia Escolar	–	10	5
Psicologia Clínica	20	–	10
Psicologia Social	10	–	5
Não fez	60	90	75
Curso de extensão e/ou especialização			
Sim	70	80	75
Não	30	20	25
Faculdade em que se formou			
Filosofia USP	20	–	10
Direito USP	10	–	5
Sedes Sapientiae	20	–	10
Metodista	20	10	15
FFCL – Ribeirão Preto	10	10	10
São Marcos	20	10	15
IP-USP	–	20	10
PUC	–	40	20
Objetivo	–	10	5

* %sobre o total de sujeitos

Treze exercem outra atividade profissional simultânea, sete das quais na área de psicologia clínica, quer em consultórios particulares (5), quer em instituições hospitalares (2). Poder-se-ia perguntar se existe um denominador comum nas atividades exercidas por estes psicólogos fora e dentro da escola, ou seja, se uma orientação baseada no modelo médico acaba imprimindo às atividades na escola a mesma direção do trabalho na clínica: diagnosticar, através do uso de testes, dificuldades que estariam na criança e tratá-la ou encaminhá-la para tratamento fora da escola.

TABELA 3: AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS

<i>Atividades profissionais</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Atividades profissionais anteriores			
Sim	70	60	65
Não	30	40	35
Natureza da atividade			
Estágio em educação	10*	10	10
Estágio não-educação	10	30	20
Psicol. clín. em consultório	30	20	25
Ensino superior	20	20	20
Psicol. social e do trabalho (psicotéc., pesquisa de mercado, propaganda)	30	–	15
Psicologia escolar	–	10	5
Psicol. Clín. em instituições	10	30	20
Atividades profissionais simultâneas			
Sim	70	70	70
Não	30	30	30
Natureza da atividade			
Consultório particular	30*	20	25
Ensino superior	10	10	10
Psicol. clín. em inst.	–	20	10
Pesquisa educacional	10	–	5
Psicologia industrial	–	10	5
Advocacia	10	–	5
Orientação educacional	10	–	5
Estágio em psicol. clínica	–	10	5

* Porcentagem sobre o total de sujeitos (cada sujeito emitiu uma ou mais respostas).

Importante ressaltar, ainda, que entre as psicólogas formadas há mais tempo, e que há mais tempo trabalham, existe uma coerência maior na sequência da vida profissional: do professorado primário ou secundário para a higiene mental escolar e daí para o trabalho como psicólogas escolares.

Quanto aos motivos pelos quais se encontram trabalhando em psicologia escolar, a maioria considera que esta atividade foi fruto de uma escolha. Assim é que treze apontaram o interesse desde os tempos de faculdade e/ou a possibilidade de realização profissional como os grandes móveis de seu caminho nesta direção. Note-se que o interesse despertado na faculdade está ausente no grupo de formadas há mais tempo e corresponde a 50% das motivações das recém-formadas, o que provavelmente indica que os cursos de formação em psicologia estão, nos últimos anos, despertando para outras possibilidades de atuação profissional além da atividade clínica.

TABELA 4: A ESCOLHA DA PSICOLOGIA ESCOLAR

<i>Motivos da escolha</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
a) Interesse durante o curso	–	50	25
b) Única oportunidade de trab.	10*	10	10
c) Melhor remuneração	–	–	–
d) Complementar rendimentos	–	10	5
e) realização profissional	30	20	25
a + b	10	–	5
b + d	10	–	5
a + e	20	10	15
Outros	20	–	10
<i>Permanência na área</i>			
Sim	80	80	80
Não	20	10	15
Outros	–	10	5

* %sobre o total de sujeitos

Coerentemente com a sensação de que fizeram uma opção, dezesseis declaram que se tivessem a oportunidade de escolher continuariam trabalhando em psicologia escolar. Esta postura é justificada em termos que poderiam ser divididos em três categorias: a) a possibilidade de realizar um trabalho preventivo, comunitário e não-elitista; b) ver na escola um local privilegiado para a promoção do desenvolvimento infantil; c) interesse pela educação formal, sem especificar a natureza deste interesse. Não faltam aquelas que, embora em menor número, veem na escola uma instituição a partir da qual é possível desenvolver ou transformar a sociedade.

TABELA 5: MOTIVO DA PERMANÊNCIA NA ÁREA

<i>Motivos</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
1) Possibilidade de realização de um trabalho preventivo comunitário, não-elitista	20*	60	35
2) Escola como local privilegiado para a promoção do desenvolvimento infantil	20	10	15
3) Escola como local privilegiado de transformação ou desenvolvimento social	10	10	10
4) Interesse, gosto por educação	20	–	10
5) S/Inf.	30	20	25
Total	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos

A maneira como as psicólogas em questão representam a realidade educacional e social do país torna-se mais clara a partir da análise da questão dezesseis; nas respostas sobre as dificuldades que, de seu ponto de vista, a escola pública de primeiro grau defronta na atualidade, 17% das menções giraram em torno da criança e sua família como os principais obstáculos ao bom andamento da escola, 37% atribuíram esta responsabilidade principalmente ao professor e secundariamente

ao pessoal técnico e administrativo, e cerca de 46% referiram-se a causas localizadas na escola ou no sistema educacional.

TABELA 6: AS DIFICULDADES DA ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU

<i>Natureza das dificuldades</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Advindas do corpo discente e sua família	17*	16	17
Advindas do corpo técnico e administrativo	41	32	37
Advindas das condições das escolas e do sistema educacional	41	52	46
Total	29 (100%)	25 (100%)	54 (100%)

* %sobre o total de dificuldades mencionadas pelo grupo

Quando analisados com mais detalhe, estes dados nos revelam que mais da metade das respostas a esta questão (cada sujeito apontou várias causas) localiza somente ou também na criança, na família e no professor, as dificuldades enfrentadas pela escola pública primária, o que sugere a impossibilidade de uma visão mais ampla e mais crítica, que localize o ensino numa perspectiva econômica, política e social mais abrangente. É verdade que a maioria dos aspectos mencionados refere-se à escola e ao sistema educacional, mas quase invariavelmente através da referência a aspectos microscópicos ou parciais da problemática da escola pública, como classes numerosas, falta de pessoal técnico e administrativo, falta de reuniões entre pais e mestres, precariedade material das escolas, excesso de burocracia, sem contudo mencionar as causas estruturais que, na verdade, respondem pelos aspectos mencionados. Exemplo claro desta tomada da parte pelo todo é a referência ao “excesso de burocracia”, correspondente a cerca de 10% do total de respostas dadas; a indagação sobre a função social cumprida pelas formalidades burocráticas, pelo seu predomínio enquanto

meio de comunicação controlada entre os membros de instituições como a escola, numa linha como a desenvolvida por Tragtenberg (1977), por exemplo, certamente as conduziria ao encontro de instâncias macroestruturais mais significativas à compreensão das dificuldades mencionadas. A comparação dos Grupos 1 e 2 vem mostrar uma diferença qualitativa entre eles quanto às dificuldades localizadas na escola e no sistema educacional; enquanto o Grupo 1 menciona predominantemente fatores materiais ou concretos (falta de pessoal, classes numerosas, falta de material etc.), entre as integrantes do Grupo 2 surgem referências à inadequação curricular e metodológica, à estrutura e ao funcionamento do sistema escolar; é neste grupo também que vamos encontrar as duas únicas respostas que fazem referência à existência de classes sociais e de uma estrutura de poder numa sociedade de classes:

“A escola pública, refletindo o estado retrógrado e injusto em que se encontra a sociedade, ‘sofre’ das mesmas injustiças e descaminhos que a mesma, espelhando a intenção política de seus ‘orientadores’. Não se quer indivíduos críticos, valorizados, possuidores de elevado autoconceito, participantes, pois se assim fosse não se manteria nem mais um minuto o estado coercitivo, opressivo da liberdade e da justiça social. ... Definindo um conteúdo ‘universalizante’ (a educação pública) poda a manifestação e a liberdade própria de inúmeras comunidades; ... Esse sistema para funcionar necessita de educadores amordaçados e amedrontados, além de malformados pelo próprio sistema.”

Em contraposição, uma resposta como a que se segue é bastante representativa de uma concepção oposta das dificuldades enfrentadas pela escola pública, predominante no Grupo 1:

“O número cada vez maior de crianças carenciadas por falta de recursos para seu desenvolvimento físico e de estimulação para seu desenvolvimento intelectual, emocional e social constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a escola pública de 1º grau. Porém, constitui dificuldade de igual monta o despreparo da escola, incluindo o de seus professores, para fazer frente a dificuldade acima.”

Em outras palavras, o teor desta resposta poderia ser assim resumido: recebendo um número crescente de crianças *deficientes*, a escola deveria estar preparada para *sanar estas deficiências*, mas, infelizmente, não se encontra tecnicamente capacitada para fazê-lo.

TABELA 7: CAUSAS DE REPROVAÇÃO (1)

Causas de reprovação	Grupos		
	Grupo 1	Grupo 2	Total
Localizadas no aluno e na família	50*	51	50,5
Localizadas no corpo docente, técnico e administrativo	28	16	21,0
Localizadas na escolas e no sistema educacional	22	33	28,5
Total	36 (100%)	45 (100%)	81 (100%)

* %sobre o total de dificuldades mencionadas pelo grupo

A análise das respostas às questões 17 a 20 nos possibilita verificar e aprofundar o quadro sugerido pelo exame da questão 16. Quando indagadas sobre as causas da reprovação, a metade das menções recaiu sobre o aluno e sua família; as *deficiências psicológicas das crianças* foram as mais frequentemente citadas entre as respostas incluídas nesta categoria. As deficiências do corpo

docente e técnico não são tão responsabilizadas, pelo total de nossos sujeitos, pelos altos índices de reprovação, como o foram na questão anterior; assim, um sem-número de aspectos da escola e do sistema educacional, quase sempre moleculares, são frequentemente mencionados; entre eles, a inadequação dos programas congrega maior frequência de menções dentro da categoria e, mais uma vez, o Grupo 2 supera o Grupo 1 na citação desse aspecto da problemática escolar. Aliás, no Grupo 1, a incidência de respostas que se referem à falta de preparo do professor ou ao seu desinteresse (12%) supera o número de menções a aspectos da escola e do sistema como responsáveis pelo fenômeno da reprovação. Neste grupo, as causas da reprovação localizam-se, portanto, predominantemente no corpo discente e no pessoal docente.

Quando procuramos verificar a configuração das respostas dadas por cada uma das vinte psicólogas (Tabela 8), percebemos que as 81 causas apontadas para a reprovação podem ser agrupadas da seguinte forma: poucas mencionam só a criança e sua família, ou só o professor, como causadores da reprovação; a maioria (35%) menciona causas a nível das três categorias gerais que compõem a Tabela 7, muitas vezes sem conseguir, mesmo assim, chegar ao amago da questão; é o caso, por exemplo, da seguinte resposta:

“As principais causas de reprovação na escola de 1º grau: a falta de preparo psicopedagógico das professoras, a deficiência cultural dos alunos, a não-valorização do período preparatório por parte da professora, crianças com problemas de subnutrição e de saúde, crianças deficientes mentais, programa e currículo em total desacordo com a realidade da clientela, crianças com problemas afetivos e familiares.”

TABELA 8: CAUSAS DA REPROVAÇÃO (II)

Áreas mencionadas	Grupos		
	Grupo 1	Grupo 2	Total
1. A criança e a família	10*	20	15
2. O corpo docente e técnico-administrativo	–	–	–
3. O sistema educacional	–	–	–
1 + 2	20	–	10
1 + 3	–	20	10
2 + 3	40	20	30
1 + 2 + 3	30	40	35
	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos

Importante também ressaltar que três das psicólogas mencionaram apenas causas localizadas no aluno e em sua família, desconsiderando totalmente a interferência ou até mesmo o caráter determinante que a estrutura e o funcionamento do sistema escolar têm sobre o fracasso escolar:

“Falta de apoio em casa, ficando em geral a criança por sua própria conta; crianças de nível intelectual baixo, sem receber a devida orientação pedagógica e psicológica; crianças fracas, com distúrbios físicos e mentais; crianças deficientes não encaminhadas às classes especiais; crianças limítrofes em classes adiantadas; crianças deficientes e limítrofes em classes comuns.”

Pedimos mais em relação à reprovação; além de mencionar suas possíveis causas – e, nestas circunstâncias, como vimos, surgiram respostas múltiplas que incluíam as três categorias – solicitamos que elegessem a causa principal. Na consecução desta tarefa, cristalizou-se uma tendência que já começava a configurar-

-se desde a análise da questão dezesseis: a de localizar as causas do insucesso atual da escola pública no aluno e no professor, menor quando se fala em “dificuldades” da escola pública, maior quando surge o termo “causas da reprovação”, e predominante quando se coloca questão em termos de “causa primordial” do insucesso escolar: 60% de nossos sujeitos mencionaram o aluno, o professor ou ambos como a fonte principal deste fracasso.

TABELA 9: CAUSA PRIMORDIAL DA REPROVAÇÃO

<i>Áreas mencionadas</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
1. Localizada somente no aluno	20*	40	30
2. Localizada somente no prof. e/ou técnicos	40	–	20
3. Localizada somente no sistema de ensino	10	30	20
1 + 2	20	–	10
1 + 3	–	10	5
2 + 3	10	10	10
1 + 2 + 3	–	10	5
	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos

No Grupo 2 as respostas que abrangem a escola e o sistema educacional (isoladamente ou em conjunto com outras categorias de resposta) atingiram também 60%, o que não ocorreu com o Grupo 1, onde 80% mencionaram o aluno, o professor ou ambos. Se no Grupo 2 não há respostas que tenham destacado o professor como a causa principal do fracasso, no Grupo 1 isto ocorreu em 40% dos casos; se no Grupo 2 são frequentes as menções a um conteúdo programático

inadequado, no Grupo 1 este aspecto da questão encontra-se ausente, e nas poucas referências a fatores relativos ao sistema educacional (20%), as classes heterogêneas, a falta de reciclagem dos professores e a falta de técnicos compareceram com predomínio.

Esta visão eminentemente técnica dos problemas de aprendizagem e da “crise” da educação conduz, inevitavelmente, à proposta de soluções também técnicas, entre as quais encontram-se as fornecidas tradicionalmente pela psicologia escolar (Tabela 10).

TABELA 10: MEDIDAS PRIORITÁRIAS PARA REDUZIR A REPROVAÇÃO

<i>Medidas</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Mudar a criança e seus pais	30*	20	25
Mudar o professor	40	40	40
Mudar o sistema educacional e/ou aspectos da escola	60	50	55
	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos (cada sujeito emitiu mais de uma resposta)

Embora não faltem sugestões que visam a mudança de um corpo discente e de pais tidos como inadequados (25% das psicólogas mencionaram este tipo de ação) – preparando psicopedagogicamente o aluno no início da escolarização para enfrentar as exigências da escola, desenvolvendo-lhe a prontidão para a leitura e a escrita, encaminhando-o para diagnóstico e tratamento psicológico, fornecendo-lhe alimentação (merenda), reunindo os pais para integrá-los ao processo educativo, para ensinar-lhes a cuidar dos filhos, para levá-los a assumir uma responsabilidade pela prole que muitos supostamente não possuem – a maioria das medidas apontadas, visando a melhoria do ensino, refere-se a mudanças no professor e a estrutura e funcionamento do ensino, quase todas elas de cunho

técnico: promover um bom relacionamento professor-aluno, treinar os professores para atender limítrofes, conscientizar o professor dos problemas das crianças, dar apoio psicológico e pedagógico ao professor para que ele desempenhe seu papel com mais eficiência, fornecer orientação técnica à rede, remanejar (homogeneizar) as classes de acordo com resultados obtidos em testes de prontidão, exercer um maior controle sobre o trabalho do professor, formar classes lentas, remunerar adequadamente os técnicos, que se encarregariam de uma assistência psicopedagógica às escolas, e assim por diante. Medidas menos equivocadas, menos baseadas na mística da neutralidade da tecnologia (incluindo as técnicas psicológicas), são uma exceção que confirmam a regra: pouquíssimas sugeriram a necessidade de rever conceitos sobre o desenvolvimento e as condições de vida das crianças da periferia, de analisar o problema da falta de motivação dos professores à luz do que o próprio sistema educacional lhes oferece como condições de trabalho, de meditar sobre o significado da inadequação dos conteúdos curriculares.

TABELA 11: O “RETRATO” DO PROFESSOR

<i>Características mencionadas</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Carac. pessoais positivas	–	–	–
Carac. prof. positivas	–	–	–
Ambas	10*	–	5
Carac. pessoais negativas	10	–	5
Carac. prof. negativas	20	10	15
Ambas	40	30	35
Vítimas do sistema educacional	10	–	5
Má formação + vítimas	–	40	20
Não há um retrato único	10	10	10
S/ resp.	–	10	5
total	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos

Quando solicitadas a emitir uma opinião sobre os professores da rede, mais da metade (55%) das psicólogas fez menção a características pessoais e/ou profissionais negativas do corpo docente (70% do Grupo 1 e 40% do Grupo 2): o desinteresse, a acomodação, a falta de preparo, a incapacidade para lidar com alunos, a falta de condições de personalidade foram apontadas como componentes do retrato do professor. Não faltam, por outro lado, embora em número menor (30%), as que atribuem as dificuldades do professorado ao sistema de ensino e à política educacional que o desrespeita, não o ouve e o remunera mal, ou as que elogiam abertamente o professor e seu espírito de luta.

A má formação do psicólogo se revela em toda a sua força quando solicitado a discorrer sobre a criança que frequenta a escola pública de primeiro grau; aqui, predomina a enxurrada de preconceitos e estereótipos típica da “teoria da carência cultural”; aqui, a psicologização de um problema basicamente político atinge seu auge, principalmente no Grupo 1, composto de psicólogas mais velhas, há mais tempo dedicadas ao ensino e mais fortemente contaminadas pelos jargões presentes entre os educadores sobre as deficiências da clientela escolar. Noventa por cento das psicólogas integrantes deste grupo acreditam que as crianças da periferia ou das classes trabalhadoras que chegam à escola são portadoras de sérias deficiências em todas as áreas do desenvolvimento psicossocial: apresentam distúrbios afetivo-emocionais, intelectuais, cognitivos, perceptivos, sensoriais e físicos em grau e frequência suficientes para explicar, em grande medida, a crise do ensino atual. Entre as psicólogas mais jovens e recém-saídas dos cursos de psicologia, existe a possibilidade de uma visão mais crítica do corpo teórico da “psicologia da pobreza”, a ponto de algumas delas terem posto em

dúvida suas afirmações ou percebido que muitas das deficiências atribuídas à criança na verdade são geradas na própria escola.

TABELA 12: O “RETRATO” DO ALUNO

<i>Características mencionadas</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Portador de capacidades de habilidades negativas	80*	40	60
Retrato incoerente, superposição de aspectos (positivos e negativos incompatíveis)	–	10	5
Necessário rever conceitos sobre estas crianças	–	20	10
Portador de atitudes negativas e dificuldades geradas pela própria escola	20	10	15
Sem resposta	–	20	10
Total	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos

Não houve menção a capacidade ou habilidades positivas destas crianças, a não ser num caso em que aspectos valorizados positiva e negativamente são superpostos na caracterização do aluno pobre de escola pública, sem que as incoerências sejam percebidas:

“Em termos de prontidão para alfabetização, a maioria que inicia a aprendizagem formal não a possui e em geral apresenta baixa performance nos testes cognitivos padronizados. Porém, em geral se mostram extremamente autossuficientes em outras

atividades de resolução de problemas pertencentes à vida diária: caminhos mais curtos para casa, troco etc.

A linguagem é extremamente pobre, tanto em termos de vocabulário como gramaticalmente. As professoras relatam que quando são solicitadas a formarem frases oralmente, estas são muito curtas e repetitivas. Há uma alta incidência de dislalias e outros distúrbios de linguagem na área da leitura e da escrita.

Em geral não apresentam conhecimento de direita-esquerda, nem em si mesmos.

Quando iniciam a 1ª série em geral apresentam problemas de coordenação motora fina, sendo alta a incidência, mesmo após constante repetência, de problemas de disgrafia.

Os testes (Bender) e mesmo a observação de troca de letras revelam constantemente uma altíssima porcentagem de problemas perceptivos e orientação espacial.

Os desenhos da figura humana revelam precariedade de detalhes, figuras primitivas e desproporção.

Em geral, quando a atividade é motivadora, existe uma participação bem ativa. É constante a queixa relativa a problemas de agressividade. As mais constantes queixas que recebo se referem à parte de hiperatividade.”

Compartilhando profundamente da crença disseminada de que o povo é incapaz, esta psicóloga não percebe as incoerências de seu discurso e fala simultaneamente em falta de conhecimento de direita-esquerda, problemas perceptivos e de orientação espacial, e autossuficiência na solução de problemas da vida diária que, sem dúvida, envolvem estas habilidades. Tendo mergulhado de cabeça no mito da deficiência cultural, fala em deficiência de linguagem

e de motricidade fina, de agressividade e de hiperatividade, ao mesmo tempo em que afirma a presença de capacidade de participação ativa quando as atividades são motivadoras. Tudo sugere que o conceito de carência cultural está tão solidamente assimilado que todas as provas em contrário que possam advir da experiência e do contato direto não são suficientes para abalá-lo. De qualquer forma, existe nesta resposta um germe de crítica ou de desconfiança em relação ao mito da carência cultural que poderá vir a produzir uma nova visão da problemática abordada. O mesmo não pode ser dito da seguinte resposta, representativa de uma alta parcela (80%) das psicólogas do Grupo 1:

“Apreciando sumariamente (e contando para tanto com a experiência de quinze anos de trabalho em clínica, onde pude conhecer alunos mais particularizadamente), posso dizer o seguinte: quanto ao desenvolvimento cognitivo, via de regra há prejuízo, subdesenvolvimento mesmo; esse subdesenvolvimento se evidencia nitidamente na falta de prontidão para a alfabetização que atinge mais de 50% de nossa população escolar. Intelectualmente, via de regra constatamos aquele pequeno déficit que parece decorrente da própria privação cognitiva. Nestes termos, com os instrumentos disponíveis (WISC e Terman-Merril principalmente) acredito que a média se situaria na faixa dos 70-90 quanto a um QI. Quanto às patologias, excluída a limitação do desenvolvimento intelectual já referida acima, são comuns os problemas de natureza psicomotora e de linguagem principalmente. Quanto ao desenvolvimento afetivo-emocional..., parece-me que aspectos de sensibilidade, manifestação de interesses, comunicação com os outros e autoconceito geralmente denotam prejuízo, isto é, um empobrecimento em relação à imagem genérica e teórica que temos das crianças através do contato com os nossos filhos e amigos dos nossos filhos.”

Munida de uma bagagem teórica e de uma longa experiência clínica que enfatizam o diagnóstico de patologias e seu tratamento (modelo médico), a partir de um modelo de criança normal, esta psicóloga parece impossibilitada de perceber a inadequação dos instrumentos de medida em que se baseia para referendar suas afirmações, de refletir sobre os critérios de normalidade em que se baseia e de perguntar-se até que ponto o “empobrecimento da sensibilidade, da manifestação de interesses, da comunicação com o outro e do autoconceito”, que atribui aos alunos, não é, no mínimo, intensificado pela frequência a uma escola que não os considera e não os trata como gente. Neste sentido, encontramos entre os psicólogos uma afirmação que até então tínhamos ouvido apenas dos professores e que revela uma extrema desvalorização do oprimido e dos modos de vida que não correspondem exatamente aos da classe dominante e seus funcionários; disse uma das psicólogas, certamente sem consciência do contrassenso de sua afirmação e de quanto ela carrega de dominação: “os ensinamentos devem partir da premissa de que o aluno *quase nada trouxe como bagagem*” (grifo nosso).

De outro lado, porém, encontramos depoimentos que, se não representam ainda uma visão alternativa da problemática da escola pública e do fenômeno da reprovação fundamentada num referencial teórico-prático sólido, pelo menos indicam que a dúvida em relação à visão oficial do problema e a desconfiança em relação aos critérios de normalidade psíquica e dos instrumentos para avaliá-la, aprendidos nos bancos da faculdade, estão lançadas:

“Quando cheguei à escola ouvia muito as professoras falarem sobre crianças deficientes que necessitavam de classes especiais.... O que pude sentir em dois anos de trabalho é que uma minoria

destas crianças tem problemas realmente sérios do ponto de vista intelectual.... Quanto ao desenvolvimento afetivo-emocional, patologias, acho que deveríamos fazer uma boa revisão de conceitos aprendidos por nós.

Meu contato com elas (as crianças) trouxe, no entanto, uma modificação de minha visão em relação às suas possibilidades reais. Parece existir nelas uma energia de que eu não suspeitava. São capazes de responder com muita rapidez ... a um contato positivo que se estabeleça com elas.... A incidência de 'traços indicativos de perturbações emocionais', nos testes como o Desenho da Figura Humana, é muito alto. Mas já não sei mais se estes traços não estariam apontando uma pseudopatologia..."

A inclusão, no roteiro, de uma situação concreta ocorrida escola, por ocasião do Dia das Mães (Item 21, Anexo 1) e cuja resolução por uma professora permitiu a Barreto (1975) analisar a visão de mundo que norteia o professor no desempenho de seu papel, foi importante, na medida em que nos permitiu ter uma ideia dos valores que norteiam a ação do psicólogo, quando colocado diante da mesma situação e compará-los com os revelados pelo professor. Quando solicitadas a dizer o que fariam com uma criança cuja mãe havia ido embora e que mostrava sinais de tristeza durante os preparativos para a comemoração, na escola, do Dia das Mães, 35% das psicólogas do Grupo 1 enfatizaram medidas de substituição da mãe pela tia, pela professora e até mesmo pela psicóloga, enquanto 35% das integrantes do segundo grupo mencionaram trabalhar as dificuldades da criança com a própria criança, solução secundada pela orientação da professora, no sentido de que ela própria apoie a criança.

TABELA 13: MANEJO DE UMA SITUAÇÃO CONCRETA: “INCIDENTE NO DIA DAS MÃES”

<i>Respostas</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Ênfase na substituição da mãe pela tia (ou professora, psicóloga)	35*	17	26
Encaminhamento a uma clínica	12	6	9
Valorizar as qualidades positivas da criança	12	–	6
Orientação da tia	17	12	15
Orientação da professora, para que ela apoie a criança	6	24	15
Dar à criança um lugar de destaque na preparação da festa	12	–	6
Trabalhar a situação com a criança (elaboração da perda, clarear sentimentos, optar entre vir ou não, com a tia ou não)	–	35	18
Outras	6	6	6
Total	100	100	100

* %sobre o total de soluções mencionadas pelo grupo

Nas respostas a esta questão, dois aspectos nos chamam a atenção: 1) o fato de 26% das psicólogas terem sugerido uma solução semelhante à encontrada pela professora; 2) a manutenção de um modelo idealizado de relações familiares, que encontra sua expressão plena na comemoração do Dia das Mães; 3) nenhuma delas mencionou a necessidade de trabalhar a escola no sentido de analisar criticamente o significado comercial da data e acabar por aboli-la. A professora entrevistada por Barreto combinou com os demais alunos eleger a tia do menino a “Mãe Símbolo” da classe e relatou: “No Dia das Mães, logo após a homenagem, a tia disse que apesar de ter cinco filhos sua alegria maior seria

escutar a palavra ‘mamãe’ do sobrinho que estava agora sob seus cuidados e que seria por ela adotado. O menino abraçou-a demoradamente e pudemos ouvi-lo falar: Obrigado e desculpe-me, mamãe” (Barreto, 1975, p. 101). Embora não tenham chegado a criar uma situação tão caricaturesca, houve menção, por parte de algumas psicólogas, de medidas tão forçadas e prejudiciais à criança como as seguintes:

“Simularia uma situação em que a escola seria a família, nesse caso os colegas da classe seriam irmãos e eu seria a mãe a ser prestigiada nessa data. Estimularia todos os alunos a fazerem um trabalho para me oferecer e eu estaria também envolvida nessa situação de dar muito mais carinho a todos e a cada um nessa ocasião ou sugeriria ao professor que levasse esta proposta a efeito. A festa seria na classe. A professora seria a mãe. Dessa forma talvez pudesse ser compensada a situação familiar ou pelo menos despistada.” (grifo nosso)

“Orientaria a criança no sentido de ver a tia como mãe.”

“Esclarecendo (a professora) da necessidade de valorizar que mãe é aquela que o ajuda, que está junto, que gosta e que a mãe também pode ser uma tia, uma avó.”

“Procuraria dar um apoio à criança, procurando explicar-lhe que sua tia substituirá sua mãe, dando-lhe amor, carinho, como sua mãe verdadeira.”

Portanto, em relação a esta questão, bem como às referentes às características dos alunos e às causas das dificuldades de aprendizagem, vale para uma parcela significativa de nossos sujeitos a conclusão a que Barreto chega sobre o professor: “seu preparo profissional não lhe forneceu os elementos necessários à crítica das expectativas (tornadas inconscientes porque cristalizadas em hábitos) que

o levam a considerar determinada maneira de comportar-se como conveniente ou inconveniente, certas aspirações como plausíveis ou inviáveis. Assim sendo, absolutamente convencido de que sua maneira de ver e de valorizar o mundo não somente é a melhor, mas a única legítima, é que o professor primário se dispõe a representar o papel de educador” (p. 101).

TABELA 14: RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE

<i>Tipos de relação</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
1. escola como agência formadora por excelência, que prepara o indivíduo para viver positivamente em sociedade	40*	20	30
2. atualmente estão desvinculadas uma da outra: já escola não interfere na sociedade e vice-versa	30	30	30
3. Escola como agência que tem sua ação dificultada pelos problemas sociais	20	–	10
4. Escola como instituição básica da sociedade que gera todos os bens e males sociais	10	–	5
5. Escola como instituição que garante a manutenção da estrutura político-social vigente, no interesse das classes dominantes	–	20	10
6. Escola como instituição a serviço da sociedade e não do aluno	–	10	5
7. Sem resposta	–	20	10
Total	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos

A análise da maneira como concebem as relações entre escola e sociedade vem tornar mais clara a visão de mundo que uma parcela significativa desse grupo de psicólogas compartilha. Trinta por cento delas se expressa de tal modo que é possível detectar, nas linhas e entrelinhas de seu discurso, a concepção deweyana dessa relação: a escola como instituição que promove a autorrealização, a aquisição de uma profissão e entrega à sociedade um indivíduo socialmente útil ou, em colaboração com esta, forma integralmente os futuros cidadãos:

“A escola é uma agência de formação cujo objetivo maior deveria ser compatibilizar o desenvolvimento individual com o social, preparando assim o homem para uma vida em grupo tão consciente e plena quanto possível. Acho que o principal ainda é a autorrealização de cada um mas isto não é necessariamente incompatível com um bem maior comum. Colocaria na escola ou para a escola essa grande responsabilidade além daquela de habilitar as pessoas para o desempenho de uma determinada atividade útil à sociedade e que lhe garante a subsistência. Acho que o aspecto autorrealização tem ficado sistematicamente esquecido ... e a preocupação com uma habilitação é a essência da tarefa atualmente.”

“A escola será a pedra fundamental na ‘construção’ de um ente ainda em formação. Nem sempre a criança recebe ensinamentos adequados em casa; portanto, o papel da escola ... é importantíssimo, dando à criança ensinamentos dos quais fará uso para o resto da vida. A criança vem em sua maioria com uma bagagem pequena, sem profundidade. A escola dá essa profundidade, aumenta sua bagagem, dando desde noções de higiene até como proceder em todas as situações, preparando-as para futuros cidadãos.”

Se, de um lado, existe a crença numa escola neutra, promotora do desenvolvimento pessoal-social de todos os membros da sociedade, independentemente de seu lugar no sistema de produção, de outro encontramos os que, embora acreditando nesta possibilidade e a defendendo como objetivo a ser perseguido pelo sistema escolar, lastimam que tal não venha ocorrendo na atualidade brasileira onde, de seu ponto de vista, escola e sociedade encontram-se em total *desvinculação*:

“Acho que entre escola e sociedade deve existir uma integração muito grande, pois não dá para pensar em ambos separadamente ... E isso só será possível com o trabalho da escola se estendendo para fora e o da sociedade chegando e atuando dentro da escola.”

“A escola deveria ser núcleo da sociedade e não, como muitas vezes vemos, uma coisa à parte.”

“Escola e comunidade fazem parte de um mesmo conjunto, o vínculo é direto; na realidade, a escola deveria refletir as ansiedades, expectativas e problemática da comunidade ... Deveria haver uma troca e um diálogo, e não a formação de dois polos separados e estanques.”

Se considerarmos que as respostas incluídas nas categorias 3 e 4 também contêm imprecisões ou enganos a respeito da natureza do vínculo escola-sociedade – a escola como uma instituição originalmente neutra e bem-intencionada, que acaba sendo atrapalhada em seus intentos pelos “problemas sociais” ou a escola como a instância geradora dos “problemas” estruturais e superestruturais, fazendo as vezes, portanto, da infraestrutura econômica – chegaremos à conclusão de que todas as respostas fornecidas pelas integrantes do Grupo 1, contra metade das oferecidas pelo Grupo 2, baseiam-se na versão liberal a respeito desta relação. Somente em 30% das psicó-

logas do Grupo 2 localizamos respostas que, em graus diferentes de precisão de linguagem, situam a escola como uma instituição cuja estrutura e funcionamento estão comprometidos com a defesa de um estado de coisas injusto, ou seja, como um aparelho ideológico a serviço dos interesses de uma minoria hegemônica.

Um equívoco bastante frequente ocorrido na resposta a esta questão, e que merece ser mencionado, pela concepção de sociedade que encerra, é o uso dos termos “sociedade” e “comunidade” como sinônimos, em consonância com a confusão clássica da sociologia funcionalista, denunciada, como vimos, por Henri Lefèbvre como um caso típico de “rpto ideológico”, que instala no seio do conhecimento sociológico sobre as sociedades capitalistas o princípio da integração, mascarando, portanto, a existência da contradição. Frequentemente surge, no discurso das psicólogas em questão, a identificação de sociedade com aquela parcela da população que reside no bairro onde se situa a escola e não raro são preconizadas medidas de “integração escola-comunidade” como uma forma de fazer da relação escola-sociedade uma relação mais harmônica e promotora de um desenvolvimento integral do educando.

Quando voltamos nossa atenção para as ausências dos discursos que analisamos, torna-se patente a falta de menção à existência de classes sociais (apenas duas fizeram referência à “classe média”, como sinônimo de classe dominante, e uma referiu-se às “classes dominantes”), à existência de uma estrutura de dominação cultural e da imposição de uma visão de mundo, através da metodologia e do currículo escolares, às características da política educacional brasileira, às classes trabalhadoras como subalternas ou oprimidas (já que a maneira predominante de considerá-las é como portadoras de deficiências generalizadas). A educação formal, por sua vez, jamais

é vista na perspectiva de um processo de troca; comparece sempre concebida como uma natural e desejada doação que uma parcela da sociedade, detentora do saber e da normalidade, faz a outra parcela, destituída de sabedoria e de saúde mental e física. Para a maioria das psicólogas, é por meio da escola que a classe média, através da ação profissional de seus técnicos (entre os quais se inclui o psicólogo), poderá redimir a “classe baixa”. Quando voltamos à leitura de cada depoimento em sua totalidade, em busca da unidade perdida na dissecação horizontal do *corpus* que empreendemos até aqui, surgem, nítidos, dois tipos de concepção da realidade socioeducacional. A visão mais frequente pode ser, apesar das variações de código, ilustrada pelo seguinte quadro, produzido por uma psicóloga do Grupo 1: entre as principais causas de reprovação na escola de primeiro grau (questão 17) é mencionada “a falta de recursos de nossa sociedade para atender às necessidades básicas das famílias e de suas crianças”, responsável, por sua vez, pelas “precárias condições das crianças” que frequentam a escola pública. Estas condições precárias são descritas, na resposta à questão 20, como geradoras de sérios problemas que prejudicam a aprendizagem, o ajustamento ao grupo, enfim, problemas que não lhes permitem atingir o desenvolvimento desejado”. Estes problemas, trazidos pela criança para a escola, não recebem um atendimento adequado porque faltam “técnicos habilitados para orientar a escola no atendimento das necessidades das crianças” (questão 17) e porque “os professores estão despreparados para fazer frente a essas dificuldades” (questão 16). Nota-se, no decorrer das respostas, a ausência de menção à inadequação do que ocorre dentro das paredes da escola e da sala de aula e a afinação destas ocorrências com a música geral do sistema, ficando as deficiências limitadas ao professor, como pessoa e como profissional; nas medidas sugeridas para diminuir a incidência das

reprovações (questão 18), a circunscrição da inadequação da escola à inadequação do professor fica clara: é preciso melhorar os cursos de formação de professores e fazer, no decorrer do curso, uma seleção quanto à personalidade, para que se tornem professores de primeiro grau somente pessoas que realmente desejem exercer esta profissão e que tenham o equilíbrio emocional necessário.

A ideia de que a salvação das classes subalternas está na boa vontade e no espírito assistencialista dos representantes da classe dominante fica clara nesta passagem: “há professores aos quais falta desenvolver sentimentos humanitários, para que consigam realmente se interessar pelos que realmente são mais necessitados e, por isso mesmo, mais difíceis e menos agradáveis de se lidar” (questão 19). Se a escola está falhando em sua missão de educar, isto se deve a razões exclusivamente, técnicas; para melhorá-la, é preciso melhorar os professores (ou seja, equipá-los com recursos técnicos para enfrentar as *dificuldades* apresentadas pelas crianças), através de treinamentos realizados por pessoal especializado, principalmente o psicólogo. Fora do âmbito da escola, é preconizado um *esforço* da sociedade no sentido de “*diminuir* a miséria” e “melhorar recursos de atendimento à saúde do povo” (questão 18).

Nesta mesma linha de entendimento da questão social e educacional no país encontram-se os protocolos nos quais a gênese da pobreza é vista basicamente nos mesmos termos de falta de recursos da sociedade, nos quais as crianças são também definidas como portadoras de “carências em todos os sentidos, de comportamentos comprometidos e problemas neurológicos” (questão 20), mas as dificuldades da escola são localizadas não só num professor mal preparado mas também “nos objetivos, traçados a nível de gabinete, por elementos que desconhecem nossa realidade e teorizam esquemas

sem funcionalidade prática” (questão 16). Porém, os programas são considerados inadequados não porque sejam veículos de mensagens ideológicas que impedem ao educando o acesso ao conhecimento do mundo e da inserção nele da classe social a que pertence, mas porque desconsideram a realidade *problemática* e *carente* do corpo discente que resulta em *dificuldades* de aprendizagem e de ajustamento escolar. Por isso, todas as atividades realizadas ou propostas como solução para a atual “crise do ensino” visam a “integrar o aluno à escola” (questão 22a), mobilizando, para isso, também as mães, numa tentativa de “aproximar escola e comunidade”, já que esta “não atua como apoio da vida escolar dos alunos” (questão 17); por isso, torna-se necessário “conscientizar as mães da responsabilidade de educação e encaminhamento dos filhos para o futuro” (questão 22a), o que, a nosso ver, nada mais faz do que torná-las coniventes com a estrutura e o funcionamento do sistema escolar e corresponsáveis pelo rendimento (provavelmente pelo fracasso) dos filhos.

Neste nível de equacionamento do problema do ensino público brasileiro pode ocorrer, sem que se perceba a incoerência, a citação simultânea da inadequação dos programas, diretores e professores como a dificuldade mais séria com que a escola se defronta, de um lado, e das deficiências situadas exclusivamente na criança e sua família como causas de reprovação: subnutrição, rebaixamento mental, problemas emocionais etc.; esta aparente incoerência, num nível manifesto do discurso, tem, como unidade latente, a crença de que o maior problema com que a escola pública se defronta é a presença cada vez maior de crianças deficientes culturais em seu corpo discente, as quais “não têm condições para seguir uma programação baseada em crianças de classe média” (questão 20). Assim, o pecado mais grave do sistema de ensino seria, segundo as psicólogas em questão, o de nortear-se por um “engano” – o de programar

para crianças carentes como quem programa para crianças normais – e por um “desconhecimento”: o da realidade da vida da criança pobre, que supostamente a empobrece intelectual e afetivamente.

Juntos, o primeiro e o segundo conteúdos discursivos correspondem à quase totalidade da produção dos integrantes do grupo estudado. Restam duas, que ora vão além das aparências e se baseiam num referencial teórico que se detém no estruturante, ora se deixam levar pelo que é mais imediatamente visível, o estruturado, tomando-o como causa ou interpretando-o segundo premissas de teorias pseudocientíficas, como é o caso da teoria da cultural. Assim, coexistem no discurso de uma psicóloga do Grupo 2 visões incompatíveis a respeito dos vários aspectos da questão educativa no país:

TABELA 15: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

<i>Atividades</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
1. Junto ao corpo discente (encaminhamentos para clínicas, estudos de caso, psicomotricidade em grupo, orientação profissional, testes psicológicos)	27,5*	53,0	40,5
2. Junto ao corpo docente, técnico e administrativo (orientação de professores, palestras, reuniões com outros técnicos)	41,5	27,5	34,0
3. Junto aos pais (grupos de mães)	4,5	12,5	8,5
4. Supervisão de estagiários	18,0	2,5	10,0
5. Planejamento e acompanhamento de projetos (a nível central)	4,5	–	2,0
6. Não se aplica	4,5	5,0	5,0
Total	N=22 (100,0)	N=40 (100,0)	N=62 (100,0)

* %sobre o total de atividades mencionadas.

“Em todos os momentos históricos, a escola parece ter exercido a função de garantir a manutenção da estrutura político-social em vigência. Educar é então preparar cada indivíduo para a vida dentro de condições rigidamente estabelecidas pelas classes dominantes, garantindo assim a estabilidade e a perpetuação das relações sociais dentro de cada momento histórico.” (questão 24)

“... os professores não estão preparados para enfrentar uma realidade de alunos imaturos, desfavorecidos sob todos os pontos de vista, já que a metodologia na qual foram preparados visava a uma criança que parece rarear, a cada dia que passa, nas escolas públicas (a bem nutrida, estimulada, interessada, pronta para aprender etc.).” (questão 16)

Ao lado da visão crítica da escola, de seu papel a serviço da dominação, de sua relação com a infraestrutura econômica, sobrevive, nesta resposta, a crença na incapacidade generalizada da criança pobre, tida como imatura, desinteressada, sem prontidão para aprender, que, por sua vez, colide com a dúvida sobre esta imagem, expressa em observações do seguinte teor:

“Algumas professoras se empenharam num contato mais positivo com estas crianças e ‘despertaram’ muitas delas, tidas como ‘aparvalhadas’, obtendo até mesmo uma melhora no rendimento escolar.” (questão 20)

Totalmente comprometidas com uma visão geradora de desconhecimento-reconhecimento, ou a meio caminho entre a consciência ingênua e a consciência crítica a respeito da realidade escolar, uma parcela significativa das psicólogas inclui, entre as atividades que mencionam desempenhar, o trabalho junto às crianças, trabalho este sobretudo de diagnóstico de distúrbios do desenvolvimento psicológico, através de anamneses e de testes de prontidão

e de nível intelectual, e de tratamento, fora ou dentro da escola, das dificuldades detectadas. Entre as pretensas deficiências encontradas com frequência na clientela de escola pública de primeiro grau encontram-se as chamadas dificuldades psicomotoras – de orientação e estruturação espacial e temporal, de motricidade fina, de percepção, de coordenação viso-motora etc. A crença em sua existência tem justificado a decisão oficial, dos departamentos de assistência ao escolar, de formar grupos que visam à sua terapia, já que são tidas como as maiores responsáveis pela suposta ausência de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita que estas crianças apresentam.

Realidade ou mito? Artifício criado pelos testes e pelos programas escolares ou deficiências realmente contraídas em condições de vida precárias e lesivas ao desenvolvimento mental? A partir dos resultados obtidos por equipes médicas pediátricas junto à população escolar que frequenta a escola pública, segundo as quais a incidência de desnutrição e de problemas físicos, inclusive neurológicos, não justifica as altas taxas de reprovação; do levantamento preliminar que realizamos sobre a natureza das atividades lúdicas destas crianças em sua vida não-escolar (Botelho e outros, 1979); de depoimentos de educadores e psicólogos que com elas trabalham, orientados por propostas educacionais alternativas, destituídas da rigidez, do artificialismo e do autoritarismo que caracterizam o ensino escolar (por ex., Loviscek, Martino e de Vila, 1974), temos, como já dissemos no capítulo anterior, dúvida em relação às afirmações sobre as deficiências das crianças das classes subalternas. De qualquer forma, o importante a salientar aqui é que, por compartilhar da crença na deficiência cultural (e a maioria o faz), ou por obrigação de seguir a orientação dos órgãos de assistência ao escolar uma alta incidência de atividades desempenhadas pelos psicólogos, nas escolas concentra-se nessa categoria. Muitas vezes o

uso de testes visa à formação de classes homogêneas ou, segundo as palavras de uma das psicólogas, à formação de “classes fracas”, iniciativa que inevitavelmente resulta na estigmatização e num lento processo de expulsão da criança da escola, de acordo com a trajetória reconstituída por Schneider (1974).

De outro lado, os grupos de orientação profissional nas oitavas séries, que fazem parte do programa de psicologia escolar desenvolvido pelo órgão a que pertence a maioria das psicólogas do Grupo 2, visam a “sensibilizar o educando para aspectos profissionais e pessoais”, “orientar e discutir formas de resolver a *escolha* profissional” (segundo duas psicólogas do grupo, grifo nosso) ou, nas palavras do próprio programa, “auxiliar os alunos no final do 1º grau a uma escolha adequada de uma profissão ou estudos posteriores, *com base nas suas características pessoais*” (cf. Masini, 1978, p. 34, grifo nosso). Mas, existe realmente escolha? Várias perspectivas se abrem diante do adolescente das classes trabalhadoras e a escolha de uma delas requer apenas a investigação de suas características pessoais? Ou as cartas estão socialmente marcadas e “é a estrutura social que permite ou não que as pessoas cumpram determinados destinos”? Lembrar, neste momento, as palavras de Nidelcoff pode produzir uma dissonância profícua com os termos do programa: “no caso das crianças de possibilidade material escassa ou nula, é inútil que se sintam inclinadas por certas atividades que estão fora de seu alcance. A dura realidade de sobreviver e trazer dinheiro para sua família se encarregará rapidamente de ‘orientar-lhes’ a vocação” (1975, p. 15). Se esta versão dos fatos que cercam o encaminhamento profissional numa sociedade de classes for verdadeira, a orientação profissional, como assinala Nidelcoff (p. 15), acaba por mascarar, sob uma capa “científica”, a desigualdade de oportunidades.

O objetivo que procuram atingir com as atividades que desenvolvem consiste, segundo a maioria das declarações feitas na questão 22a, em *integrar* a criança desajustada ao processo educativo, “sanar comportamentos inadequados”, “avaliar crianças para auxiliar o professor”, “levá-las a atingir o nível de prontidão *necessário*” (*sic*, psicólogas do Grupo 2, grifos nossos).

Os grupos de orientação de professores são também uma atividade frequentemente mencionada pelos dois grupos (predominantemente no Grupo 1, ao passo que no Grupo 2 predominam as atividades junto à criança). Muitas vezes chamados de “grupos de sensibilização”, e mais raramente de “grupos operativos”, nem sempre nos foi possível saber a natureza do trabalho desenvolvido nesses grupos, o papel neles desempenhado pelo psicólogo – se facilitador, se coordenador impositivo e diretivo.

TABELA 16: SATISFAÇÃO COM AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

<i>Respostas</i>	<i>Grupos</i>		
	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Total</i>
Sim	40*	10	25
Não	50	70	60
Sem informação	10	10	10
Não se aplica	–	10	5
Total	100	100	100

* %sobre o total de sujeitos.

Os objetivos a serem atingidos com este tipo de proposta foram quase sempre definidos em termos muito vagos, como “sensibilização do professor para aspectos educacionais, emocionais, para a escola enquanto instituição, para a relação professor-aluno”, “sensi-

bilização dos professores e discussão do processo de aprendizagem e dificuldades decorrentes”, “conscientizar os professores de seu papel”, “orientar e apoiar o professor”, “levar o professor, através de sugestões, a uma melhor atuação e rendimento”, “facilitar a relação professor aluno, criando, assim, um clima emocional favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento total do aluno”. Fica, portanto, a dúvida sobre se este trabalho está sendo desenvolvido numa linha que permita ao “professor-policial” transformar-se num “professor-povo”, no sentido que Nidelcoff dá a estes termos, ou se o professor está sendo equipado com prescrições técnicas que o tornarão mais eficiente no desempenho de seu papel opressor. Talvez ambos, mas, muito provavelmente, o segundo mais frequentemente, suposição plausível a partir da visão da problemática educacional e de sua solução que transpareceu na análise dos itens anteriores.

Resta a possibilidade de mudança contida na insatisfação da maioria: o que fazem não é o que gostariam ou tudo o que gostariam de fazer (questão 23). Quando, contudo, analisamos este quadro mais a fundo, verificamos que quase metade das integrantes do Grupo 1 declara-se satisfeita com sua atuação, exatamente grupo no qual encontramos a maior incidência de respostas nas quais não transparece qualquer dúvida sobre a afirmação de que a causa última da reprovação encontra-se na criança e no professor, não há referência à natureza dos programas e currículos e de sua influência sobre o fenômeno da repetência, considera-se a escola uma instituição salutar ao desenvolvimento do indivíduo, e preconizam-se soluções técnicas para suas dificuldades atuais. Além disso, o exame dos motivos da insatisfação declarada por 60% das integrantes dos dois grupos não indica que a visão oficial do ensino ou da psicologia como ciência esteja sendo posta em xeque por uma visão antitética, gerada no contato direto com a realidade das escolas. Ao contrário,

80% do grupo analisado justificaram sua insatisfação atual com o trabalho realizado referindo-se a deficiências quantitativas e qualitativas do próprio sistema escolar, como “alta rotatividade dos alunos”, “alta rotatividade dos professores”, “falta de locais para encaminhamento”, “ausência de trabalho de equipe”, “rigidez da estrutura escolar”, “ausência de um lugar previsto para o psicólogo na estrutura escolar”, “número reduzido de psicólogos”. Apenas 20% manifestaram dúvida quanto à adequação do que faz na escola ou certeza de sua inadequação e referiram-se à má formação do psicólogo para atuar na escola; uma delas chegou a pôr em questão a própria necessidade de atendimento psicológico nas escolas, dada a presença de necessidades econômicas cuja satisfação se faz prioritária.

O conjunto dos dados colhidos nos autoriza a supor que a formação acadêmica e profissional que o psicólogo vem recebendo o leva, tal como o professor estudado por Barreto, a confirmar uma visão de mundo adquirida no decorrer de sua vida, quase sempre na qualidade de participante de uma classe social intermediária; tal como diagnosticou Martins, no caso dos sociólogos (1978, p. XV), o psicólogo muitas vezes se vê dividido entre a adesão e a transformação e frequentemente acredita – o que é mais grave – transformadora uma prática adesiva.

2. DUAS PROPOSTAS ALTERNATIVAS: A EXTENSÃO DO ATENDIMENTO PSICANALÍTICO E A PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

Qualquer busca de caminhos alternativos para a psicologia escolar esbarra inevitavelmente numa tarefa maior – a procura de novos rumos para a própria psicologia, independentemente da área de aplicação a que estejamos nos referindo. Discordamos da tendência crescente a dividi-la em tantas psicologias quantas forem as

áreas de aplicação e defendemos a ideia de que existe a psicologia e o psicólogo, detentores de uma identidade e uma especificidade de ação que se conservam mesmo quando se voltam para diferentes aspectos da realidade humana.

Vimos que a nível teórico-conceitual esta identidade está longe de ser alcançada, predominando ainda uma disposição que a faz uma ciência sem objeto construído teoricamente, ou seja, uma pseudociência, um emaranhado de discursos sobre o aparente; geralmente estas posições teóricas inconciliáveis resultam em práticas de manipulação dos homens que, segundo a análise saastreana, se combinam com um discurso humanista que justifica esta manipulação. Sintomaticamente, este esfacelamento se reproduz na configuração da prática profissional, onde vigora o pressuposto não só de que existem áreas de aplicação bastante diversas, mas também de que as diferentes correntes teóricas se filiam de modo mais ou menos exclusivo a cada área de aplicação; assim, a psicanálise e as teorias da personalidade dariam conta do campo clínico, as teorias da aprendizagem e Piaget responderiam pela área educacional e a psicotécnica e a dinâmica de grupo se encarregariam de oferecer as respostas necessárias à intervenção na área do trabalho; nestes termos, teríamos uma psicologia clínica que pouco ou nada tem a ver com uma psicologia escolar, que pouco teriam em comum, por sua vez, com uma psicologia do trabalho.

A insatisfação com este estado de coisas tem aumentado nos últimos anos, como o atestam publicações e pronunciamentos cada vez mais frequentes voltados para a análise crítica do conhecimento acumulado pela psicologia, de sua pretensão ao *status* de ciência e, conseqüentemente, de seus métodos e técnicas. Porém, se a crítica constante do conhecimento é imprescindível, também é inevitável

que ela suscite a necessidade de busca de propostas teórico-metodológicas alternativas, que reúnam mais condições de acesso à verdade do que o “conhecimento” cujos equívocos a crítica desnudou. A busca das raízes sociopolíticas do pensamento dominante na psicologia e seu exame à luz de uma definição de ciência situada no contexto da filosofia da totalidade têm sido empreendidos, sobretudo, por filósofos e sociólogos; tudo se passa como se esta necessidade ainda não tivesse atingido os psicólogos, ciosos de seus métodos e técnicas cuja natureza não questionam. Apenas recentemente ecos dessa crítica têm chegado aos estudantes e profissionais da psicologia, gerando uma inquietação que seria salutar se aprofundada em suas origens e continuada na procura de respostas. Este aprofundamento, no entanto, raramente ocorre e a própria maneira como se estruturam os cursos de formação de psicólogos certamente contribui para isso.²

Assim, apesar do movimento que ocorre nos bastidores, o que aparece em cena ainda é uma prática profissional baseada em discursos pseudocientíficos, situação mais verdadeira em alguns países do que em outros. Na Argentina, para mencionar um país latino-americano e não restringir os exemplos ao movimento europeu de contestação do saber psicológico, a crítica à psiquiatria e à psicologia tradicionais tem um momento importante na obra de Pichón-Rivière e continua com seus discípulos que se voltaram, com maior ou menor espírito crítico, para o questionamento do corpo teórico

² O que Sastre coloca em relação aos cursos de psicologia argentinos vale inteiramente para os nossos: “cursar a psicologia é uma espécie de jogo de amarelinha: se se souber pular convenientemente de matéria em matéria, de um espaço para outro que lhe é contíguo e exterior, se alcançará o céu, ou seja, o curioso título de licenciado. Este céu na deve ser confundido com a aquisição de um conhecimento fundamentado. No entanto, a obtenção desse *status* geralmente coincide com acúmulo de certo saber, no qual coexistem recortes de teorias, conceitos da moda e o exercício de algumas técnicas” (*op. cit.*, p. 177-178).

da psicologia e para a elaboração de propostas metodológicas que configurassem uma ciência mais comprometida com a libertação do que com a opressão, mais engajada num projeto de transformação do que num programa de repetição (este é o caso, por exemplo, de Alfredo Moffatt, José Bleger, Rodolfo Bohoslavsky, Roberto Harari e seus colaboradores).

A crítica à psicologia empirista e cientificista frequentemente leva seus autores ao encontro do modelo psicanalítico como o caminho que dá acesso a uma psicologia não subjugada aos ditames dos interesses das classes dominantes. No entanto, os autores que assumem esta posição enfatizam a necessidade de distinguir entre o discurso psicanalítico original e as modificações e simplificações introduzidas em seus conceitos, para adaptá-los ao modo dominante de explicação da realidade social e humana. Por exemplo, em defesa da psicanálise, Sastre afirma: “Quanto ao seu uso, todo conhecimento científico, dentro de qualquer tipo de ciência, está subordinado à ideologia do sujeito, grupo, classe ou nação que a utilizem. O problema do uso da ciência não é um problema científico; é um problema ideológico e sobretudo político. Refere-se ao fato de que o grupo hegemônico põe a seu serviço todos os recursos de que pode lançar mão (...) É certo também que nem todas as ciências são igualmente ‘utilizáveis’: para fazer uso do materialismo histórico e da psicanálise, a prática política dos setores dominantes deve mascará-los alterando-os, pois nestes casos ao contrário de outras ciências, a teoria científica e sua ideologia são subversivas das ideologias dominantes” (1974, p. 74-75). De outro lado, os descobrimentos freudianos muitas vezes têm sido acusados de sutilmente conter os mesmos princípios gerais que vêm invalidar, de deixar de fora as dimensões social e política das ações humanas. Se, de um lado, existem os que tentam demonstrar que a dimensão

social não foi desconsiderada por Freud, há os que o negam e vão mais longe, recusando a possibilidade de conciliação da psicanálise com o materialismo histórico, sob pena de dissolução do discurso psicanalítico. Mesmo assim, a preocupação em instaurar uma psicologia sem compromissos com a tarefa de classificar e controlar, em benefício da ordem social estabelecida, tem levado os que se dedicam ao trabalho crítico nesta área do conhecimento a procurar uma saída na integração do materialismo dialético com a psicanálise (por exemplo, Sève, 1980). Há que reconhecer a dificuldade de tal proposta, fora do alcance da sociologia e inapropriável pela psicologia tradicional, que sempre teimou em ignorar a dimensão ideológica do comportamento humano; é aqui que se torna flagrante a necessidade de uma formação integral em ciências humanas, que esteja acima de sua divisão convencional em sociologia, antropologia, psicologia, economia e política, limitadora do conhecimento da condição humana. A tarefa de formular uma teoria da ideologia tem sido desempenhada por intelectuais que ora possuem uma formação mais filosófica que sociológica, ora dominam os processos intrapsíquicos mais que a dinâmica social e raramente transitam com igual facilidade em todos os domínios necessários à compreensão do objeto de estudo. Assim, não raro nos deparamos com a mera superposição das óticas sociológica e psicológica ao invés de sua síntese.

2.1 A PSICANÁLISE VAI À FAVELA

O trabalho de linha psicanalítica desenvolvido pelo grupo de psicólogos orientados por Roberto Harari com favelados argentinos (1974)³ parece ser um exemplo claro deste tipo de abordagem

³ Este trabalho foi desenvolvido por ocasião de uma ação de desfavelamento conduzida pelas autoridades locais; um grupo de psicólogos e de assistentes sociais se integraram a essa ação oficial, por entenderem que a erradicação configura uma situação de crise, na qual aumentam as possibilidades de eclosão de doença mental. Assim, propuseram-

somatória; a uma explicação materialista histórica da gênese e da perpetuação das populações faveladas que circundam um grande centro urbano-industrial, é anexada uma análise freudiana ortodoxa da família e da mulher grávida, da adolescente e da criança destas populações. Os conceitos fundantes de ambas as abordagens não chegam a ser realmente integrados na explicação de uma série de comportamentos ou sintomas, tomados, pelos autores, como indicadores da presença de distúrbios afetivo-emocionais que necessitam de tratamento psicológico: a rejeição da gravidez e do recém-nascido pela mulher, a atuação sexual entre as meninas adolescentes, o fracasso de aprendizagem nas crianças em idade escolar. Apesar do enfoque sociológico inicial, no qual não faltam referências às ilusões-representações que permeiam as fantasias dos favelados – ilusões ideológicas inscritas no imaginário social, e, portanto, impostas à consciência individual – a definição dos objetivos a serem atingidos pela prática psicanalítica junto a estes grupos parece imune às colocações de natureza sociopolítica presentes na Introdução.

Tomemos a passagem que mais nos interessa aqui: o diagnóstico e tratamento de crianças prestes a ingressar na escola primária (p. 161-170). Através da obtenção de histórias clínicas junto às mães e da aplicação de testes psicológicos (CAT, Bender) chegou-se à conclusão de que estas crianças são portadoras de carências que afetam seu desenvolvimento afetivo-intelectual; central na origem destas carências estaria a *falta de um objeto bom* em torno do qual pudessem organizar suas experiências, o que resulta num déficit

se a desenvolver um trabalho numa linha preventiva, através do qual a realizariam a *elaboração preventiva do fator desencadeante*. Em nenhum momento, contudo, a discussão do significado do desfavelamento, dos direitos dos favelados encontrou espaço. Fica nítido, em especial no Capítulo 5, que qualquer reação, dos favelados, neste sentido foi tomada pelos técnicos como indicadora de resistência à mudança e interpretada visando a levar o favelado a aceitar a expulsão como fato consumado.

das funções egóicas de percepção e simbolização. Assim, “o mundo da criança marginal é muito pobre e, ao mesmo tempo, persecutório, porque os poucos objetos que o habitam são quase sempre ameaçadores. Sua linguagem restrita nos lembra os estudos de Hanna Segal sobre a passagem da equação simbólica para o símbolo, segundo os quais, para que esta passagem se efetive, é necessário um continente – a mãe – capaz de mediar e devolver elaboradas as mensagens da criança” (p. 163). A falta de um objeto bom, aliada à instabilidade do grupo familiar e do contexto vital, à falta de objetos materiais (e de padrões adequados de relação com eles) e à coartação da curiosidade sexual, num ambiente de coabitação que a estimula, explicariam, segundo esses pesquisadores, porque estas crianças apresentam tão amiúde *dificuldades de aprendizagem e uma falta total de interesse pelos conhecimentos escolares*. Apesar de todos os cuidados iniciais de inserção da problemática desta população num universo sociopolítico mais amplo, esta passagem nos mostra que a psicologização acabou inevitável; no final das contas, a contribuição patente da escola às dificuldades e à falta de motivação acima mencionadas ficou de fora. É certo que no capítulo seguinte (p. 171-193), de crítica do teste de Bender, a participação da escola no processo de reprovação é mencionada, mas, acreditamos, em termos inadequados porque parciais; após subscrever as conclusões do estudo realizado por uma parte da equipe e que resultou num “perfil psicológico” da criança favelada de 6-7 anos – o medo da sociedade circundante, a identificação com figuras parentais muito autoritárias, frequentemente com características castradoras e sádicas, a incapacidade das mães para exercerem a função de *rêverie*, que leva a criança a chegar à escola com deficiências sérias de maturação e graves desajustes emocionais – afirmam que uma imagem materna sádica e perseguidora, *projetada nos*

educadores, responderia, em grande medida, pelo fracasso escolar. A escola contribuiria, assim, para as dificuldades escolares através do desempenho das professoras, diretora, secretárias etc., “pessoas de classe média que às vezes de maneira involuntária e desejando ajudar às crianças acabam por discriminá-las”. Diante de uma mãe descrita como má depositária das identificações projetivas, que devolve a angústia com angústia e não cumpre, por isso, sua função no desenvolvimento da capacidade de simbolização, estes autores atribuem um papel importante à professora: o de exercer a função de continente, precária na mãe; é verdade que estão cientes de que a professora não consegue desempenhar este papel mas, ao tentar explicações, deixam clara a dificuldade que tiveram em conservar a perspectiva sociopolítica da análise: porque fala um código que a criança não compreende e valoriza capacidades e condutas estranhas à criança favelada. Uma questão, porém, permanece intocada: por que o professor não consegue cumprir este papel? Mera deficiência pessoal, decorrente de condições de personalidade e do fato de pertencer a uma classe social “diferente”? Tudo indica, no correr do texto, que esta é a versão que orienta os psicólogos envolvidos no trabalho em questão. Nada consta sobre o papel dominador que o sistema atribui ao professor (a autoridade pedagógica) e que este, sem o perceber, desempenha.

Sem pretender invalidar os aspectos da problemática escolar da criança marginalizada que estes pesquisadores põem em relevo – ao chamar a atenção para a dimensão afetivo-emocional das parcelas oprimidas da população, numa literatura que, em geral, enfatiza apenas os aspectos cognitivos e intelectuais, como se o oprimido não possuísse aquela dimensão – é preciso perguntar também o quão ideologicamente embebida está não só sua análise da psicodinâmica do favelado e da família na favela (por exemplo, calcada

na estrutura familiar burguesa) mas também a prática terapêutica orientada por esta análise.

No caso das crianças prestes a ingressar na escola, durante quatro meses grupos de dez crianças encontravam-se, duas vezes por semana, coordenadas por um psicólogo que, através da técnica de grupo com objetivos delimitados, se propunha trabalhar uma lista de pontos urgentes valendo-se de interpretações, assinalamentos, informações e ensino. Um dos pontos de urgência, a curiosidade sexual reprimida, foi trabalhado fundamentalmente através do fornecimento de informações; o assessoramento quanto ao uso do material (lápis, papel, plastilina) teve por objetivo “oferecer-lhes um modelo de aprendizagem *semelhante ao que a escola lhes proferirá mais adiante*” (p. 168). Não há menção às relações de poder que certamente estão mediando a comunicação entre os integrantes do grupo com o psicólogo, especialmente num *set* terapêutico em que o psicólogo assume um papel ambíguo entre o terapeuta e o professor. O caráter *adaptativo* do trabalho desenvolvido, de imposição cultural sutil, manifesta-se, sem disfarce, na seguinte passagem: “é nesta etapa ‘quando aumenta a comunicação verbal com o psicólogo, os desenhos estruturam-se e o ritmo evacuativo da produção diminui’ que as crianças começam a sentir culpa pelos conhecimentos que começam a adquirir. A partir da posse de conhecimentos ... *identificam-se com outra classe social* – a do coordenador – diferente da de seus próprios pais, com todas as implicações de uma traição Numa etapa final, aumenta visivelmente o nível de comunicação verbal entre os membros do grupo e o coordenador e as crianças são capazes de manter diálogos entre eles a respeito dos acontecimentos da vida cotidiana. Nestes diálogos, as crianças propõem explicações para os fatos acontecidos, estabelecendo uma relação causal cujo modelo foi incorporado a partir do estilo de

comunicação do coordenador” (p. 169, grifo nosso).

Esse extenso trabalho nos sugere as dificuldades que o psicólogo terá em instaurar uma ação comprometida com a libertação (não, porém, libertadora em si), coerente com a atividade intelectual de crítica que vem desenvolvendo gradativamente. Os relatos que se sucedem nesse livro sobre a atuação de psicólogos em vários grupos de favelados, em Buenos Aires, ilustram bem a dificuldade de incorporar a crítica à ação, mesmo quando se tem como ponto de partida a proposta de, “desde o início, questionar, jogar fora e desterrar tanto as técnicas empíricas, que não passam de ideologia(s) pseudoformalizada(s), como todos os preconceitos e pré-conceitos que *todos* trazíamos ao nos defrontarmos com a tarefa proposta” (p. 46). O exemplo que analisamos vem mostrar que, na prática, estas propostas não se efetivaram integralmente nos vários grupos levados a efeito e os psicólogos acabaram, muitas vezes, colaborando com as tentativas de transformação do favelado num indivíduo à imagem e semelhança dos cidadãos exigidos pelo sistema, contribuindo, assim, para sua perda de identidade enquanto classe. Embora tenham sido movidos pelas melhores intenções ao introduzirem certas modificações técnicas – por exemplo, realizar as entrevistas com os adolescentes em suas próprias casas para diminuir a intensa persecutoriedade despertada, nos favelados, pelo fato de o psicólogo pertencer a uma equipe investida de autoridade e poder de decisão sobre suas vidas – parece-nos que os resultados de tais práticas podem ser nocivos, na medida em que escamoteiam as relações de poder, objetivamente presentes, ao invés de permitir que elas sejam olhadas de frente.

2.2 PSICANÁLISE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: UM DEBATE EM ANDAMENTO

Quando tocamos neste aspecto da questão – o da relação psicólogo-cliente, ocorra ela num contexto individual, grupal, institucional ou comunitário – estamos tocando num problema central de uma psicologia que se queira alternativa: o da continuidade entre uma postura que denuncia uma psicologia comprometida com o poder e uma prática solidária com as forças transformadoras da sociedade, que contribua para a causa da desalienação, que esteja atenta para a psicodinâmica patológica do homem alienado, no sentido histórico e concreto de conceito de alienação.

Várias soluções têm sido formuladas para esta problemática; a primeira delas propõe que se a enfermidade mental é produto das condições de vida próprias do sistema social, toda terapia que não seja a transformação política do sistema não tem possibilidades de ser eficaz. Trata-se, sem dúvida, de uma postura coerente com a hipótese geral da qual parte, e drástica, na medida em que invalida a possibilidade da análise psicológica, segundo os cânones psicanalíticos, numa sociedade onde vigora o exercício do poder repressivo. Para os defensores deste ponto de vista, reduzir a interpretação aos ditames do inconsciente *individual* constitui uma prática que, ao se pretender apolítica, porque lidaria com uma dimensão humana que escapa às injunções econômicas, sociais e políticas, na verdade analisa para alienar, pois, negando a influência poderosa destas dimensões sobre os destinos do desejo, contribui para ocultá-las.

De outro lado, podemos situar os que defendem a extensão dos recursos terapêuticos psicanalíticos a toda a população, mediante o desencastelamento dos psicanalistas e a socialização de seus serviços. O argumento prevalecente é que as condições materiais de existência a que estão submetidas as classes subalternas produ-

zem distúrbios em relações interpessoais universalmente vitais a um desenvolvimento psicosssexual no qual as instâncias da personalidade evoluam em equilíbrio e permitam um contato com a realidade mais livre das distorções impostas pela indiferenciação e pelo predomínio da subjetividade. Assim, a assistência psicanalítica ao oprimido lhe conferiria a possibilidade de desenvolver e utilizar recursos intelectuais e afetivos mais diferenciados e indiretamente contribuiria para a sua libertação, facilitando o trabalho de outras instituições, estas sim, de natureza política, na medida em que o tornaria mais apto a perceber a natureza do sistema social que o cerca e o lugar que nele lhe é atribuído. Esta parece ser a posição compartilhada pelos membros da equipe de Harari e não requer, na verdade, qualquer articulação dos discursos psicanalítico e materialista histórico.

Uma terceira proposta de entrosamento tem como fundamento a afirmação de que a verdadeira cura deve produzir no paciente um esclarecimento ideológico sobre o sistema social que o enfermou e interseccionar-se com uma prática política transformadora deste sistema. Incompatibilizados com uma genuína postura psicanalítica, a pergunta que os integrantes desse grupo fazem aos psicanalistas pode ser formulada nos termos em que o fez Rozitchner (1969, cf. Sastre, p. 170): com a prática psicanalítica tradicional “se estaria ajudando a levar o outro apenas à normalidade média, a submergi-lo novamente no estreito âmbito das soluções individuais ... ou se lhe estaria abrindo, pelo contrário, uma perspectiva que o levaria além da mera aceitação do sistema que o tornou enfermo?”

A questão levantada por estes autores toca em dois pontos fundamentais e complementares: o da relação entre ideologia e prática terapêutica e o da possibilidade de o terapeuta manter-se politicamente neutro. Segundo os terapeutas fiéis ao modelo psicanalítico,

é preciso distinguir entre tornar consciente o inconsciente e tornar conhecido o desconhecido; quando se opta pela segunda alternativa, a prática científica da psicanálise se dissolve, segundo eles, no livre-arbítrio do analista que, baseado num sistema de decisões puramente ideológico, elege, no conjunto do que o paciente ignora, o que ele deve conhecer e impõe-lhe sua valorização deste objeto como a mais adequada, imposição esta disfarçada sob a aparência de uma interpretação.⁴

Parece-nos que a argumentação dos que defendem a neutralidade política do terapeuta analista contém incoerências a explicitar.

⁴ O ano de 1970 assistiu, na Argentina, a um debate sobre este tema, empreendido por León Ostrov e Ricardo Malfé. Segundo Ostrov (cf. Sastre, p. 171), o sistema axiológico do analista é um aspecto da contratransferência e sua incidência na relação terapêutica é inevitável. Partindo desta afirmação, Malfé propõe que a ideologia burguesa, que habitualmente impregna a prática analítica, seja substituída por outra, desmistificadora do real. A esta argumentação reagem alguns discípulos de Freud, através de contra-argumentos que têm como fulcro duas reivindicações: em primeiro lugar, que se verifique se não é mais correto procurar a incidência de fatores ideológicos na decomposição sofrida pela teoria e técnica freudiana nas mãos da moral pequeno-burguesa, e não em sua formulação original; em segundo lugar, se é verdade que a prática analítica está impregnada de mensagens ideológicas emitidas pelo terapeuta, a solução não se encontra na substituição de uma ideologia por outra, mas numa investigação que busque os recursos teóricos e técnicos necessários à elevação da cientificidade desta prática ao máximo, e a redução, ao mínimo, da incidência dos fatores ideológicos, transformando-os de uma presença impossível de manejar num objeto de conhecimento. Sastre sugere como saída para esta questão a produção de “uma teoria da contratransferência e de uma teoria da leitura do material significativo em seu nível ideológico de significação. Isto permitirá controlar cientificamente a ideologia do analista enquanto operador e demonstrar cientificamente a ideologia do paciente enquanto objeto de conhecimento” (p. 171); tal proposição, no entanto, não encontra unanimidade na comunidade psicanalítica, onde não existe acordo quanto à afirmação de que a relação terapeuta-paciente é uma relação entre um operador e um objeto de conhecimento. Contribuindo para o debate e o esclarecimento deste tema, alguns trabalhos têm sido publicados recentemente, entre os quais destacamos o ensaio de Vera Stela Telles (1979), que resgata a proposta de conhecimento introduzida pela psicanálise das tentativas de fazê-la corresponder aos requisitos constitutivos da verdade na ciência positivista. Tudo indica que a proposição de Bion, segundo a qual “o analista não tem memória nem desejo”, vem de encontro a esse debate e se pretende uma contribuição à teoria da contratransferência.

Intelectuais críticos, como Carlos Sastre, não hesitam em indicar, em momentos cruciais de seu discurso, o materialismo histórico de Marx e a psicanálise de Freud como os únicos ideários revolucionários, nas ciências humanas, que rompem com a verossimilhança das ideologias dominantes sobre o homem e seu destino (p. 68), e em incluí-los entre as verdadeiras ciências cuja estrutura conceitual permite, ao lado da lógica e da linguística, atingir conhecimento das ideologias mistificadoras; mas, são eles também que, ao tratar das questões referentes à prática terapêutica e ao papel social do analista numa sociedade capitalista, advertem para o perigo de dissolver a prática científica da psicanálise no livre-arbítrio do analista, caso este inclua em suas intervenções referências à realidade política, econômica e social em que o cliente se insere. Neste caso, argumentam, o analista estará fundamentando sua prática num “sistema de decisões puramente ideológicas” (p. 171). Guindadas por eles ao mesmo nível enquanto produtoras de saber nas ciências humanas, psicanálise e filosofia da totalidade parecem perder esta equivalência quando se trata da relação analista-paciente; aqui, qualquer referência do analista à estrutura social e ao sistema de poder que preside as relações que nela se estabelecem é considerada indesejável, fruto da infiltração de sua arbitrariedade numa técnica que deve manter-se politicamente neutra. No entanto, a escolha pelo terapeuta do referencial teórico psicanalítico não é avaliada segundo os mesmos critérios. Estes autores parecem acreditar que na *praxis* terapêutica os conhecimentos oferecidos pela filosofia da totalidade sobre as relações que se estabelecem entre os homens numa sociedade de classes não passam de ideologia e que os conhecimentos produzidos pela psicanálise sobre a dinâmica psíquica são o único referencial que possibilita a compreensão da natureza da relação que se estabelece entre o paciente e o analista, a cada momento da relação terapêutica.

Alguns proponentes da extensão do conhecimento psicanalítico para além das fronteiras terapêuticas do consultório e da terapia individual parecem ter se preocupado com este aspecto do problema mais que seus colegas que se limitam ao reduto da psicanálise clínica. Voltados para a aplicação da psicanálise em contextos grupais, institucionais e comunitários, estes autores partem da sugestão dada pelo próprio Freud de que “o emprego da análise na terapia das neuroses é apenas uma de suas aplicações e talvez o futuro venha demonstrar que não é sequer a mais importante” (em *A análise profana*, 1926, cf. Harari, 1975). Sob o rótulo de “psicanálise aplicada”, que contrapõem à “psicanálise clínica”, abrangem todo o trabalho profilático e terapêutico que não se dê no marco da psicanálise individual praticada nos consultórios. Neste grupo incluem-se as propostas de *grupos operativos* e de *psicologia institucional* de Pichón-Rivière e de José Bleger (1966; 1975) e a estratégia clínica em orientação profissional, desenvolvida por Rodolfo Bohoslavsky (1977). Se nos grupos de favelados trabalhados pela equipe de Harari a ação do psicólogo, em última instância, desenvolveu-se alheia às determinações econômicas e sociais dos comportamentos, tomados como sintomas de conflitos inconscientes (veja-se, por exemplo, o teor do trabalho desenvolvido com as mulheres grávidas, p. 195-206), o mesmo não se dá nos grupos operativos.

Nesses grupos, a existência de uma realidade sociopolítica repressiva, compartimentalizada e compartimentalizante aparece, viva, na definição do próprio objetivo perseguido e na própria postura do coordenador frente ao grupo. Como na equipe de Harari, Bleger parte de considerações sobre a natureza das relações econômicas e simbólicas que vigoram na estrutura social em que se insere a prática que propõe, mas se, naquela, estas considerações acabam por funcionar como mera introdução sociológica à questão

das populações marginais, neste a determinação da realidade mais ampla sobre a dinâmica dos grupos institucionalizados é vivida e examinada por seus membros, à medida que interagem na consecução da tarefa que realizam, operando em equipe. Ao conhecimento de que pensamento e ação se encontram dissociados, *não como conduta psicológica motivada individualmente, mas como padrão integrante da estrutura da organização socioeconômica vigente*, Bleger contrapõe uma situação grupal na qual a tarefa a ser realizada em equipe é enriquecida com o que se pensa e o pensar é acrescentado pelo que se faz. O pensamento deixa de ser um círculo vicioso e estereotipado que substitui a ação para integrar-se dialeticamente a ela. Para que isto ocorra é preciso trabalhar com as próprias relações de poder que se estabelecem no âmbito da sociedade de classe e que *se reproduzem no seio do grupo*, onde os que detêm o poder ou o representam assumem o *status* de donos do saber e o impingem aos que supostamente não o possuem. A estrutura rigidamente hierárquica das instituições é uma manifestação direta desse estado de coisas; no caso da escola, tradicionalmente há o que ensina e o que aprende, o que sabe e o que não sabe, o que pensa e determina e o que age determinado. Lidando fundamentalmente com a reprodução desta relação no grupo, o coordenador, abrindo mão do papel de autoridade e de fonte única de saber que a sociedade lhe delega e que o grupo dependentemente confirma, propõe-se criar condições para que seus membros recuperem a inteireza e a independência perdidas. A troca de experiências emocionais e cognitivas que paulatinamente se estabelece – não sem o surgimento de ansiedades e de reações defensivas que precisam ser trabalhadas – permite que o esquema referencial dos participantes seja constantemente indagado e revisto, e o esquema referencial nada mais é do que a dimensão das representações mentais, residindo aqui a importân-

cia desta noção para um trabalho alternativo em psicologia. Definido como “um conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e atua”, o esquema referencial “é o resultado dinâmico de uma cristalização, organizada e estruturada na personalidade, de um grande conjunto de experiências que refletem uma certa estrutura do mundo externo, conjunto segundo o qual o sujeito pensa e atua sobre o mundo” (Bleger, 1975, p. 70). A tomada de consciência dos estereótipos e das dissociações que o constituem resulta do constante confronto entre o esquema referencial e a realidade mais ampla, tanto dentro como fora do grupo. Com isto, os participantes vão constituindo um esquema referencial plástico, passível de provas e de verificação e de retificações permanentes, no processo de operar com ele.

De base psicanalítica, porém não restrita aos objetivos e ao método da psicanálise clínica, a técnica dos grupos operativos constitui, sem dúvida, um avanço nas tentativas de busca de um caminho mais integrado e integrador para a psicologia. Assemelha-se à proposta pedagógica de Paulo Freire na ruptura que se propõe introduzir nas relações de poder que se estabelecem nos grupos de ensino, de discussão e de trabalho; Freire denuncia a forma “bancária” do ensino tradicional e a substitui pela pedagogia libertadora, na qual todos ensinam e todos aprendem. Bleger propõe a noção de “ensinagem” (uma junção de ensino e aprendizagem), visando o mesmo objetivo de suprimir a dissociação entre o que ensina, de um lado, e o que aprende, de outro. Porém, psicólogo, Bleger está atento para a *psicodinâmica grupal*, em especial para as *fantasias*, as *angústias* e as *defesas* que surgem, o que não configura um objeto de preocupação do coordenador no método Paulo Freire.

Franco Basaglia (1973), no entanto, faz uma advertência que nos leva a questionar a validade da adoção da técnica dos grupos operativos, ou de qualquer método de psicologia institucional, como solução-modelo ou paradigma a ser adotado no enfrentamento das relações de dominação que vigoram nos grupos e instituições de uma formação social de classes. Segundo ele, estamos diante de “um sistema político-econômico que absorve qualquer nova afirmação e que a utiliza como novo instrumento de sua própria consolidação” (p. 67). Por isso, um método de trabalho que serviu para instaurar uma nova realidade institucional, num determinado momento de uma ação transformadora desta realidade, não pode ser exaltado e proposto como solução definitiva; pois, certamente será transformado num simples *aperfeiçoamento técnico*, absorvido imediatamente tanto pelo sistema institucional tradicional – que com o método se pretendia subverter – como pelo sistema sociopolítico geral.

3. UM PASSO ALÉM: A CONSCIÊNCIA DA EXCLUSÃO⁵

Basaglia (1973, 1979) caracteriza-se pela postura crítica frente à violência das instituições. No entanto, seu compromisso vai além dos limites da mera produção intelectual da crítica; incorpora-a à sua ação profissional em manicômios, gerando uma extensa literatura não só de análise e denúncia da psiquiatria tradicional como de relato de uma busca, na prática, de caminhos para uma psiquiatria alternativa. Seu percurso prático-teórico nos oferece um precioso roteiro para a reinvenção da psicologia aplicada a grupos

⁵ Ao contrário de Basaglia, que coloca no centro de suas preocupações a emergência, no excluído, da consciência de sua exclusão, parece-nos que Moffatt (1980) focaliza muito mais a necessidade de restituir-lhe a “consciência de sua inclusão” num grupo cuja identidade histórica e cultural foi negada e degradada pelos depositários da “civilização”. Ao privilegiar o reencontro com essa identidade perdida, Moffatt tem como objetivo colaborar para a reconquista de sua identidade histórica e cultural, propondo, para isso, uma psicoterapia do oprimido.

e instituições, como é o caso da psicologia escolar. Afinal, a análise que empreende dos hospitais psiquiátricos que encerram os doentes mentais, destituídos do poder econômico vale, em suas linhas fundamentais, para as instituições educacionais destinadas à escolarização das classes populares. Por isso, da análise empreendida por Basaglia destacaremos as passagens que permitam o estabelecimento de um paralelo com a instituição escolar, para depois buscar em seu método de trabalho alguns pontos de referência que nos orientem com novas propostas de inserção do psicólogo nas escolas.

A partir da descrição de algumas situações concretas em escolas, famílias e asilos para loucos, onde a violência está, de algum modo, sempre presente, Basaglia assinala que o mais característico de tais instituições é uma separação radical entre os que detêm e os que não detêm o poder, entre os quais se estabelece uma relação de opressão e de violência que se transforma na *exclusão* dos segundos pelos primeiros. A violência contra o doente mental e sua exclusão ficam patentes nos asilos, onde métodos e técnicas de “cura” literalmente aniquilam o doente mental; Basaglia reconhece que, embora as camisas-de-força, as correntes e outras práticas de aprisionamento físico do interno tenham sido abolidas em alguns hospitais psiquiátricos, a violência contra o doente continua sob nova roupagem: a violência técnica, exercida por psiquiatras, psicoterapeutas etc., os novos administradores da violência do poder. O próprio ato terapêutico, mesmo que solidamente baseado na metodologia psicanalítica, é considerado por Basaglia uma técnica mais sutil de levar o excluído a aceitar sua condição de objeto da violência, na medida em que *suaviza asperezas, dissolve resistências e conflitos gerados pela instituição*. Nas instituições hospitalares organizadas hierarquicamente, nas quais todos mandam

(nos subordinados) e todos obedecem (aos superiores), com exceção do doente, que só obedece, *nenhuma ação terapêutica pode ser libertadora se impedir o doente de tomar consciência de sua situação como ser excluído* na família, na vizinhança, no hospital, na sociedade enfim. Basaglia rechaça qualquer ato terapêutico que tenda a mitigar as reações do excluído para com o excludente. Mas isso, diz Basaglia, só é possível se os técnicos, concessionários do poder e da violência, tomarem consciência de sua própria coisificação a partir do momento em que lhes é atribuído, pelo sistema, o papel de excludentes.

A discriminação e exclusão que ocorrem no seio do sistema escolar, e ao papel desempenhado pela psicologia neste processo, em nome de procedimentos “científicos”, já nos capítulos anteriores. Neste momento, o que desejamos salientar é que até mesmo uma terapia analítica bem conduzida, com os portadores de dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar nas escolas públicas, não passaria, para Basaglia, de um modo mais sutil de impedir ao “mau aluno” o acesso à sua verdade de sujeito a quem há muito vêm sendo negados os mais elementares direitos. A psicoterapia individual ou de grupo, numa estrutura autoritária, coercitiva e hierárquica como a escola, é, de qualquer modo, desmentida pelo clima de vigilância que lhe é próprio. É impossível o estabelecimento de uma relação terapêutica em instituições nas quais o paciente não dispõe de um poder contratual a opor ao poder técnico dos profissionais. A tese de Basaglia, segundo a qual “os diferentes tipos de aproximação entre o técnico e o paciente não se acham estabelecidos ou decididos pela ideologia médica, mas sim pelo sistema socioeconômico que determina as modalidades em diferentes níveis” (p. 41), parece-nos extensiva à aproximação diretor-aluno, professor-aluno e psicólogo-aluno etc., nas instituições escolares de diferentes níveis socioeconômicos. Vejamos de que forma.

Basaglia descreve várias formas que a relação médico-doente mental pode assumir. A relação do tipo *aristocrático* é aquela na qual o paciente dispõe de um poder contratual a opor ao poder técnico do médico: o poder econômico, embora, nestes casos, se trate “mais de um confronto de poderes do que um encontro entre homens” (p. 42); o doente não aceita passivamente o poder do médico, já que sua figura social possui peso e valor. O paralelo com o que ocorre nas chamadas “escolas caras” é irrecusável; nelas, não observamos a violência contra o aluno que não aprende ou não se ajusta e sua marginalização, tão comuns nas escolas públicas de periferia; afinal, essa escola depende dos alunos em termos de sobrevivência e lucro. Na relação de tipo *previdenciário*, nota-se um aumento do poder arbitrário do médico frente ao segurado, nem sempre consciente de sua força. Não existe, portanto, qualquer reciprocidade, a menos que o paciente tenha muita consciência de seus direitos; porém, mesmo nestes casos, o médico pode lançar mão do poder técnico para enfrentar qualquer contestação. Na relação *institucional* (asilar), aumenta acentuadamente o poder puro do médico, porque diminui o poder do doente. A reciprocidade não só não existe como não precisa ser dissimulada. Na dimensão institucional torna-se evidente “que não é tanto a doença em si que está em jogo mas a ausência de qualquer valor contratual no doente, o qual não tem mais possibilidade de oposição a não ser num comportamento anormal” (p. 42). Em maior ou menor grau estes dois últimos tipos de aproximação estão sempre presentes no contexto interpessoal das instituições escolares públicas, tanto mais do tipo institucional quanto mais a população que as frequenta é constituída pelos socialmente deserdados, destituídos de qualquer poder econômico a opor ao poder (nem sempre técnico) do professor, do diretor, do psicólogo, do orientador.

A experiência mostrou a Basaglia que um esquizofrênico hospitalizado numa clínica particular não terá o mesmo diagnóstico que o esquizofrênico pobre, internado oficialmente num hospital psiquiátrico. No primeiro caso, a hospitalização não interrompe para sempre a continuidade da existência do doente, ao passo que no segundo o doente está perdido de antemão e é rotulado e estigmatizado como “perigoso para si mesmo e para os outros”; nestes casos, a comunicação entre o médico e o paciente “se efetua unicamente através do filtro de uma definição, de um rótulo, que não deixa possibilidade alguma de apelação” (p. 44). *As consequências da doença mental diferem segundo o tipo de aproximação que se estabeleça com ela.* “Estas consequências ... não podem ser consideradas como a evolução direta da doença, mas devem ser atribuídas ao tipo de relação que o psiquiatra e, portanto, a sociedade que este representa, estabelecem com o doente” (p. 41). É a partir do nível em que desaparece o poder contratual do doente que se inicia sua “carreira de doente mental”. A doença não é, portanto, o elemento determinante da condição do doente mental, e sim mecanismos alheios à doença, que têm suas raízes no sistema social, político e econômico que a determina.

O mesmo raciocínio vale para os problemas de aprendizagem e ajustamento escolar; sabemos que a constatação de dificuldades escolares, numa criança que frequenta uma escola particular, não leva às mesmas consequências dessa constatação numa criança de uma escola pública de periferia. Aqui, o rótulo e o estigma são inevitáveis e a criança inicia sua “carreira de aluno irrecuperável” à partir de uma aproximação, por parte dos professores, que a exclui, através de uma série de dispositivos arbitrários (por exemplo, o envio às classes especiais) que culmina com a evasão escolar. Portanto, a evolução de sua escolaridade está muito menos associada a dificuldades de que ela seja portadora do que à maneira como o

professor e os demais técnicos escolares e para-escolares com ela se relacionam. Basta lembrar que a análise das representações mentais dos psicólogos a respeito da criança de escola pública revelou a presença de um índice significativo de preconceitos e estereótipos relativos à “criança carente”. Tal como os hospitais psiquiátricos públicos, a escola é uma organização baseada unicamente no princípio da autoridade, que tem como objetivos principais a ordem e a eficácia. Entre a liberdade do doente (o direito à oposição) e o bom funcionamento da instituição, o asilo sempre escolheu a eficácia e sacrificou o doente em seu nome; da mesma forma, a escola pública sacrifica a criança que foge à norma (expressão viva das contradições sociais), impede-a de opor-se e a transforma num objeto com o qual não pode dialogar mas apenas estabelecer um monólogo, mais autoritário ainda que o estabelecido com as crianças, de modo geral.

Se fatores alheios à doença mental interferem em sua trajetória, Basaglia conclui que a simples introdução de novas técnicas no terreno institucional antigo pode ser nociva, pois acaba por funcionar como uma simples camuflagem dos reais problemas existentes. No âmbito escolar, por exemplo, a prática tão frequente de introduzir técnicas de psicomotricidade como instrumento auxiliar na recuperação dos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, tem como consequência confirmar a versão oficial de que as dificuldades encontram-se somente no aluno e foram geradas por suas condições familiares pregressas, ou a versão duvidosa dos testes de que essas crianças são portadoras de distúrbios psicomotores; desta forma, ocultam o papel simultaneamente discriminatório e justificador da escola, do ensino e dos próprios testes psicológicos, sob uma aparente neutralidade e cientificidade.

A solução não se encontra no nível da inovação técnica que passe a produzir maiores índices de “cura” (definida em termos de remissão dos sintomas desajustadores e volta do doente mental ao mundo do trabalho eficiente) ou de aprovação na clientela escolar, sem que a estrutura e o funcionamento, definidores das instituições asilar e escolar, sejam postos a descoberto para os que delas participam. A solução também não estaria, para Basaglia, na adoção definitiva de uma prática que, num determinado momento da instituição, se tenha mostrado válida enquanto questionamento e modificação de uma ordem institucional tradicional cristalizada; é preciso considerá-la uma etapa de um longo *caminho permanentemente negador* dos mecanismos de dominação que sutil e constantemente se regeneram no marco institucional, a cada movimento de oposição em seu interior. Por isso, Basaglia recusa-se a considerar a comunidade terapêutica como a contraposição à violência da instituição psiquiátrica, para defini-la como um passo, num percurso libertador, que deve ser superado por outras formas de oposição, se não quiser transformar-se num ato reparador. “A realidade de hoje não é a de amanhã: a partir do instante em que é fixada, fica desnaturalizada e ultrapassada” (p. 65).

Basaglia adverte para o perigo de se querer resolver o problema do doente mental por meio de aperfeiçoamentos técnicos; o mesmo perigo existe nas escolas, onde o psicólogo é introduzido na esperança de que dele venham as técnicas que elevarão a produtividade de um sistema escolar inquestionado em suas bases econômicas, sociais e políticas. Aliás, a busca de técnicas que levem uma melhor adaptação da clientela escolar, sobretudo a de nível aquisitivo mais baixo, às exigências e expectativas da escola é uma constante no trabalho dos psicólogos. Os relatos compilados por Masini (1978), de trabalhos de psicólogos em escolas paulistas, bem o demonstram.⁶

⁶ Veja-se, por exemplo, o programa desenvolvido por Maria Cecilia de Souza com crianças pobres em idade pré-escolar (p. 274-287).

A introdução de técnicas como os grupos operativos, quer no trabalho com professores, quer com os alunos, quer com representantes de todos os níveis da hierarquia, na perspectiva de uma psicologia institucional, poderá surtir efeitos contrários, se conduzidas de formas que levam à sua cristalização como solução; tal como ocorreu com a comunidade terapêutica, essas técnicas fatalmente serão descobertas do mesmo modo como se descobre um novo produto: serão valorizadas porque levam a uma maior produtividade do ensino, do mesmo modo que “um determinado sabão em pó lava mais branco” (cf. Basaglia, p. 68-69).

A transformação das relações interpessoais dos componentes do conjunto da organização escolar seria uma primeira etapa que permitiria a superação de uma ideologia de tutela. Assim como para Paulo Freire um processo de alfabetização não pode ser definido como tal se ao mesmo tempo não abrir espaços para a emergência e a elaboração da consciência do educando, para Basaglia não existe ação verdadeiramente terapêutica se o excluído não tomar consciência de sua condição como tal. No hospital psiquiátrico cabe ao psiquiatra, em seu *papel médico e social*, provocar uma situação de ruptura, de modo a fazer saírem de seus papéis cristalizados os três polos da vida hospitalar: os doentes, os enfermeiros e os médicos. Na escola, cabe ao psicólogo, em seu papel simultânea e inseparavelmente profissional e social, pôr em plano de igualdade diretores, professores e alunos, de modo que possam se unir por um compromisso total e viver dialeticamente as contradições da realidade.

Certamente, a posição do psicólogo, na organização escolar, não é a mesma que Basaglia ocupava nos hospitais psiquiátricos em que trabalhou. É preciso lembrar que ele foi diretor do hospital onde desenvolveu sua prática psiquiátrica alternativa. Na maioria das

vezes o psicólogo ocupa uma posição subalterna ao diretor, posição além disso mal definida estrutural e funcionalmente, o que o amarra à rígida estrutura burocrática da escola pública. Fora de seus muros, pertence geralmente a instituições (os departamentos de assistência ao escolar), igualmente burocratizadas e hierarquizadas, que o atrelam a projetos com os quais nem sempre concorda e dos quais se torna mero executor. É nestas condições que psicólogo chega às escolas, convicto de que os alunos são deficientes e/ou diferentes e que os professores não os compreendem. O objetivo de sua ação, junto ao corpo discente, passa a ser o de levá-lo a atingir um nível “normal” de desenvolvimento de habilidades ou adquirir padrões civilizados de comportamento; em geral, realiza com os professores grupos informativos sobre a psicologia do desenvolvimento infantil ou “grupos de sensibilização”, com os quais quer melhorar as relações professor-aluno. Na verdade, o psicólogo geralmente pretende ser o mensageiro da harmonia e da integração interpessoal, sem dar-se conta de que o caráter da estrutura escolar é essencialmente dominador e que “qualquer transformação que não venha acompanhada por um questionamento interno desde a base resulta completamente superficial e pura aparência” (Basaglia, p. 59).

Antes de uma ação que se queira transformadora com os integrantes da escola, é preciso que *o psicólogo tome consciência de sua própria exclusão*, na medida em que é relegado, pelo sistema, à condição de concessionário involuntário da violência, com poder técnico para conduzir os excluídos da escola (diretores, professores, alunos, pais e funcionários em geral) a instalarem-se sem atritos em sua condição de exclusão. A ruptura desta cadeia de excluídos-excludentes não é fácil, na medida em que caminha ao arripio dos interesses dos grupos dominantes. No entanto, é preciso que, sem ilusões, mas sem perder a esperança, o psicólogo esteja atento para

as oportunidades de desenvolver, na instituição escolar, uma ação que contribua para a explicitação, através da palavra recuperada, da insatisfação latente.

Basaglia não nos oferece roteiros, o que entraria em contradição com uma das conclusões básicas a que sua prática o levou; mesmo assim, em relatos de sessões grupais conduzidas por sua equipe, é possível encontrar sugestões que podem inspirar o trabalho do psicólogo nas escolas. Este costuma argumentar que nada lhe resta a fazer na escola, além da aplicação de testes; afinal, é isto que dele esperam seus superiores, a direção da escola e o corpo docente. Mesmo em circunstâncias tão restritivas, acreditamos na possibilidade de um trabalho esclarecedor. A discussão dos resultados obtidos na testagem (geralmente com testes de prontidão e de inteligência) com seus solicitantes, para que se esclareçam a respeito da natureza desses instrumentos e do significado de sua aplicação no contexto das escolas públicas, pode ser um início de desmistificação, para si mesmo e para os demais, do papel de psicólogo-psicometrista. Para isto, é preciso que o psicólogo supere a crença enganadora de que sua função é exclusiva e neutramente técnico-científica e se comprometa com o objetivo de criar espaço para que o excluído se perceba enquanto tal; trabalhando como obstáculos internos a essa percepção, o psicólogo contribui para recuperar, com o oprimido, seu conteúdo humano e seu papel de protagonista na História.

A escolha desta postura nos remete a considerações fundamentais e a indagações estimulantes, na medida em que constituem desafios que teremos que enfrentar e cujas respostas só poderão ocorrer através de nosso trabalho diário, em instituições instaladas na atual sociedade brasileira, com toda a sua complexidade e especificidade.

Uma das primeiras objeções que uma proposta de trabalho definido nestes termos poderia suscitar é a de que ela contém um convite para que psicólogos, psiquiatras e demais trabalhadores sociais abandonem sua identidade técnico-profissional e se transformem em políticos. Para respondê-la, basta lembrar que a neutralidade supostamente contida nas técnicas tradicionais em que repousa o exercício profissional que analisamos não passa de um mito, e que o psicólogo que classifica crianças quanto à capacidade intelectual, que manipula seu comportamento e sua consciência no sentido de torná-los mais compatíveis com a lógica da escola e com os interesses do sistema, ou que treina professores para fazê-los mais eficientes em seu papel de autoridade pedagógica, está desempenhando uma função conservadora, nuclearmente político-ideológica.

Por sua vez, a questão da viabilidade de uma ação que questiona e se quer transformadora, no interior mesmo de uma instituição que, refletindo a sociedade que a mantém, é tradicionalmente mantenedora e resistente à mudança, inevitavelmente deságua em duas outras questões essenciais: a primeira, já mencionada no Capítulo I, refere-se à possibilidade do estabelecimento de uma relação diacrônica entre os objetivos da escola e os interesses dos grupos hegemônicos; a segunda, em estreita relação com a primeira, diz respeito ao poder que os técnicos teriam para desencadear essa busca de transformação. Para trazer tais perguntas para o espaço de uma discussão, partimos do princípio de que esta ação não pode ser pensada sem que se considere o momento histórico em que é proposta; sua viabilidade é tanto maior quanto mais a classe trabalhadora contar com organizações próprias, porta-vozes de seus interesses, e as equipes técnicas, identificadas com as lutas populares, pudessem aliar-se aos órgãos representativos do povo, como os sindicatos, e outros grupos sociais identificados com essas lutas.

Nesta interação, tais equipes podem ser proponentes de debates sobre saúde e ensino compatíveis com as causas populares. Isto equivale a afirmar que somente na medida em que existir esta sincronia é que se pode propor uma escola diacrônica com os interesses da classe que domina, representados e defendidos pelo Estado; significa igualmente pôr abaixo a onipotência que costuma invadir os psicólogos ao se imaginarem, contra tudo e todos, e no mais completo isolamento, portadoras do *não* à escola nos moldes em que está instituída. Na verdade, não se trata da proposição de uma liderança quixotesca, mas de um trabalho sintônico e sincrônico com outras forças sociais transformadoras, tal como ocorreu na Itália de Basaglia.

É nesta linha de pensamento que afirmações como “uma nova política nacional de saúde (e de educação) deveria ser estabelecida com a participação dos trabalhadores”, ou de que o objetivo da psiquiatria alternativa é “destruir os mecanismos da instituição mesma, com a participação da comunidade”, adquirem seu real sentido. Este modo de definir uma estratégia de trabalho comunitário em nada se assemelha ao tipo de proposta geralmente encontrado nos textos de psicologia escolar, nos quais trabalhar com a comunidade (principalmente com os chamados grupos de mães) significa obter sua colaboração com a escola, no sentido de aumentar a eficiência e a produtividade enquanto instituição de qualificação-sujeição. Evidentemente, para que esta aliança com grupos populares transformadores se faça de modo consequente, é imprescindível que a luta pelo poder dentro das equipes técnicas seja superada por uma finalidade política e social, comum a seus integrantes.

Num contexto de opressão e repressão generalizadas, é impossível determinar quem são os portadores de problemas de ajusta-

mento e de aprendizagem decorrentes de uma dinâmica pessoal ou interpessoal que escape à influência das injunções econômicas e políticas geradoras de opressão. Se, uma vez modificadas as condições de miséria e de opressão em que vive a maioria da população, estes problemas continuarão a existir na população escolar, em que proporção, é uma questão sem possibilidade de resposta. Como diz Basaglia, “devemos primeiro abolir a miséria e depois ver o que acontece; ... não seria realista falarmos de uma sociedade na qual não vivemos” (1979, p. 29 e 30).

O processo de transformação de um “grupo-sujeitado” em “grupo-sujeito”, nos termos em que os define Guattari (1973), possivelmente poderia beneficiar-se da colaboração do psicólogo-militante, enquanto portador de recursos metodológicos que facilitassem o contato conscientizador dos elementos própria alienação. Afinal, diz Basaglia, “a terapia mais importante é que as pessoas reprimidas possam tomar consciência de sua própria repressão” (1979, p. 20). Pensando numa instituição com as características das escolas públicas que atendem às populações operárias e marginalizadas, seria preciso que o psicólogo se posicionasse frente aos seus integrantes de forma a *criar condições e abrir espaço* para o confronto de seus vários níveis hierárquicos, incluindo o dos psicólogos, e para a reunião dos integrantes de cada um dos níveis, para que se organizassem e pudessem passar a influir sobre a vida da instituição. Como dissemos antes, neste capítulo, já dispomos de sementes férteis de propostas metodológicas em consonância com estes caminhos, que certamente levarão à necessidade de trabalho a nível de angústias, fantasias e defesas. Embora concordemos com todos os que enfatizam que só existe possibilidade de verdadeiramente encarar a psicoterapia individual na medida em que encarmos a necessidade de análise ou psicoterapia institucional, con-

sideramos importante ressaltar que a forma que esta análise das instituições assumir poderá ser decisiva quanto aos efeitos produzidos; sem dúvida, existe uma diferença radical entre uma psicoterapia institucional que visa produzir a harmonia no grupo, polindo arestas, entendidas como manifestações de características pessoais incompatíveis com a integração grupal, e a que, deixando emergir o confronto e as contradições, permite esclarecer os motivos da luta e identificar os reais empecilhos ao atingimento da condição de sujeito a cada um de seus membros. Como bem o coloca Guattari, somente “a articulação da análise com o campo político permite destacar uma verdade onde a situação tendia a instaurar uma ideologia opaca” (*op. cit.*, p. 73). Não se trata, portanto, de buscar uma lógica pessoal ou institucional que emane somente de dentro para fora, segundo as categorias de uma psicologia universalizante e abstratificante, mas a lógica do sistema, refletida nas manifestações subjetivas dos integrantes do grupo. Afinal, presidindo às relações grupais, encontram-se relações de poder ditadas por uma ordem que lhes é ao mesmo tempo externa e interna.

Se, segundo o parecer de Basaglia, todas as técnicas psicoterápicas se movimentam na linguagem do poder, o desafio encontra-se, a partir da insatisfação com o que estudamos e aprendemos, em criar, enquanto trabalhamos, uma psicologia que leve em consideração a articulação do indivíduo ou do grupo com a sociedade global, em lugar de remetê-lo apenas a ele mesmo, deixando-o permanecer no impasse do *status quo*. Este desafio requer que investiguemos a possibilidade de uma releitura da psicanálise, à luz da ciência da história, como querem alguns, ou a formulação de caminhos teórico-metodológicos para a psicologia compatíveis com o surgimento de uma nova ordem social, que levem em conta homens reais, personagens de questões políticas e sociais fundamentais. Colaborar

com o fortalecimento da sociedade civil em seu confronto com uma sociedade política autoritária e arbitrária talvez seja a forma mais consequente de atuação de uma psicologia crítica a caminho da realização do sonho de absorver o político no social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADUSP (Assoc. de Docentes da Universidade de São Paulo), *O livro negro da USP* (O controle ideológico na universidade), 1979.

Aguirre, Maria José B. F., Afeição, cólera e medo (entre adolescentes estudantes da cidade de São Paulo). (Tese de doutoramento apresentada à Cadeira de Psicologia Educacional da F.F.C.L. – USP.) São Paulo, *Boletim F.F.C.L.-USP*, n.º 168, 1953.

Almeida, R.M., Lateralidade, maturidade para leitura e escrita e rendimento escolar de canhotos e destros. (Tese de doutoramento apresentada à Cadeira de Psicologia Educacional, F.F.C.L. – USP, 1965, mimeo.)

Althusser, L., *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Ed. Presença, 1974.

Anastasi, A., *Campos da psicologia aplicada*. São Paulo, Herder, 1972.

Anderson, H.H., “The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers’ contacts with children.” *Child Development*, 10, 1939, 73-89.

Angelini, A.L., Sobre os efeitos da similaridade intra-serial e de graus de derivação inter-serial na aprendizagem verbal. (Tese de doutoramento apresentada à Cadeira de Psicologia Educacional da F.F.C.L.-USP.) *Boletim FFCL-USP*, n.º 172, 1953.

Angelini, A.L., Um novo método para avaliar a motivação humana. (Tese apresentada ao concurso para provimento efetivo da Cadeira

de Psicologia Educacional da FFCL-USP.) *Boletim FFCL-USP*, n.º 207, 1955.

Ausubel, D.P., “How reversible are the cognitive and motivational effects of cultural deprivation?”, in A.H. Passow, M. Goldberg e A.J. Tannenbaum, *Education of the Disadvantaged*. Nova York, Holt, 1967.

Bardon, J.I., e Virginia C. Bennet, *Psicologia escolar*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

Barreto. Elba S.S., “Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos”. *Cadernos de Pesquisa*, 14, set, de 1975, p. 97-110.

Basaglia, F., “A instituição da violência”. *Tempo Brasileiro*, 35, out.-dez., 1973, p. 34-71.

Basaglia, F., *A psiquiatria alternativa*. São Paulo, Brasil Debates, 1979.

Beisiegel, C.R., *Estado e educação popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.

Beisiegel, C.R., *Política e educação popular no Brasil (um estudo sobre o método Paulo Freire de alfabetização de adultos)*. São Paulo, 1981. (Tese de Livre-Docência, Faculdade de Educação da USP, mimeo.)

Bereiter, C., e S. Engelmann, *Teaching Disadvantaged Children in the Preschool*. New Jersey, Prentice-Hall, 1966.

Berger, M., *Educação e dependência*. São Paulo, Difel/UFRGS, 1976.

Berlinck, M., *Marginalidade social e relações de classes em São Paulo*. Rio de Janeiro, Vozes, 1975.

Bernstein, B., “Social structure, language and learning.” *Educational Research*, 1961, 3, 163-176.

Blank. Marion, e F. Solomon, “A tutorial language program to develop abstract thinking in socially disadvantaged preschool children.” *Child Development*, 1968, 39, 379-389.

Bleger. J. *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires, Paidós, 1966.

Bleger, J., *Temas de Psicología*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.

Bohoslavsky, R., “Psicopatologia del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante,” in (vários autores), *Problemas de Psicología Educacional*. Rosario, Axis, 1975.

Bohoslavsky, R., *Orientação vocacional – A estratégia clínica*. São Paulo. Martins Fontes, 1977.

Bonamigo, Euza M.R., e Nilva C.P. Bristoti, “Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas.” *Cadernos de Pesquisa*, 24, março de 1978, p. 25-39.

Bonnazzi, Marisa, e U. Eco, *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus, 1980.

Bosi, A., “Um testemunho do presente”, in C.G. Mota, *Ideologia da cultura brasileira*. São Paulo, Ática, 1978.

Bosi, Ecléa, *Cultura de massa e cultura popular*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.

Bosi, Ecléa, “Problemas ligados à cultura das classes pobres”, in Edênio Valle e José J. Queirós (orgs.), *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez & Moraes/EDUC, 1979a.

Bosi, Ecléa (org.), *Simone Weil: A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979b.

Botelho, Zaira G., Marina Kon, M. Heloísa Martirani, Solange M.S. Oliveira, G.A.A. Ross, Lídia Takiya, M. Suzete Vidor, Maria Helena S. Patto (supervisora), *Observação e análise das atividades de crianças marginalizadas da favela de V. Nova Jaguaré*, São Paulo, IPUSP, 1979. (datilografado)

Bourdieu, P., “A excelência e os valores do sistema de ensino francês”, in S. Miceli (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974a.

Bourdieu, P., “Reprodução cultural e reprodução social”, in S. Miceli (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974b.

Bourdieu, P., e J.C. Passeron, *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

Brandão. C.R., *Plantar, colher, comer*, Rio de Janeiro, Graal, 1981.

Cardoso, F.H., e E. Faletto, *Dependência e desenvolvimento na América Latina*. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

Chauí, Marilena, e Maria Sylvia C. Franco, *Ideologia e mobilização popular*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

Chauí, Marilena de S., *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

- COBES (Coordenadoria do Bem-Estar Social – PMSP), *Creche: programação básica*. São Paulo, dezembro de 1979.
- Conant, J.B., *Slums and Suburbs*. Nova York, McGraw-Hill, 1961.
- Coombs, P.H., *A crise mundial da educação*. São Paulo, Perspectiva, 1976.
- Copit, Melany S., e Maria Helena S. Patto, “A criança-objeto na pesquisa psicológica.” *Cadernos de Pesquisa*, 1971, 31, p. 6-9.
- Cox, O. C., “Da sociedade estamental à sociedade de classes”, in L. Pereira e Marialice M. Foracchi, *op. cit.*, 1974, p. 257-267.
- Cunha, L.A., *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977 (2^a ed.).
- Deleule, D., *La Psicología, Mito Científico*. Barcelona, Anagrama, 1972.
- Dewey, J., *Democracia e educação*. São Paulo, Nacional, 1959.
- Dietzsch, Mary Julia M., *Alfabetização: propostas e problemas para uma análise do seu discurso*. (Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1979, mimeo.)
- Dollard, J., e N.E. Miller, *Personality and Psychotherapy*. Nova York, McGraw-Hill, 1950.
- Domingues de Castro, A., “Orientações didáticas no processo de reforma do ensino de 1^o e 2^o graus”, in Moysés Brejón (org.), *Estrutura e funcionamento do ensino de 1^o e 2^o graus*. São Paulo, Pioneira, 1978 (11^a ed.).
- Durhan, Eunice, *A caminho da cidade*. São Paulo, Perspectiva, 1978 (2^a ed.).

Durkheim, E., *De la división du travail social*. Paris, P.U.F., 1960 (7ª ed.). (Publicado originalmente em 1893.) Trechos traduzidos em M.M. Foracchi e J. S. Martins (orgs.), 1977, e J. A. Gianotti (org.), 1978 (v. bibliografia).

Durkheim, E., *Educação e sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1955 (4ª ed.). (Publicado originalmente em 1922.)

Escola Normal Secundária de São Paulo, *O laboratório de pedagogia experimental*. São Paulo, Typ. Siqueira, Nagel & Comp, 1914.

Establet, R., “A escola.” *Tempo Brasileiro*, 35, 1974.

Fanon, F., *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

Fernandes, F., “Notas sobre a educação na sociedade Tupinambá”, in F. Fernandes, *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/EDUSP, 1966.

Foracchi, Marialice M., e J. S. Martins (orgs.), *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977.

Foucault, M., *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro, Vozes, 1977.

Foulquié, P., *A psicologia contemporânea*. São Paulo, Nacional, 1960.

Freinet, C., *Para uma escola do povo*. Lisboa, Presença, 1973.

Freire, P., *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

Freire, P. “Não há educação neutra.” *Movimento*, 96, p. 13-14, 2/5/1977.

- Freitag, Barbara, *Escola, estado e sociedade*. São Paulo, EDART, 1978.
- Freyer, H.. “A sociedade estamental”, in L. Pereira e Marialice M. Foracchi, *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1974, p. 213-216.
- Gadotti. M., *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Cortez (autores associados), 1981.
- Garcia. G., “La relación pedagógica como vínculo liberador: un ensayo de formación docente”, in G. Garcia, *La Educación como Práctica Social*. Rosario, Axis, 1975.
- Gianotti, J. A. (org.), *Durkheim*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- Goode, W.J., e P.K. Hatt, *Métodos em pesquisa social*. São Paulo, Nacional, 1972.
- Gouveia, Aparecida J., “A escola, objeto de controvérsia.” *Cadernos de Pesquisa*, 16, 1976, p. 15-19.
- Guattari, F., “Introdução à psicoterapia institucional.” *Tempo Brasileiro*, 35, out.-dez., 1973, p. 72-86.
- Guilhon de Albuquerque, J.A., *Metáforas da desordem*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Harari, R. (org.), *Teoría y Técnica Psicológica de Comunidades Marginales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.
- Hess, R., e Virginia Shipman, “Early experience and the socialization of cognitive modes in children.” *Child Development*, 1965, 36, 869-886.

Horkheimer, M., e T.W. Adorno (orgs.), *Temas básicos da sociologia*. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1973.

Houston, Susan, “A reexamination of some assumptions about language of the disadvantaged child.” *Child Development*, 4, 1970.

Hunt, J. McV., *The Challenge of Incompetence and Poverty*. Illinois, Un. of Illinois Press, 1969.

Ianni, O., *Imperialismo e cultura*. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.

Kuhn, T.S., *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1975.

Lajolo, Marisa P., *Usos e abusos da literatura na escola*. (Tese de Doutorado apresentada no Dep. de Linguística e Línguas Orientais, FFLCH; USP, 1979, mimeo.)

Lefèbvre, H., *O marxismo*. São Paulo, DIFEL, 1960.

Lewis, O., *Antropologia de la Pobreza – Cinco Familias*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1961.

Loviscek, Silvia, Ana Maria Martino, Carlota R. de Vila, “El ingreso a la escuela y sus dificultades en los niños de poblaciones marginales”, in R. Harari (org.), *Teoria y Técnica Psicológica de Comunidades Marginales*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.

Malta Campos, Maria M., “Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica.” *Cadernos de Pesquisa*, 28, março de 1979, p. 53-59.

Mannheim, K., “A crise da sociedade contemporânea”, in L. Pereira e Marialice M. Foracchi, *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1974a, p. 321-342.

Mannheim, K., “Planificação democrática e educação”, in L. Pereira e Marialice M. Foracchi, *op. cit.*, 1974 b, p. 343-356.

Marcuse, H., *One-Dimensional Man*. Boston, Beacon Press, 1966.

Martins, J.S., *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec, 1978.

Marx, K., e F. Engels, *A ideologia alemã*. Lisboa, Presença, s/d.

Masini, Elcie F.S., *Ação da psicologia na escola*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

Mello, Sylvia L., *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo, Atica, 1975.

Miceli, S., “A força do sentido”, in S. Miceli (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1974 (Introdução).

Mills, W., “Educação e classe social”, in L. Pereira e Marialice M. Foracchi, *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1974, p. 268-286.

Moffatt, A., *Psicoterapia do oprimido*. São Paulo, Cortez, 1980.

Moreira, J.R., *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro, Centro Latino-americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1960.

Nidelcoff, Maria Tereza, *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1978.

Paoli, Maria Célia P.M., *Desenvolvimento e marginalidade*. São Paulo, Pioneira, 1974.

Patto, Maria Helena S., *Privação cultural e educação pré-primária*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.

Pereira, L., “Populações marginais”, in Luiz Pereira, *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo, Pioneira, 1971.

Pereira, L., e Marialice M. Foracchi, *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1974.

Perlman, Janice, *O Mito da marginalidade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

Pessotti, I., “Dados para uma história da psicologia no Brasil.” *Psicologia* 1, 1, 1975.

Poppovic, Ana Maria, “Atitudes e cognição do marginalizado cultural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1972, 26 (57), 244-245.

Poulantzas, N., “Escola em questão.” *Tempo Brasileiro*, 35, 1974, p. 126-137.

Reger, R., “Psicólogo escolar: educador ou clínico?”, in M. H. S. Patto (org.), *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1981.

Ribeiro, J.Q., “Formas do processo educacional”, in L. Pereira e Marialice M. Foracchi, *Educação e sociedade*. São Paulo, Nacional, 1974, p. 70-79.

Rodrigues, Arakcy M., *Operário, operária*. São Paulo, Símbolo, 1978.

Rogers, C., e Rachel L. Rosenberg, *A pessoa como centro*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.

Rosenthal, R., e Lenore Jacobson, “Expectativas de professores com relação a alunos pobres”, in *A ciência social num mundo em crise* (textos do Scientific, American). São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1973.

Sastre, C., *La Psicología, Red Ideológica*. Buenos Aires, Tiempo Contemporaneo, 1974.

Schneider, Dorith, “Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio”, in G. Velho (org.), *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

Sève, L., “Psicanálise e materialismo histórico,” *Encontros com a Civilização Brasileira*, 21, 1980, p. 159-209.

Skinner, B.F., e C.R. Rogers, “Some issues concerning the control of human behavior: A symposium.” *Science*, 1956, 124, 1057-1066.

Swartz, D., “Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade sociais in M.H.S. Patto (org.), *Introdução à psicologia escolar*, São Paulo, TA Queiroz, 1981.

Tavares, Maria da Conceição, *Da substituição das importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

Telles, Vera Stela, *Metáfora, transferência: a constituição do campo psicanalítico*. (Dissertação de mestrado apresentada ao Dep. de Filosofia da Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1979, mimeo.)

Tragtenberg, M., “A escola como organização complexa”, in Walter Garcia (org.), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento* São Paulo, McGraw-Hill/MEC, 1978.

U.S. Department of Health, Education and Welfare, *Perspectives on human deprivation*. Washington, D.C., 1968.

Weil, Simone, *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979 (org. de Ecléa Bosi).

Witter, Geraldina P., *o psicólogo escolar: pesquisa e ensino*. (Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, 1978. mimeo.)

ANEXO

(ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – PSICÓLOGO ESCOLAR)

INSTRUÇÕES

Prezado(a) Colega:

O questionário que você está recebendo faz parte de um projeto de pesquisa que se propõe a colher dados sobre o psicólogo escolar, numa tentativa de contribuir para o esclarecimento e a definição de seu papel junto ao sistema escolar brasileiro.

Sua colaboração – enquanto representante de uma minoria de psicólogos que se dedicam a esta área da psicologia aplicada – é imprescindível à execução do plano que temos em vista. Por isso, pedimos que você responda às questões que constam das páginas seguintes, da forma a mais pessoal, natural e verdadeira possível; para facilitar esta postura, suas respostas serão anônimas.

Evite teorizar e dar respostas que considere as mais corretas ou esperadas pelo aplicador. O que precisamos é que você seja sincero e espontâneo em suas colocações, fornecendo-nos uma noção bastante aproximada do que você realmente *pensa e faz* enquanto psicólogo escolar e de como se *sente* em relação à sua atuação profissional.

Caso necessite, use o verso de cada folha para completar suas respostas. É importante ressaltar que qualquer consulta bibliográfica ou troca de ideias que você fizer, prejudicará em muito o nosso trabalho.

Desde já, os nossos agradecimentos.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO – PSICÓLOGO ESCOLAR

1. LOCAL DE TRABALHO:
CARGO:
2. DATA DO INGRESSO:
3. FACULDADE EM QUE SE FORMOU:
4. ANO DA FORMATURA:
5. PÓS-GRADUAÇÃO? Sim Não
6. CASO AFIRMATIVO, ONDE?
7. ÁREA:
8. CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, EXTENSÃO E/OU OUTROS? (Enumere os principais)
9. OUTRAS ATIVIDADES ANTERIORES COMO PSICÓLOGO? Sim Não
10. CASO AFIRMATIVO, QUAIS? (*Cargo e Instituição*)
11. OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS SIMULTÂNEAS?
Sim Não
12. CASO AFIRMATIVO, QUAIS? (*Cargo e Instituição*)
13. RELATE O *SEU* CAMINHO ATÉ A PSICOLOGIA ESCOLAR.
14. POR QUE PSICOLOGIA ESCOLAR? (Assinale uma ou mais alternativas)
 - a) interesse desde os tempos de faculdade
 - b) porque esta foi a única oportunidade de trabalho que me surgiu
 - c) porque este emprego remunera melhor do que outros que tinha em vista

d) porque precisava ter ou complementar meus rendimentos

e) porque nela posso me realizar mais enquanto profissional

Outros:

15. SE VOCÊ PUDESSE REALMENTE *ESCOLHER* A ÁREA DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL, VOCÊ ESTARIA TRABALHANDO COMO PSICOLOGO ESCOLAR?

Sim Não

15a. POR QUÊ?

15b. A ÁREA DE SUA PREFERÊNCIA SERIA:

a) docência e pesquisa

b) psicologia clínica

c) psicologia social e do trabalho

d) outra (especifique):

16. DO SEU PONTO DE VISTA, QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES COM QUE A ESCOLA PÚBLICA DE 1º GRAU SE DEFRONTA ATUALMENTE? (Redija)

17. QUAIS AS PRINCIPAIS CAUSAS DE REPROVAÇÃO NA ESCOLA DE 1º GRAU? (Enumere)

17a. DESTAS, QUAL VOCÊ CONSIDERA A MAIS IMPORTANTE?

18. QUAIS AS MEDIDAS QUE, A SEU VER, PODERIAM DIMINUIR SUA INCIDÊNCIA? (Enumere)

18a. DESTAS, QUAL VOCÊ CONSIDERA PRIORITÁRIA? POR QUÊ?

19. A PARTIR DE SUA EXPERIÊNCIA, QUAL O “RETRATO” QUE VOCÊ FORMOU DO PROFESSOR PRIMÁRIO DA

REDE DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE SÃO PAULO? (Em termos de formação, limitações, deficiências, características de personalidade, etc.)

20. E DO ALUNO QUE FREQUENTA ESTAS ESCOLAS? (Em termos de prontidão, desenvolvimento cognitivo, intelectual afetivo-emocional, patologias, etc.)
21. TENTE SE COLOCAR NA SEGUINTE SITUAÇÃO, OCORRIDA NUMA ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA DA CAPITAL PAULISTA (Relatada por E. S. Sá Barreto): “Na ocasião dos preparativos para uma festa de Dia das Mães, um dos alunos começou a ficar muito triste, retraído e dispersivo; a professora procurou averiguar a causa, tendo descoberto que a criança havia sido abandonada recentemente pela mãe e estava vivendo com uma tia”.
 - 21a. SE VOCÊ VIVESSE ESTA SITUAÇÃO, QUAL SERIA, A SEU VER, A SOLUÇÃO PARA ELA? POR QUÊ?
 - 21b. COMO VOCÊ TRABALHARIA COM O PROFESSOR PARA AJUDÁ-LO A ENFRENTÁ-LA?
22. QUAIS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ REALMENTE ESTÁ DESENVOLVENDO NA ESCOLA EM QUE ESTÁ ATUANDO? (Enumere)
 - 22a. QUAIS OS OBJETIVOS QUE VOCÊ PROCURA ATINGIR COM CADA UMA DESTAS ATIVIDADES? (Enumere em correspondência com os números acima)
23. EXISTEM DISCREPÂNCIAS ENTRE O QUE VOCÊ REALMENTE FAZ COMO PSICÓLOGO ESCOLAR E O QUE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER? Sim Não

23a. POR QUÊ?

23b. CASO AFIRMATIVO, QUAL A NATUREZA DESTAS DISCREPÂNCIAS? (Descreva)

24. REDIJA, LIVREMENTE, A MANEIRA COMO VOCÊ CONCEBE AS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E SOCIEDADE.

OBSERVAÇÕES:

DATA: