

Em busca de um modelo teórico para o estudo da história da psicologia no contexto sociocultural

Regina Helena de Freitas Campos

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CAMPOS, RHF. Em busca de um modelo teórico para o estudo da história da psicologia no contexto sociocultural. In FREITAS, RH., org. *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 94-113. ISBN: 978-85-99662-83-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this chapter, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste capítulo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de este capítulo, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Em busca de um modelo teórico para o estudo da História da Psicologia no contexto sociocultural

*Regina Helena de Freitas Campos**

O interesse pelo estudo da história da Psicologia me foi despertado nos anos 70. Tive o privilégio de trabalhar, no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com um grupo de pesquisadores extremamente críticos em relação aos efeitos negativos que a aplicação indiscriminada dos conceitos e procedimentos de intervenção elaborados pela Psicologia Científica vinha provocando nos modernos sistemas de ensino de massa. Estudos críticos vinham demonstrando que conceitos psicológicos, quando utilizados na avaliação das características emocionais ou intelectuais de grandes grupos humanos, podiam provocar a estigmatização do ou discriminação daqueles que não se adequassem à norma do grupo (Kamin, 1974; Bisseret, 1974).

As críticas focalizavam, especialmente, o desconhecimento, por parte dos psicólogos, dos efeitos sociopolíticos das classificações e diagnósticos por eles realizados; a falta de sensibilidade dos instrumentos de medida psicológica a questões socioculturais; e, finalmente, o prejuízo objetivo que a aplicação desses instrumentos vinha causando a grupos e estratos sociais culturalmente marginalizados ou oprimidos. Para mim, questionavam a imagem da Psicologia como uma disciplina científica progressista, dedicada a compreender e contribuir para solucionar problemas relacionados à diversificada e complexa experiência humana.

A partir dessa preocupação é que se construiu minha trajetória como estudiosa da história da Psicologia Científica. Parti em busca de uma perspectiva externalista, que tornasse possível compreender as complexas relações entre a produção teórica em Psicologia e o contexto sociocultural.

* Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa em história da psicologia

Sob a orientação segura do sociólogo Oder José dos Santos, comecei a pesquisar como surgiu, nas escolas primárias mineiras, a demanda pela utilização de conceitos psicológicos. Na época, a teoria que parecia mais apropriada para descrever o processo de institucionalização do sistema de ensino brasileiro era a teoria da reprodução (Bourdieu e Passeron, 1975). A partir da perspectiva reprodutivista, a aplicação de procedimentos derivados das teorias psicológicas nas escolas podia ser pensada como um dos vários mecanismos destinados a reproduzir a estrutura do sistema de ensino, garantindo, assim, a própria reprodução cultural. Ora, se essa estrutura era baseada na desigualdade social, também a psicologia funcionaria de acordo com a lógica da produção e reprodução dessa desigualdade por meio da reprodução da desigualdade cultural. Assim, a psicologia científica poderia ser interpretada como parte da superestrutura ideológica, cuja finalidade era, como a de qualquer ideologia, tornar pouco transparentes os mecanismos da reprodução social por intermédio da legitimação da desigualdade com argumentos pretensamente universais e neutros.

Meu primeiro trabalho em História da Psicologia, a dissertação de mestrado intitulada *Psicologia e ideologia – Um estudo da formação da psicologia educacional em Minas Gerais* (Campos, 1980), defendida em setembro de 1980, adotava a perspectiva reprodutivista. A primeira parte do estudo analisa os textos da reforma de ensino de 1928, em Minas Gerais, visando evidenciar as relações entre a lógica da ideologia liberal e a introdução da perspectiva meritocrática, por meio dos testes de inteligência. A segunda parte resulta de pesquisa das primeiras publicações em Psicologia na *Revista do Ensino* e outros periódicos da época, e descreve relatos de pesquisas realizadas na década de 30 sobre o desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte pela psicóloga russa Helena Antipoff, que instituiu o primeiro laboratório de Psicologia no Estado. São também relatadas as iniciativas de Antipoff visando o atendimento clínico e a reeducação de crianças carentes, abandonadas e/ou excepcionais, por meio da criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Na terceira parte, o significado da classificação das crianças em normais e excepcionais é examinado, à luz da literatura sociológica. A interpretação adotada visava demonstrar que os conceitos e procedimentos propostos pela Psicologia Científica resultavam na confirmação empírica dos pressupostos da

ideologia liberal – oportunidades iguais para todos, a cada um conforme as possibilidades de sua natureza.

A dissertação foi muito bem recebida nos meios acadêmicos, por propor uma interpretação crítica da aplicação da psicologia ao sistema de ensino, ainda pouco divulgada. Pouco depois, Maria Helena Patto publicava em São Paulo o livro *Psicologia e ideologia – Uma introdução crítica à psicologia escolar* (Patto, 1984), que contém estudo histórico-crítico das teorias da carência e da marginalidade cultural e dos programas de educação compensatória e propõe as abordagens psicanalítica e da psicologia institucional como mais apropriadas para compreender os efeitos psicológicos da exclusão social. Outros trabalhos de análise dos movimentos de higiene mental no Brasil (Costa, 1976, 1979; Machado *et al*, 1978) também contribuíram para redirecionar a interpretação acerca da aplicação da Psicologia Científica em direção a uma perspectiva crítica, na qual as questões socioculturais não fossem traduzidas na linguagem do déficit cognitivo ou lingüístico.

A expansão dessa perspectiva e a busca de novos modelos de interpretação evidenciavam, naquele momento, a existência de pelo menos duas abordagens em psicologia: uma delas voltada predominantemente para a legitimação da exclusão social com base na psicotécnica, e outra voltada para a reinterpretação dos chamados déficits cognitivos em termos da dinâmica sociocultural e da situação de opressão.

A existência dessas duas vertentes de pensamento contraditórias mostrava que a teoria reprodutivista não era suficiente para dar conta da complexidade da história da Psicologia. Nem todas as idéias psicológicas podiam ser analisadas como contribuições à dominação e à reprodução das relações sociais hegemônicas, visto que havia claramente uma vertente contra-hegemônica que visava justamente trabalhar pelo rompimento da lógica excludente.

Foi a partir deste entendimento que iniciei o trabalho de crítica à perspectiva reprodutivista. Em 1982, ingressei no programa de Doutorado da Universidade de Stanford, EUA, buscando uma nova perspectiva teórica que me permitisse dar conta dessa aparente “anomalia”, no sentido proposto por Kuhn (1989), no desenvolvimento da Psicologia Científica. Uma questão, sobretudo, preocupava-me, desde a época em que redigi a dissertação de mestrado: o trabalho de Helena Antipoff tinha, já na década

de 30, características contra-hegemônicas, evidenciadas, sobretudo, em sua preocupação com a influência da cultura no desenvolvimento cognitivo e nas iniciativas visando criar condições para a educação dos chamados “excepcionais sociais”, ou seja, crianças que fracassavam nas escolas públicas mineiras. Como interpretar essa tendência? A teoria da reprodução não fornecia a resposta para esta indagação.

A contribuição da história da cultura e da história social

Foi no trabalho de historiadores da cultura e nos textos de história social que propunham a revisão da historiografia tradicional a partir da perspectiva dos excluídos que encontrei algumas das respostas que procurava.

Para Huizinga, a história cultural trata simultaneamente dos modos de vida (“patterns of life”), da arte e do pensamento, ou seja, das relações de interdeterminação entre esses três domínios de ação e de reflexão. O trabalho do historiador seria o de encontrar os elementos que os unem e a rede de significados expressos em cada um deles, buscando configurar um padrão cultural que evidenciasse sua pertinência a um determinado tempo e lugar. Contrário ao evolucionismo, Huizinga se aproxima da perspectiva do relativismo cultural de Boas e Benedict, por exemplo, que focaliza exatamente a lógica subjacente que atravessa diversos momentos e aspectos da vida social, configurando um padrão de cultura que só se torna inteligível ao observador se os elementos forem tomados em seu conjunto. Como em uma sinfonia, a mesma melodia é interpretada por diferentes instrumentos e em diferentes tonalidades, mas é o resultado do conjunto que importa. Huizinga insiste também na necessidade de o historiador praticar uma certa imersão no passado que evoca, procurando re-experienciar o contexto que procura reconstruir (Huizinga, 1960). Ao mesmo tempo, a cultura é definida como um conjunto de crenças e ideais que o grupo social busca incessantemente tornar reais, mas que são, ao mesmo tempo, desmentidos pela realidade. Essa dinâmica entre ideal e realidade é que forjaria o movimento cultural e a emergência de novas formas de vida, crenças e valores (Huizinga, 1954).

Já a história social, com sua ênfase na reconstrução das práticas sociais e seu papel na determinação dos rumos da história, abria novas perspectivas de interpretação das evidências. Thompson (1966, 1976), por

exemplo, pensava que a leitura historiográfica deveria ser feita de baixo para cima, isto é, *from below*. Era uma espécie de retomada da tradição marxista, que também havia operado um deslocamento de perspectiva: “repensar a relação entre a práxis e a poíesis *do ângulo dos trabalhadores*” (Konder, 1992, p. 103). Mais que isto, essa tradição reconhece a atividade humana de criação e transformação da realidade:

a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acenos e desacenos, cotejando-os com a prática. (Konder, 1992, p. 115)

Enfim, a história deve ser a história da práxis, e por isso deve recuperar a atividade humana no convívio social, pois é aí que a história se faz.

É verdade que a organização da produção, nas sociedades de classe, tende a alienar o sujeito, instituindo uma clivagem entre teoria e prática, reificando a força transformadora da atividade do trabalho. Mas isto não significa que deixe de existir a resistência à alienação. A práxis tem uma dimensão instrumental, mecânica, mas também uma dimensão existencial, criativa: “a práxis, na concepção de Marx, não se limitou a unir a *theoria* e a *poiésis*, pois envolvia também – necessariamente – a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva. Envolvia, em suma, aquilo que os antigos gregos chamavam de *práxis*” (Konder, 1992, p. 128). É justamente essa atividade política, imanente ao cotidiano, que inclui a própria resistência à dominação, às limitações à liberdade, que vai ser buscada pela história “vista de baixo”.

Partindo de rigorosa crítica ao determinismo estruturalista, que tendia a contar uma história sem sujeito, desenrolando-se a partir do jogo das grandes estruturas, essa perspectiva buscava recuperar o papel da ação humana e, por via de conseqüência, do indeterminado na história. Era preciso superar a tendência então hegemônica na historiografia de um excessivo dedutivismo, que levava a interpretações sempre repetitivas. Não era preciso pesquisar: já sabíamos, de antemão, para onde caminhava o

movimento da sociedade, nosso papel era apenas ilustrar e confirmar esse movimento da reprodução, com evidências retiradas de textos e falas das elites dirigentes.

David Tyack, meu professor, em Stanford, trabalhando sobre a história social da educação norte-americana (Tyack, 1974), lembrava que era preciso prestar atenção ao inesperado na história. Assim teríamos acesso à mudança, à transformação. Da mesma forma, para mim a perspectiva teórica em Psicologia elaborada por Helena Antipoff nos anos 30 parecia inesperada, tendo em vista a evidente tendência das elites brasileiras da época em buscar a reprodução do sistema social desigual e excludente pelo uso de medidas psicológicas cegas à diversidade cultural.

Os novos historiadores da Psicologia, com, sua ênfase nas relações entre diferentes concepções sobre a natureza humana, visões de mundo e contribuições teóricas, também muito me ajudaram. A história crítica da Psicologia se fazia em duas direções: por um lado, buscava-se desmistificar as teorias psicológicas, mostrando suas raízes ideológicas e suas relações com os valores hegemônicos. De outro, uma perspectiva contextualiza procurava reconstruir a psicologia como ciência do indivíduo em seu contexto histórico, sócio-econômico e cultural (Montero, 1996).

Karier (1986), por exemplo, via a evolução da Psicologia Científica como resultando da progressiva secularização da cultura ocidental e da própria condição humana. Ao se desligar da Filosofia, no final do século XIX, a Psicologia viria a se constituir, segundo Karier, em uma espécie de núcleo de produção de visões de mundo. A visão teológica do século XIX viria a ser progressivamente substituída pela visão psicológica do século XX.

Nas palavras de Karier:

At the heart of the oppressed condition within the religious community was the issue of human deviation and the problem of “sin”. At the center of the oppressed condition and human deviation within the psychological community was “sickness”. The techniques (...) are all essentially the techniques of human control. (p. 337)

Era como se a Psicologia viesse a fornecer os instrumentos práticos necessários para se lidar com a cultura secularizada da sociedade industrial. Sokal (1984) comentava que “a social history of psychology can reveal the

ways in which psychological ideas originated, developed and changed through time, and influenced the world in which they emerged” (p. 307), defendendo a necessidade de uma abordagem externalista à história da psicologia.

Essa abordagem externalista requer a atenção ao jogo de contradições nas práticas sociais e também nas idéias. Em vez de tratar a Psicologia em um sentido evolutivo, como a construção progressiva de sínteses teórico-experimentais cada vez mais precisas (como queriam os historiadores internalistas), era preciso localizar os conflitos e as contradições entre teorias. A literatura sobre a história da psicologia e da psiquiatria no Brasil, por exemplo, tendia a confundir a eugenia com o movimento da higiene mental. Outros trabalhos, contudo, mostravam que o movimento eugênico, a higiene mental e mesmo o movimento de orientação infantil (*child-guidance*) eram tendências diferenciadas e relativamente autônomas e, mais importante, com pressupostos teóricos diversos. Enquanto a higiene mental enfatizava a prevenção de distúrbios psicológicos por meio da educação e modificação de condições ambientais, a eugenia pretendia erradicar a doença mental por intermédio da manipulação genética ou de medidas sugeridas pelo *darwinismo social*, como a esterilização dos doentes (Spaulding & Balch, 1983). Além disso, a discussão sobre o uso de testes de QI, pelo menos nos EUA, deixou de ser apenas acadêmica e invadiu os tribunais e a sociedade civil (Kamin, 1974; Cronbach, 1975; Reschly, 1981), o que despertou o interesse acadêmico e produziu uma série de excelentes estudos sobre a história das medidas das capacidades intelectuais (Gould, 1981; Evans & Waites, 1981; Chapman, 1979; Sutherland, 1984; Napoli, 1981 e muitos outros).

Mas como estudar a história vista “de baixo”? Como construir as evidências a serem utilizadas no argumento? A respeito da história, aprendi muito com Richard Morse. Estudioso da história intelectual da América Latina, escreveu, em 1978, um estudo comparado sobre a relação entre ciência e contexto cultural em 1978 (*Manchester Economics and Paulista Sociology*), no qual sugere que “intellect takes effective grasp of social issues only when it feels itself in easy, affective communion with the traditions of a national or cultural community” (p. 7). Tanto Manchester, em torno de 1820, quanto São Paulo, um século depois, conheceram fortes surtos de industrialização acompanhados de desorganização urbana, grande crescimento populacional, distúrbios sociais.

Contudo, na Inglaterra as pressões do industrialismo e do novo proletariado provocaram propostas de soluções que, dada a longa tradição inglesa – “all shared the image of a coherent national society persisting through time” (p. 11) –, a idéia de que todos faziam parte desta mesma sociedade, e que soluções deviam ser buscadas para todos. As soluções então propostas pela Escola de Economia de Manchester eram, sobretudo, produtos do senso comum de industrialistas práticos, informadas por princípios empiristas e utilitaristas; não houve um verdadeiro esforço de teorização. Em São Paulo, ao contrário, uma tradição nacional era quase inexistente, e o que existia era a memória de uma polarização social ainda mais profunda, a escravidão, e a fragmentação política.

Assim, o aparecimento de uma imaginação sociológica em São Paulo, nos anos 50, seria a manifestação tardia de uma espécie de “prise de conscience” sobre a nação, uma busca de identidade cultural que já se anunciava nos modernistas da década de 20. Mas a institucionalização do estudo e da pesquisa sociológica a partir dos anos 30, com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, e do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (dirigido por Mário de Andrade), trouxe novos elementos: influências vindas do exterior, estudantes oriundos das classes médias. As teorias trazidas pelos professores franceses e norte-americanos não respondiam adequadamente às questões locais, a agenda das elites (industrialização e modernização) se transformou nas mãos de estudantes que não estavam necessariamente comprometidos com ela.

O trabalho de Morse é importantíssimo em sua discussão sobre a hegemonia de certas idéias, por evidenciar como a elaboração intelectual depende do que ele chama de uma combinação de cognição e afeto, ou seja, um compromisso com o fenômeno estudado. No caso da Inglaterra, a ausência de uma síntese sociológica é explicada em função da tradição empirista/utilitarista, aliada a uma tendência das elites de escolher as soluções de compromisso para prevenir revoluções. No caso brasileiro, a ausência de tradição intelectual sólida, aliada ao mal-estar com a fragmentação da sociedade, tornou possível a criação de uma sociologia crítica: “Paulista sociologists eventually managed to adumbrate comprehensive – even loosely ‘revolutionary’ – diagnoses under the noses and at the expense of elite patrons” (p. 28). A invenção, a criação do conhecimento seria concomitante a uma trajetória que vai da heteronomia

(a submissão a modelos externos) à autonomia (consciência crítica baseada em modelos criados a partir da realidade vivida). O aspecto crucial aqui é o senso de comunidade, isto é, o consenso, seja enraizado em conhecimentos ou em ideais comuns.

A antropologia histórica

Estudos em antropologia histórica também foram importantes. Estudei com Renato Rosaldo, em Stanford, que havia desenvolvido o argumento, contrário ao funcionalismo a-histórico tradicional em etnografia, de que “ethnography stands to gain considerable analytical power through close attention to historical process” (Rosaldo, 1980). Seu trabalho com os Ilongots, povo caçador de cabeças que vive nas Filipinas, havia mostrado que os estudos sincrônicos das sociedades “primitivas” tendiam a criar a ilusão da “sociedade sem história”, cara à Antropologia moderna (Wolf, 1982). Rosaldo começa o livro com a biografia de um etnógrafo norte-americano, William Jones, que havia estudado os Ilongots no início do século, tendo sido assassinado por eles ao fim de sua expedição. No texto, a ambivalência de Jones em relação aos Ilongots – ora admirados como um raro exemplar de vida selvagem, ora detestados em sua bestialidade – é analisada tendo por referência a formação anterior do antropólogo, nascido em Oklahoma, e tendo convivido amplamente com parentes índios em sua juventude. Essa “biografia contextualizada” sugeriu-me um modelo para o estudo da história da Psicologia: a biografia do autor como fonte para compreender a relação entre sua visão de mundo – e, por extensão, da visão de mundo de sua classe e de sua época e lugar – e o trabalho teórico.

Mas, voltando à teoria da história, a crítica se dirigia exatamente aos pressupostos da homogeneidade e da continuidade das culturas, que seriam equivalentes, em Antropologia, à visão estática e conservadora de Durkheim sobre a sociedade. A sensibilidade para a história do grupo levou Rosaldo, naturalmente, aos historiadores-etnógrafos, como Ladurie (1979), e a mim também, por meio dele. O texto de Rosaldo também me chamou a atenção pelo conteúdo de autocrítica: também ele, como eu, percebia erros de interpretação em sua tese (de doutorado), que foi escrita na perspectiva sincrônica. Certos fatos observados em sincronia – as lutas traumáticas que acompanhavam o divórcio, por exemplo, que ele primeiro tomou por um

traço cultural, mais tarde, analisadas de uma perspectiva diacrônica, revelaram-se a expressão de realinhamentos políticos datados. A observação estrutural torna-se, assim, um ponto de partida para verificar em que medida as estruturas sociais atuam tanto no sentido de facilitar quanto de constranger a ação humana. Essa dialética entre estrutura e ação também me interessou, pois na história das idéias pode-se observar o mesmo movimento de reprodução/criação de novos modos de ver o mundo.

Ao mesmo tempo, Rosaldo observava que, para cada processo, diferentes interpretações emergiam, para concluir que “conflicts of interpretation derive from people’s location within the deeper divergences of local political life” (p. 20). Esta compreensão era crucial para meu projeto. Rosaldo havia observado em uma sociedade mais simples – cuja ordem hierárquica era organizada apenas pelas estruturas de idade e sexo – um processo que certamente ocorre em sociedades complexas e plurais, mas que é mais difícil de observar. Geertz (com quem Rosaldo havia estudado em Harvard) já havia chamado a atenção para a concepção de cultura como rede de significados atribuídos pelo grupo. Rosaldo agora acrescentava a observação de que esses significados não são necessariamente compartilhados, mas disputados pelos grupos em conflito. O movimento entre estruturas pré-formadas e atividade humana pressupõe, por parte do narrador, atenção ao momento e à totalidade, isto é, à interação entre estruturas e eventos. Seu objetivo é

to delineate as fully as possible the complex orchestration among events, institutions and ideas as they unfold together through time (...) to stress not just the given nature of society, but also the ways in which human beings continually construct, manipulate, and even recast the social worlds into which they were born and within which they will die. (Rosaldo, 1980, p. 23)

A questão fundamental, para o narrador, era, portanto: o que as pessoas estão lutando para fazer acontecer?

Social life – viewed as a forward-looking struggle among alternative courses of action that certain structures both enable to be and limit – begins to emerge not as the inevitable playing out of underlying principles, but rather as a complex interplay of political processes. (idem, p. 22)

Segundo Davis (1984), a contribuição da Antropologia aos estudos históricos pode ser caracterizada por levar a sério o ponto de vista e os costumes de povos e culturas muito diferentes da nossa. Isto é válido também para a história das ciências, e da psicologia em particular. Se queremos compreender como a psicologia foi recebida e interpretada pelas professoras primárias no Brasil dos anos 30, temos que nos armar com a sensibilidade e desarmar idéias preconcebidas, sob pena de corrermos o risco de simplesmente afirmar que elas não entenderam, ou não tinham formação para entender, as complicações da teoria psicológica. Claro que a história é bem mais complexa e exige, portanto, que o historiador faça o esforço do antropólogo, para se tornar um *insider* em uma cultura estranha.

Geertz também tem o que dizer sobre o assunto, ao sugerir que, do ponto de vista antropológico, “if you want to understand what a science is, you should look in the first instance not at its theories or its findings, and certainly not at what its apologists say about it; you should look at what the practitioners of it do” (p. 5).

Conclusão: história da psicologia no contexto sociocultural

Assim, com base nessa visão histórica e antropológica, e convencida de que a história da psicologia científica constitui importante documento acerca do movimento cultural do século XX, focalizei o desenvolvimento da psicologia educacional no Brasil no contexto das políticas educacionais dos anos 20 e 30. Para descrever o contexto, parti do pressuposto segundo o qual, nas modernas sociedades industriais, as escolas são instituições contraditórias. Se, por um lado, se apresentam à sociedade como veículos de abertura de oportunidades de ascensão social, por outro lado, é-lhes atribuída também a função de reprodução da divisão social do trabalho (Carnoy, 1984). São instituições submetidas a pressões contraditórias. Para as crianças e suas famílias, devem contribuir para desenvolver o potencial dos alunos e abrir-lhes chances de sucesso profissional. Para os administradores e planejadores educacionais, devem ser eficientes em sua função de orientar os estudantes para ocuparem os lugares disponíveis na escala social de ocupações. Todas essas demandas, ao atravessar a prática escolar, incidiriam também sobre cada setor específico de atividade da instituição. A dedução lógica desse esquema de análise era que essas

tendências contraditórias poderiam também ser encontradas na teoria e na prática da psicologia educacional.

Para verificar essa hipótese, organizei o estudo a partir da obra dos dois pioneiros da psicologia educacional no Brasil: Lourenço Filho e Helena Antipoff. Ambos eram os únicos psicólogos em atividade no Brasil citados por Murchinson em seu *Psychological register* (Murchinson, 1929). Ambos haviam desenvolvido, no Brasil, instrumentos de medida da capacidade intelectual das crianças amplamente utilizados nas escolas elementares: os testes ABC (Lourenço Filho, 1957) e a adaptação do Binet-Simon (Antipoff, 1931).

Mas havia diferenças importantes em cada trajetória. Antipoff era de origem russa, havia estudado em Paris (no Laboratório Binet-Simon) e em Genebra, com Claparede. Entre 1916 e 1924, esteve na Rússia novamente, participando ativamente do processo de reconstrução da educação no país após a Primeira Grande Guerra e a Revolução de 1917 (Antipoff, 1975). Ao chegar ao Brasil a convite do governo mineiro, em 1929, trazia em sua bagagem uma visão democrática do papel político da educação popular. Já Lourenço Filho, ativo participante do movimento dos pioneiros da Escola Nova no Brasil, trazia consigo uma visão, comum às elites brasileiras, de que a escola elementar deveria exercer um papel seletivo no país, de ao mesmo tempo civilizar a população e selecionar as elites dirigentes (Lourenço Filho).

O desenvolvimento da Psicologia Científica mostrava que, desde o início do século XX, as teorias da inteligência se dividiam em três tendências. A primeira, apriorista, considerava que as habilidades intelectuais seriam parte do patrimônio genético individual e transmitidas hereditariamente. A segunda vertente, ambientalista, considerava a inteligência como o produto do impacto do meio sobre o aparato cognitivo humano. A terceira, interacionista, concebia a inteligência como o resultado da ação do indivíduo sobre o ambiente. Nesta abordagem, é a estrutura das estratégias de solução de problemas práticos que, uma vez internalizada, constitui a estrutura do pensamento inteligente (Piaget, 1948). A vertente sociointeracionista acrescentava a idéia de que o movimento de internalização dessas estratégias de resolução de problemas e o aprendizado da linguagem traziam consigo a internalização da própria cultura (Vygotsky, 1978).

Cada uma dessas visões alternativas oferecia prescrições diferenciadas, ou mesmo contraditórias, para a prática educativa. Enquanto a abordagem hereditária sustentava que pouco podem fazer os educadores para transformar ou melhorar o patrimônio genético individual, tanto a abordagem ambientalista quanto a interacionista propunham que as habilidades intelectuais podem ser modificadas com sucesso pela educação.

A questão era saber se existiria correspondência entre cada uma dessas visões da inteligência e diferentes concepções do papel da escola na sociedade. A visão hereditária poderia corresponder a um modelo seletivo, no qual as escolas são vistas como agências cujo papel é selecionar e discriminar os estudantes, de acordo com suas capacidades intelectuais, para diferentes ocupações. As perspectivas ambientalista e interacionista corresponderiam a um modelo mais democrático, no qual as escolas seriam vistas como responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes.

Para verificar se essa correspondência se verificava na prática, ou seja, se a ação do contexto sociocultural e de diferentes grupos sociais em conflito seria constitutiva da própria elaboração das hipóteses da Psicologia Científica, acompanhei a introdução dos procedimentos de medida da inteligência no sistema educativo no âmbito do movimento de reforma escolar, entre 1920 e 1940. As reformas, realizadas sob a liderança de educadores progressistas, visavam expandir o número de matrículas e desenvolver valores cívicos e nacionalistas em parcelas amplas da população (Fletcher, 1983; O'Neil, 1975). Foram, mais que simples reformas, a verdadeira institucionalização de um sistema público de ensino no país (Paiva, 1973). A expansão das matrículas, sobretudo em áreas urbanas, é que forçou as escolas a receber números crescentes de estudantes oriundos da classe trabalhadora, criados em condições de extrema pobreza. Essas crianças não apresentavam, ao entrar para a escola, as habilidades intelectuais requeridas para o trabalho acadêmico. Neste contexto é que os testes psicológicos foram introduzidos nas escolas. Esperava-se que os psicólogos fornecessem os meios científicos de lidar com a diversidade cultural e intelectual da população de estudantes. Acompanhei também como as demandas por escolarização se expressavam no discurso das famílias, buscando nessas demandas e em sua lógica a correspondência com as propostas da Psicologia. A perspectiva inatista privilegiava os grupos cuja socialização primária já os colocava em contato com a cultura escolar.

Já as propostas ambientalistas se coadunavam com um modelo democrático, presente nas demandas das classes populares, que depositavam nas escolas a esperança do acesso ao saber hegemônico. Na época, já se observava o problema do fracasso de grande número de crianças das classes populares na escola primária.

Duas diferentes orientações teóricas prevaleceram, entre os psicólogos que tentavam explicar o fracasso dos estudantes na escola primária. A primeira abordagem, exemplificada no trabalho de Lourenço Filho, enfatizava o papel de fatores psicobiológicos na definição do potencial intelectual das crianças. Nesta concepção, o potencial intelectual era considerado como sendo geneticamente definido e desenvolvido por maturação (Lourenço Filho, 1957). A segunda abordagem, exemplificada no trabalho de Helena Antipoff (1931), enfatizava a ação do meio ambiente sociocultural no desenvolvimento da capacidade intelectual. O conceito de “inteligência civilizada”, proposto por Antipoff, foi construído sobre a suposição de que as habilidades intelectuais requeridas para uma experiência de aprendizagem escolar bem-sucedida eram adquiridas precisamente na interação da criança com seu ambiente físico e cultural, no processo de socialização primária. Esta abordagem, construtivista, também defendia que o processo de escolarização era um poderoso meio de desenvolver as habilidades mentais nas crianças.

A despeito dessas diferenças, ambos os autores apresentavam algumas similaridades ao enfrentar o problema da aplicação da psicologia à educação. Ambos compartilhavam a fé na ciência para resolver os problemas das escolas e acreditavam que a homogeneização das classes por nível intelectual poderia contribuir para tornar mais fácil o trabalho com crianças de diferentes níveis de inteligência. Para Lourenço Filho, as dificuldades dos estudantes provinham principalmente de sua imaturidade para o aprendizado. Assim, os estudantes deveriam ser agrupados por nível de maturidade. Já para Antipoff, as dificuldades estariam ligadas à falta de “inteligência civilizada”, isto é, das habilidades culturalmente adquiridas para o aprendizado acadêmico. Assim, as crianças deveriam ser agrupadas por nível de desenvolvimento mental e submetidas a diferentes programas de estudo.

Os efeitos da adoção da homogeneização das classes foram observados por meio de um estudo de caso do sistema público de ensino de

Belo Horizonte nos anos 30. As altas taxas de repetência previamente observadas permaneceram nos mesmos patamares, isto é, em torno de 53% para a primeira série primária, diminuindo progressivamente nas séries subseqüentes. As escolas adotaram uma explicação eclética para o fenômeno. Em geral, pensava-se que as dificuldades das crianças em seguir o programa de ensino decorriam da falta de habilidades intelectuais. Estas eram consideradas como decorrendo tanto de fatores genéticos quanto ambientais. A falta de habilidades intelectuais decorrente da hereditariedade era considerada uma “fatalidade biológica”, enquanto a falta de estimulação ambiental apropriada durante o período pré-escolar era considerada uma “fatalidade social”. Em ambos os casos, pensava-se que pouco poderia ser feito pelas escolas para modificar o nível mental das crianças, a menos que uma professora “especialmente dedicada” decidisse fazê-lo. A ênfase colocada pelas autoridades educacionais no papel da professora especialmente dedicada, presente inclusive no texto do *Regulamento do Ensino Primário* de 1928, evidencia que, em certa medida, elementos de uma orientação construtivista também estavam presentes na abordagem predominante do problema do fracasso escolar.

As escolas públicas, no entanto, ofereciam poucas oportunidades para aquelas professoras “especialmente dedicadas” cumprirem sua tarefa. Trabalhando com recursos escassos e submetidas a um sistema de tomada de decisões altamente centralizado, as professoras tinham pouco controle sobre seu próprio processo de trabalho. No nível organizacional, a adoção da homogeneização das classes tornou-se um meio prático de lidar com a diversidade sociocultural da população escolar. No nível ideológico, ela forneceu um meio de racionalizar e justificar a impossibilidade das escolas de superar os níveis previamente definidos de desenvolvimento mental das crianças.

Para compor com mais rigor o quadro do contexto em que ocorreu a adoção das medidas psicológicas no sistema público de ensino e seguindo as recomendações da antropologia histórica, procurei observar também as reações das famílias e do pessoal das escolas aos modelos da Psicologia, por meio de fontes publicadas e não publicadas. Encontrei material riquíssimo para esta análise em publicações de associações de professores primários e em diários inéditos que localizei no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.

Verifiquei, enfim, que a discussão sobre a relação entre capacidade intelectual e sucesso escolar tocava em um tema central da dinâmica das políticas educacionais: a questão da igualdade de oportunidades. Pareceu-me que a solução encontrada pelas escolas públicas atendia muito mais às elites que aos trabalhadores. Creio ter podido, assim, reconstruir a história da Psicologia no contexto: ao buscar os pontos de vista de diferentes grupos envolvidos no debate, pude compreender como foi montada, no Brasil, a “máquina de produzir repetentes” que até hoje está em funcionamento no sistema público de ensino e o papel da Psicologia neste processo.

O exame da experiência educativa da *Fazenda do Rosário*, na qual a abordagem construtivista foi adotada de modo mais completo na educação e re-educação de crianças de classe popular que fracassavam nas escolas comuns, mostrou que a adoção dessa abordagem requeria condições que não estavam presentes nas escolas públicas. O modelo da *Fazenda do Rosário* incluía um sistema de tomada de decisões mais democrático, no qual tanto professores quanto estudantes usufruíam de maior autonomia. Além disso, as professoras compartilhavam de um espírito religioso, derivado do catolicismo social, no qual o desenvolvimento da capacidade intelectual das crianças era visto como um dever humanitário. Esta associação entre democracia, autonomia e senso de dever (ou, nas palavras de Morse, entre cognição e afeto), precisamente, não estava presente nas escolas comuns, dificultando o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da exclusão das crianças de classe popular dos benefícios da escolarização. Ou seja, as evidências indicavam que a Psicologia Científica expressou, no momento de sua introdução no sistema escolar brasileiro, visões contraditórias sobre a natureza humana e sobre a relação entre capacidade intelectual e sucesso escolar presentes na própria formação social brasileira (Campos, 1989).

Este modelo de análise tem sido por nós aplicado a outras esferas da reflexão teórica em psicologia. O desenvolvimento da psicanálise no Brasil, por exemplo, parece ter seguido o mesmo padrão contraditório verificado no caso da psicologia da inteligência (Campos, 1991).

Atualmente, o modelo tem servido de referência para a implantação da linha de pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sociocultural no Curso de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais.

Referências

- ANTIPOFF, D. (1975). *Helena Antipoff Sua Vida, Sua Obra*. Rio de Janeiro, José Olympio Ed.
- ANTIPOFF, H. (1931). “O Desenvolvimento Mental das Crianças de Belo Horizonte”. In: *Boletim 7*, Belo Horizonte, Secretaria de Educação e Saúde Pública.
- BISSERET, N. (1974). “L’Idéologie des Aptitudes Naturelles”. In: *Les Inégaux et la Sélection Universitaire*. Paris, Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1975). *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- CAMPOS, R.H.E (1980). *Psicologia e Ideologia: Um Estudo da Formação da Psicologia Educacional em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, (dissertação de mestrado).
- _____. (1989). *Conflicting Interpretations of Intellectual Abilities Among Brazilian Psychologists and Their Impact on Primary Schooling*. Stanford, CA, Stanford University, (PhD dissertation).
- _____. (1991). *Contexto sócio-cultural e tendências da Pedagogia Psicanalítica na Europa Central e no Brasil (1900-1940)*. Belo Horizonte, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG.
- CARNOY, M. & LEVIN, H. (1984). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Stanford Univ. Press.
- CHAPMAN, P. D. (1979). *Schools as Sorters: Lewis M. Terman and the Intelligence Testing Movement*. Stanford, CA, Stanford University, PhD dissertation.
- CHURCH, R. L. (1971). “Educational Psychology and Social Reform in the Progressive Era”. In: *History of Education Quarterly*, Winter.
- COSTA, J. F. (1976). *História da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro, Documentário.
- _____. (1979). *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro, Graal.
- CRONBACH, L. (1975). “Five decades of public controversy over mental testing”. In: *American Psychologist* 30(1), Jan.
- EVANS, B. & WAITES, B. (1981). *I.Q. and mental testing: an unnatural science and its social history*. Adantic Highlands, N.J., Humanities Press.
- FLETCHER, P. (1984). *Mass Education as a State Legitimation Agency*. Stanford, CA, Stanford University, (PhD dissertation).

- GOULD, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. New York, WWNorton.
- HUIZINGA, J. (1960). "The task of Cultural History". In: HUIZINGA, J. *Men and Ideas, Essays*. London, Meridien Books.
- _____. (1954). *The Waning of the Middle Ages*. New York, Anchor Books.
- KAMIN, L.J. (1974). *The Science and Politics of IQ*. New York, John Wiley and Sons.
- KARIER, C. (1986). *Scientists of the Mind: Intellectual Founders of Modern Psychology*. Chicago, Univ. of Illinois Press.
- KONDER, L. (1992). "A Filosofia da Praxis". In: KONDER, L. *O Futuro da Filosofia da Praxis (O Pensamento de Marx: no Século XXI)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2a. ed.
- KUHN, T. S. (1989). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo, Perspectiva.
- LOURENÇO FILHO, M.B. (s/d). *Juazeiro do Padre Cícero*. São Paulo, Melhoramentos.
- _____. (1957). *Testes ABC*. São Paulo, Melhoramentos, 6ª.edição.
- MACHADO, R., LOUREIRO, A., LUZ, R. & MURICY, K. (1978). *Danação da Norma: Medicina Social e Constituição da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal.
- MONTERO, M. (1996). "Paradigmas, Corriemes y Tendencias de la Psicología Social Finisecular". In: *Psicologia e Sociedade* 8 (1): 102-19, jan./jun.
- MURCHISON, C. (Ed.) (1929). *The Psychological Register*. Worcester, Mass., Clark University Press.
- NAPOLI, D. (1981). *Architects of Adjustment: the History of the Psychological Profession in the US*. London, Kennikat Press.
- O'NEIL, Charles F. (1975). *The Search for Order and Progress: Brazilian Mass Education 1915-1935*. PhD dissertation, University of Texas at Austin.
- PAIVA, V.P. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola.
- PATTO, M.H.S. (1984). *Psicologia e Ideologia – Uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo, T:A.Queiroz.
- PIAGET, J. (1948). *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*. Neuchâtel, Delâchaux et Niestlé, 2ª. ed.

- RESCHLY, D. J. (1981). "Psychological Testing in Educational Classification and Placement". In: *American Psychologist* 36(10):1094-102, October.
- ROSALDO, R. (1980). *Ilongot Headhunting 1883-1974 – A Study in Society and History*. Stanford, Ca., Stanford Univ. Press.
- SOKAL, M. M. (1983). "James McKeen Cattell and American Psychology in the 1920s". In: BROŽEK, J. (Ed.) *Explorations in the History of Psychology in the U.S.*. Cranbury, N.J., Associated Univ. Presses, 273-323.
- SUTHERLAND, G. (1984). *Ability, Merit and Measurement: Mental Testing and English Education 1880-1940*. New York, Oxford Univ. Press.
- THOMPSON, E.P. (1966). *The Making of the English Working Class*. New York, Vintage Books.
- _____. (1976). *Whigs and Hunters: The Origin of the Black Act*. New York, Pantheon Books.
- VIYGOTSKY; L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- WOLF, E. (1982). *Europe and the Peoples Without History*. Berkeley, CA, University of California Press.

Bibliografia

- BLOCK, N.J. & DWORKIN, G. (Eds.) (1976). *The IQ Controversy*. New York, Random House.
- BROŽEK, J. (Ed.). (1984). *Explorations in the History of Psychology in The United States*. Cranbury, N.J.: Associated Universities Presses, Inc.
- _____. (Ed.) (1980). *Historiography of Modern Psychology*. Toronto, C.J. Hogrefe, Inc.
- COHEN, S. (1983). "The Mental Hygiene Movement, the Development of Personality and the School: the Medicalization of American Education". In: *History of Education Quarterly* 23(2), Summer.
- DAVIS, N. Z. (1984). "Anthropology and the possibilities of the past". In: Princeton Univ., unpublished.
- GEERTZ, C. (1973). "Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture". In: GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*.
- LADURIE, E. (1979). *Montaillou: The Promised Land of Error*. New York, Vintage Books.

- LAKATOS, L (1989). *La Metodologia de los Programas de Investigación Científica*. Madrid, Alianza Ed.
- MORSE, R M. (1988). *O Espelho de Próspero: Cultura e Idéias nas Américas*. São Paulo, Companhia das Letras.
- _____. (1978). “Manchester Economics and Paulista Sociology”. In: *Stanford Journal of International Studies* 13, Spring.
- MURPHY, G. (1932). *A Historical Introduction to Modern Psychology*. New York, Hartcourt, Brace & Co.
- POPPER, K. (1993). *A Lógica da Pesquisa Científica*. São Paulo, Cultrix.
- SCHWARZ, R. (1973). “As Idéias Fora do Lugar”. In: *Estudos Cebrap* 3(149).
- SPAULDING, J. & BALCH, P. (1983). “A Brief History of Primary Prevention in the Twentieth Century: 1908 to 1980”. In: *American Journal of Community Psychology* 11(1):59-80.
- TYACK, D. B. (1976). “Ways of Seeing: An Essay on the History of Compulsory Schooling”. In: *Harvard Educational Review* 46(3), August.
- _____. (1974). *The One Best System: a History of American Urban Education*. Cambridge, Harvard University Press.