

## 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, declarou-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”<sup>1</sup> que buscam o aperfeiçoamento de “paradigmas” inconciliáveis e adensam o volume das publicações especializadas. É verdade que encontramos registrada em sua história alguma polémica 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-lo.<sup>2</sup> 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,

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

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 inatável 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 científica, é uma unidade ideológica. É este o projeto desenvolvido por Deleuze (1972) e Sastre (1974), que acompanhamos 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 idéias 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 idéias 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, focalizar 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 Deleuze em *La Psicologia, 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.

Deleuze 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 freqüentemente 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 Deleuze, “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 aristotélica

télico-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 "língagens 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 mantêm 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, mas 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 o 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 capitalista.<sup>3</sup> Para estes, a ideologia 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 idéias, 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

(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.

do seu comportamento material . . . . São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, as suas idéias 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 *camera 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 dominados<sup>4</sup> — é tarefa que as teorias da ideologia estão longe de concluir — o preciso enfatizar, como faz Chauí, que sem esta análise a dimensão ideológica do fazer social pode ficar reduzida a uma simples

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

questão de manipulação de uma classe sobre outra, e os dominados reduzem-se à condição de “eternos logrados pelo poder diabolico 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 idéias, 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 idéias, é considerada ideológica. Chauí enfatiza a necessidade de atentarmos para o fato de que “o deslizeamento 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, circunscribe o termo ideologia à designação das idéias que instrumentam a dominação e distingue essas “idéias ideológicas” de outras idéias, de outras formas de pensar que prefere chamar de ideário, conjuntos de idéias, etc. E 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 Chauí quando afirmam que “*ideologia é justificção*”. Criticam as definições de ideologia nas quais as idéias 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 justificção 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 me-

nos 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 idéia de justiça, sem a qual essa necessidade apologetica 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 mediadas 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 idéias (mas não necessariamente idéias ideológicas, no sentido que Chauí dá a este termo), nem todo conjunto de idéias 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 idéias, 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 idéias e 2

“ciência” cujo conteúdo se esgota em sua determinação ideológica. Esta costuma ser socialmente considerada ciência e adquire *status científico* 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 Deleuze, “toda ciência — porque 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 idéias sobre o mundo e a possibilidade de conhecê-lo, não se identificam com os discursos preensamente 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 Freud,<sup>5</sup> passam, através de ataques contínuos, por um 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 conexão social que provocam, opta então por tentar dissolvê-los" (p. 65). Inicialmente revolucionários, acabam por ser transformados em totalmente facilmente utilizáveis na manutenção do *status quo*.<sup>6</sup>

- (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 idéias de R. Castel sobre a questão, expressas em seu livro *Le Psychanalyse* (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 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 polémico, 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 cooperação 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 indepen-

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 parente que o *status científico* só é conquistado graças a "uma ruptura ideológica que denuncia como 'obstáculos epistemológicos' os conceitos até então dominantes que em sua solidariedade com uma concepção de mundo paralisam toda a possibilidade de descoberta real" (Deleuze, 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 a 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

de mente 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.

desenvolvido exatamente para cumprir finalidades práticas; segundo expressão usada por Deleule, nas "investigações teóricas, a aplicação se perfila como o *inluidvel 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, auto-suficientes, 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*? De outro lado, o apelo à introspecção como método de acesso à consciência está em consonância com a idéia 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 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. A introspecção Wundt acrescenta à medição das sensações, o que surge 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, idéia extraída de Leibniz, que vem substituir a frustrada aplicação de Descartes em termos dos famosos "espíritos animais".

A 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

(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.

deses 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 vinte.<sup>8</sup> 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 influência 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.

E certo que a psicologia contemporânea tem uma outra origem: além dos sistemas teóricos de inspiração biológica e fiscalista 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 pedregos, e sim a consciência enquanto reflexão sobre o próprio processo de existir, o que o situa como precursor do existencialismo.<sup>9</sup> Embora a psicologia “objetiva” tenha predominado durante

(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%.

(9) A vida interior, à qual a consciência tem acesso, é considerada por Biran como constitutiva do verdadeiro eu, ao contrário do corpo das

mais de meio século, a chamada psicologia subjetiva resistiu bravamente, fazendo até mesmo novos adeptos (entre os quais Dilthey é o mais conhecido) e metamorfosando-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, Deleuue parte da análise de sua arquitetura conceitual para chegar aos conceitos-chave dominantes na psicologia, independentemente das variações de matriz 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.

E 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 descartados 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

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 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 “recobrir 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 histó-

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 inconseqüente: antes, insinuava 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 *arbitrário 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 metodologicamente a dimensão histórica dos fatos sociais.<sup>10</sup> Na verdade, os raptos ideológicos introduzem verdadeiros obstáculos epistemológicos no corpo teórico em que se insinuam.

A prática que emana desta teoria — e, note-se, somente ela poderia emanar — resta prever e controlar, selecionar e orientar

ria, 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).

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

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 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.<sup>11</sup>

Esta afirmação, quando aplicada às teorias humanistas, pode soar estranha à primeira vista, a menos que a justificarmos 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.<sup>12</sup> A

(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 'so-

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 o oposto de "mudança da ideologia"; abrange todas as concepções sobre o humano que cumpram a importante missão de interpellar, 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 assumna 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 concltamento 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 ven acompanhada de uma consciência aguda das responsabilidades, de um espírito de cooperação e de abnegação, com mostras evidentes de altruísmo, assim também a

mente 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 eiteios, 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 lícida na empresa" (p. 85-86). O operário deve ser tratado exatamente como outra peça qualquer da aparelhagem mecânica.

Também Simone Weil registrou, em 1957, sua preocupação frente ao Taylorismo e suas conseqüências 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).

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 recebe: "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 exemplo, as palavras de ordem do tipo 'o capital explora o trabalho', 'o patrão é o inimigo n.º 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 profeto 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 prática do psicólogo escolar.

*redução de conflitos*

3. *Um exemplo concreto: a psicologia escolar*

O advento da psicologia voltada para a educação escolar confundeu-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 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 colabora-

dor. Binet é, ao lado de Ribot, um dos fundadores da psicologia experimental francesa; a influência que recebeu das idéias 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 fisiológica e sua incansável dedicação ao trabalho. Segundo Fouquié (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 Fouquié 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 suportar 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 mensu-

ração 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 psicomетria 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 trinta, acoplados ao QI vêm realizar um sonho de Binet, diante da insuficiência que pressentia em testes da natureza do seu: a cria-

ção de processos de investigação capazes de possibilitar o conhecimento da personalidade inteira.

Se lembrarmos que as idéias de Galton e Stanley Hall formaram-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 consequente 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.<sup>13</sup> Os vários historiadores da psicologia aplicada à escola estão

(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 de educação formal.

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 mais freqüente* no início da década de sessenta. 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 especificuem 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 extra-escolares, 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 freqüente, 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, freqüentemente usado no segundo e terceiro graus.

Este era, em síntese, o quadro ao findar a década de cinquenta 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 opressão cientificada

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 rico 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*, entendendo 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 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 consultantes, 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 consultante (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 intrínseco papel de modificar as atitudes negativas do consultante frente à tecnologia associada à modificação do comportamento; nesta empresa, além de outros cuidados, o psicólogo é conchado 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 intrínseco "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 freqüente 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 *distracção*, à *perda de informação* e consequentemente 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 “parulho 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 secção (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 sessenta, 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 polémicas 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.<sup>14</sup> 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 natural 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

(14) Assim é que Witter se limita a debater as seguintes críticas às técnicas de condicionamento operante: a) a modificação do comportamento se dêem a nível do sintoma e não do trabalho com suas causas psicodinâmicas; b) as técnicas operantes, principalmente as que utilizam valores 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.

material que se segue, no texto em questão, vem demonstrar a felicidade com que Deleuie disseçou 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 secções 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 secção, chamada "Modelo de comportamento inadequado em sala de aula através (de) sistema contratural" (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 Deleuie. A autora elege como "comportamento inadequado" a ser examinado, a título de ilustração da técnica de modificação do comportamento, a *indisciplina em sala de aula*, dada a sua alta incidência no âmbito escolar. O fundamento 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.<sup>15</sup>

(15) Neste ponto do texto a autora abre um parêntese para tecer algumas considerações sobre uma variação da indisciplina: a *agressão*. E aqui,

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 incompativel 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: "Completado o registro de duas semanas, a Psi-

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 redução e controlar os padrões de respostas agressivas que excedem ao *sociamente 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.

cóloga 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 conversação e a *maieutica* 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 querida*” (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 Deleuße, 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 cupação 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 auto-realização. 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 malentendido, 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 imandade 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 feroces comportamentos que possa testemunhar” (Deleule, p. 146).<sup>17</sup>

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 apóia-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 Deleule quer desvendiar quando afirma que “a substituição da opacidade das relações de classes pela transparência das relações humanas não pode se dar, seja qual for a boa vontade do sujeito, sem um pressuposto ideológico que

(17) O conceito rogeriano de *pessoa crescendo*, que se auto-realiza, 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).

tencione, precisamente, mascarar a situação real dos homens em suas relações cotidianas” (p. 146).

Velhos vinhos em novos odres, como diz Deleule: afinal, da psicometria 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 conseqüências sociais que acarreta e pela forma transiçada como ilustra a maneira como uma pseudociência limita-se a seus conteúdos ideológicos e colabora com a manutenção de uma determinada ordem social.