

MARIA HELENA SOUZA PATTO



EXERCÍCIOS DE INDIGNAÇÃO

ESCRITOS DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

DOI: 10.11606/9786587596310

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

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

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

Revisão dos originais
Lygia de Sousa Viégas

Imagem da capa arte
de Alex Frechette

Diagramação: Luiz Cláudio de Melo

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

Patto, Maria Helena Souza.

Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia / Maria Helena Souza Patto. -- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.

183 p.

1ª Edição - Casa do Psicólogo, 2005,
2ª Edição - Instituto de Psicologia - USP, 2022

Livro eletrônico.

ISBN: 978-65-87596-31-0

DOI: 10.11606/9786587596310

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Política educacional. 4. Formação do psicólogo. I. Título.

L7

Ficha elaborada por: Elaine Cristina Domingues CRB5984/08.



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

O otimismo é conformista.

Theodor W. Adorno

SUMÁRIO

Introdução	6
I - CAMINHOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL	11
1 - Acelerando a escolarização: em nome do quê?.....	12
2 - Violência nas escolas ou violência das escolas?	24
3 - Educação em campo minado: comentário sobre uma notícia de jornal.....	36
4 - Política educacional nos anos 90: a versão oficial	41
5 - Democratização do ensino e políticas públicas: desafios para a pesquisa	50
II - FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO	61
1 - Compromisso político e formação do psicólogo: considerações a partir da luta antimanicomial.....	62
2 - O Estatuto da Criança e do Adolescente e o compromisso do psicólogo	78
3 - Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão	87
III - (DES)CONSTRUINDO A PSICOLOGIA	99
1 - Para escrever uma história da psicologia: resumo de uma experiência	100

2 - Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias raciais	112
3 - O mal-estar na educação	133
4 - Por uma outra educação	148
5 - Os males da Psicologia: uma proposta na contramão.....	163
6 - Reinterpretando a indisciplina escolar	168
7 - Em defesa do pensamento	173
8 - Em defesa das paixões	181

Introdução

Os textos aqui reunidos têm uma mesma origem: são participações em eventos voltados para a Psicologia e a Educação: mesas-redondas, simpósios e congressos. Alguns são resenhas ou prefácios de livros sobre esses temas. Como se verá, todos perpassados pela indignação.

Publiquei *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* em 1984, há exatos vinte anos. A intenção foi mostrar as entranhas da Psicologia e desvelá-la como ideário a serviço da reprodução social. O ponto de partida foi a crítica epistemológica e ético-política desse corpo de conhecimentos, tarefa indispensável à elaboração de concepções que o superem. Como fio condutor, a tese do compromisso inevitável do saber com a estrutura de poder numa sociedade dividida e injusta, seja para justificá-la, seja para denunciá-la.

A produção do fracasso escolar, publicado em 1990, está completando 15 anos. Nele, fiz o relato de uma pesquisa de longa duração no interior de uma escola municipal paulistana de Ensino Fundamental. Os resultados obtidos foram uma contribuição ao desvelamento, que já estava em andamento na literatura educacional, da miséria do cotidiano da escola fundamental brasileira e de sua relação com uma política educacional desde sempre ambígua na declaração de propósitos, tecnicista em matéria pedagógica e antidemocrática nos princípios políticos que a norteiam. Nesse livro ficou registrado o sofrimento de educadores e alunos que, condenados à cegueira e à surdez pela alienação que lhes é imposta, identificam erroneamente o inimigo, agridem-se mutuamente e sobrevivem a duras penas, embora não sem alguma ambiguidade, que deixa aberta a fresta da resistência.

No interior da política econômica e cultural, nesses tempos sombrios do capitalismo atual, vi com amargura, nos anos 1990, o aprofundamento desse estado de coisas na Educação e na Psicologia. De um lado, a desnecessidade crescente da instrução pública como formadora de mão-de-obra, num cenário de desemprego estrutural, e como instituição disciplinadora, substituída que foi pelo recrudescimento da violência policial; de outro, a desvalorização do pensamento; a redução da crítica à condição de postura ridícula de “neobobos”; a ditadura do pensamento único; o instrumentalismo triunfante; o otimismo impostor dos *bestsellers* de “autoajuda”; o império da realidade virtual; a estupidez da indústria cultural; o neo-assistencialismo, o neo-organicismo e o neodarwinismo social.

Na área da educação, a política dos anos 1990 esteve longe de atacar os reais problemas que instalam a dualidade escolar no coração da sociedade brasileira. Ministros e secretários da educação buscaram, como regra, a melhoria das estatísticas educacionais e o barateamento dos investimentos públicos em educação. Como cortina de fumaça, a retórica da “inclusão escolar”, como se não soubessem da impossibilidade dela num país que jamais foi democrático e no bojo de uma política educacional pautada em crescente e espantoso descaso pela formação intelectual.

Com isso, o que se assistiu foi a derrocada fragorosa da escola como lugar de aquisição de conhecimentos e de capacidade de refletir. Esse dismantelamento das escolas, que já vinha sendo revelado pela pesquisa educacional, recentemente tornou-se de domínio público: hoje é senso comum que a maior parte dos diplomados pela escola pública de primeiro e segundo graus mal sabem ler, escrever e fazer as quatro operações.

A agravar o quadro, a constatação de que, ao decidirem os rumos da política de educação, os governantes não levam em conta nem mesmo os resultados de investigações realizadas com verbas públicas, seja por meio de bolsas de pesquisa oferecidas por instituições estatais de fomento, seja pelo financiamento de universidades públicas federais e estaduais. Ignoram também o melhor da produção acadêmica sobre a política educacional brasileira, que reúne escritos fundamentais de economistas, sociólogos, psicólogos e cientistas políticos e filósofos da educação das melhores universidades públicas e privadas brasileiras. Ignoram até mesmo textos veiculados pela imprensa, como “Educação: as pessoas e as coisas”, que Alfredo Bosi publicou no *Jornal do Brasil*, em 1996, para advertir, com a precisão, a concisão e a contundência necessárias, da bomba-relógio contida na declaração de intenções do governo Fernando Henrique Cardoso na área da educação.

Por despreparo ou má-fé, os que governam insistem na tecla das soluções técnicas, investem nas máquinas em detrimento das pessoas (como se computadores fossem varas de condão) e instituem bolsas-família miseráveis como forma de obrigar a frequência a uma escola em cacos. Nessas circunstâncias, a impostura das declarações oficiais e da propaganda governamental das políticas públicas divulgadas pela mídia (do tipo “a escola que dá certo”) atinge níveis insuportáveis.

No campo da Psicologia, impressiona a permanência de teorias normalizadoras e de práticas classificadoras que zelam pela permanência do *status quo* ao justificarem a miséria da desigualdade social pelo recurso a uma ideologia meritocrática fundada em concepções de inteligência e de saúde mental que as definem como adaptação individual às regras do jogo social. Mais inquietante

ainda é a invasão do discurso dos psicólogos por expressões fundidas nos fornos da indústria editorial: “autoestima”, “inteligência emocional” e “pedagogia do amor” são novas mercadorias vendidas no atacado e no varejo por editoras e livrarias, empresas de assessoria e consultórios de psicologia.

Quando se propõe a recusar essa psicologia, boa parte dos psicólogos, pelo país afora, perde a identidade, realiza, com a melhor das intenções, uma variedade de práticas recreativas e assistencialistas em nome de um impreciso “compromisso social” e passa ao largo do objeto, do campo e dos métodos específicos dessa área de estudo e de ação profissional.

No entanto, se em matéria de educação escolar o quadro só piorou a olhos vistos nos últimos quinze ou vinte anos, na área da Psicologia nem tudo foi desolação: psicanalistas saíram da torre de marfim e começaram a aplicar seus instrumentos teóricos ao entendimento da perversa lógica social brasileira; psicólogos criaram novas práticas de atendimento à queixa escolar que a ressignificaram e tiraram as crianças “fracassadas” do lugar de peças com defeitos intelectuais, emocionais e morais de fabricação; a violência escolar vem sendo reinterpretada no interior das relações de poder entre classes sociais e etnias na sociedade brasileira; a concepção psicanalítica de sujeito chegou ao campo educacional para ajudar a identificar a psicodinâmica do caos escolar e propor uma outra relação educativa; a teoria crítica frankfurtiana vem permitindo uma nova reflexão sobre a educação e as relações intersubjetivas nas sociedades administradas que dominam o corpo, formam indivíduos heterônomos e personalidades autoritárias. Mas a maioria dos psicólogos e dos planejadores da educação ainda não toma conhe-

cimento de nada disso, mergulhada que está no mais raso pragmatismo da razão calculadora que cerceia a imaginação teórica e azeita a maquinaria da dominação.

Dos dezesseis textos aqui reunidos, onze foram escritos com as tintas escuras dos sentimentos provocados por essas constatações. Neles repiso a denúncia, com teimosia inevitável, e faço o anúncio de outras possibilidades, com esperança tênue. Daí as repetições que, de propósito, não foram eliminadas. Os cinco últimos são resenhas ou prefácios que fiz de escritos recentes de psicólogos brasileiros que, com originalidade e consistência teórica, ousaram andar na contramão do cientificismo e do organicismo, atualmente revigorados. Juntos, estes cinco textos bem poderiam se chamar *Exercícios de admiração*, título de um livro de Cioran, filósofo romeno que me instiga e que me inspirou, pelo avesso, o título desta coletânea.

Em 2004 recebi de Ecléa Bosi seu livro *O tempo vivo da memória*, reunião de ensaios de Psicologia Social que são verdadeiras janelas abertas no cubículo da racionalidade instrumental. Para resumir o propósito de *Exercícios de indignação*, termino fazendo minhas as palavras de Ecléa na dedicatória: “Este livro, coleção de velhos artigos, deveria se chamar *Sem novidade no front*, mas espero que ao menos seja um *front* ainda.”

Maria Helena Souza Patto

São Paulo, janeiro de 2005

I

CAMINHOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL-

Acelerando a escolarização: em nome do quê?¹

Confesso que me preocupo sempre que tenho notícia de mais uma reforma educacional. O que me aflige, é óbvio, não é o desejo de melhorar a escola pública fundamental que pode mover autoridades educacionais; temo pela frequência com que ocorrem, pela diversidade de orientações que se sucedem (muitas vezes, opostas) e pelos problemas de concepção e de implantação que geralmente contêm.

Minha experiência como pesquisadora mostrou-me, repetidas vezes, que tudo isso vai formando camadas de resíduos de reformas educacionais sucessivas que vão esterilizando o chão da escola e tornando os professores descrentes e cada vez mais avessos a mudanças em seu dia a dia profissional.

De qualquer forma, é animador perceber a existência de um plano de melhoria da escola pública que parte de pressupostos que não tinha visto até hoje enfatizados: o desejo da extinção da reprovação como mecanismo punitivo; a crítica de concepções “medicilizantes” das dificuldades de escolarização e sua substituição por concepções que dão destaque à participação da escola na produção delas. Na previsão de uma outra organização das salas de aula e de uma outra pedagogia que quer levar em conta as diferenças indivi-

¹ Versão revista e aumentada do texto apresentado no Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração. São Paulo, Ação Educativa/PUC-SP, 1997. Publicado em *Classes de aceleração*. São Paulo, Cortez/PUC/Ação Educativa. Série *Debates*, 7, p. 31-39.

duais de ritmo e de interesses das crianças e a colaboração de professores e alunos – nessa declaração de intenções dos planejadores, ouço uma crítica implícita às práticas pedagógicas usuais na escola.

Penso que é difícil falar do projeto de reordenação geral em curso na rede de ensino fundamental do Estado de São Paulo sem trazer a questão da assimilação de padrões culturais novos. Em 1971, o antropólogo Roger Bastide já advertia: a aceitação de um traço cultural depende de sua familiaridade, de sua capacidade de satisfazer as necessidades dos que o recebem e de sua possibilidade de “entrar em harmonia com o campo de significações da cultura receptora”.²

Tomando a cultura escolar como a cultura receptora, podemos perguntar: como as escolas recebem as mudanças que lhes são impostas? Como se apropriam delas? Como a cultura escolar apropria-se dessas propostas, de modo a colocá-las em harmonia com o seu campo de significações?

Para refletir sobre o projeto em pauta e suas possibilidades, estudos da implantação de reformas educacionais anteriores, como o projeto do Ciclo Básico, podem trazer contribuições importantes. Vou me referir a três pesquisas que tomaram esse projeto como objeto de estudo. Duas são mestrados defendidos na PUC-SP³ e a terceira é um doutorado defendido no Instituto de Psicologia da USP.⁴

² Bastide, R. *Antropologie appliquée*. Paris, Payot, 1971, p. 50-52, *apud* Costa, J. F., *História da psiquiatria no Brasil: um corte ideológico*. Rio de Janeiro, Xenon, 1989, p. 113.

³ Ambrosetti, B. *Ciclo Básico. O professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança* (dissertação de mestrado). São Paulo, PUC-SP, 1989. Silva, Z. I. *Ciclo Básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo de quatro escolas* (dissertação de mestrado). São Paulo, PUC-SP, 1990.

⁴ Cruz, S. H. V. *O Ciclo Básico construído pela escola* (tese de doutorado). São Paulo, IP-USP, 1994.

Essas pesquisas de inspiração etnográfica, realizadas em escolas da rede pública de ensino fundamental paulista, tiveram como foco práticas e processos em ação no cotidiano escolar. Os resultados convergiram na constatação de que as escolas resistiram à mudança e se apropriaram da proposta do Ciclo Básico de modo a retraduzi-lo nos termos da lógica institucional anterior à reforma.

Entre as transformações que a intenção da reforma acabou sofrendo, pode-se mencionar, por exemplo, a reintrodução da reprovação no Ciclo Básico Inicial por meio da criação de classes intermediárias não previstas no projeto (que repuseram a reprovação que se queria eliminar na passagem da 1ª para a 2ª série), a permanência de remanejamentos constantes dos alunos, agora como “remanejamentos de boca”, ou seja, informais, entre os professores, e assim por diante.

As escolas não são *tábulas rasas*, não são lousa vazia na qual se pode escrever qualquer prescrição com a certeza de vê-la realizada. Nas escolas, a vontade estatal bate de frente com outras vontades. A intenção das reformas e projetos geralmente é uma; sua realidade é bem outra, pois elas caem em “terreno institucional” que, apesar das especificidades de cada uma das escolas, é comum a quase todas. Que terreno é esse?

Todos sabemos que anos e anos de uma política educacional que tem na base o descaso pela boa qualidade da escola para o povo, num país extremamente desigual, do ponto de vista socioeconômico, e secularmente marcado pelo cinismo diante dos direitos dos cidadãos, acabaram por instalar nas escolas uma dinâmica institucional, muitas vezes difícil e até mesmo cruel, que traz danos diários a todos os envolvidos no processo: técnicos, administradores, professores, funcionários, alunos e famílias usuárias da escola.

Como regra, há problemas de relacionamento entre os vários níveis hierárquicos. Há apropriação privada do espaço público das escolas pelos educadores (muitas vezes como estratégia de sobrevivência em condições de trabalho adversas). Há solidão, desamparo, raiva, ressentimento, corpo mole e corpo duro – ou seja, formas de resistência passiva e ativa. Há corporativismo, defesa de privilégios e disputas pelo poder. Há sentimento de impotência e fatalismo, há pouca esperança. Mas há também momentos de colaboração, de respeito mútuo e de desejo de melhorar – o que faz da escola um lugar ainda promissor.

Está presente, sobretudo, uma profunda inimizade entre professores e alunos, estes últimos tidos como responsáveis pelas permanentes dificuldades enfrentadas pelos que ensinam. Responsabilização realizada também por uma Psicologia que naturaliza o social e que tem confirmado o preconceito social e racial ao provar, por meios psicométricos, que os pobres e os não-brancos são, como regra, menos capazes.

Esse preconceito inviabiliza qualquer proposta construtivista, como a que fundamenta o projeto que é tema deste colóquio. A razão é simples: o construtivismo define o aluno como sujeito de seu desenvolvimento, como agente de seu processo de aprendizagem, como construtor do conhecimento. Considerado incapaz, o aluno não terá espaço para que seja ativo nesse processo.

As pesquisas sobre a implantação do Ciclo Básico registraram também queixas dos educadores: eles criticaram a verticalidade do sistema escolar, a ausência de participação deles nas decisões e da imposição de cima para baixo das novas diretrizes, sem que os educadores fossem sequer informados sobre elas. Tomados de surpresa, foram preparados a toque de caixa e atropelados por mudanças intempestivas nas diretrizes administrativas e pedagógicas.

*

Pesquisa recente fala dos mesmos problemas e registra as mesmas queixas quando da implantação do Projeto Classes de Aceleração.⁵ Essa reincidência pede reflexão.

Não se pode negar que a presença de profissionais especialmente contratados para acompanhar os educadores e os processos institucionais e grupais – possibilitando-lhes refletir sobre suas ações, concepções, sucessos e fracassos – é uma boa nova no cenário educacional. Penso que essa é a maneira mais consistente de mudar atitudes e práticas que estruturam a vida escolar. A presença de profissionais que acompanhem de perto o processo de mudança é indispensável.

Entretanto, essa investigação mostrou que o tratamento especial dado àquelas classes (bem recebido pelos professores que as assumiram) tendeu a gerar insatisfação no restante do corpo docente, que acabou reivindicando o direito das classes comuns à mesma atenção. Revelou também que reunir “repetentes”, “difíceis”, “indisciplinados”, “atrasados”, “meninos de alto risco” – os filhos maltratados do Ciclo Básico – numa única sala de aula, para evitar que fossem rotulados em classes comuns, pode ser um tiro pela culatra, pois as classes de aceleração passaram a ser vistas como perigosas, porque focos de indesejáveis. Não por acaso, alguns dos entrevistados sugeriram que sua melhor localização seria ao lado da diretoria.

No fim do ano, mesmo professoras das classes de aceleração, que haviam sido assessoradas, continuavam a revelar preconceito em relação aos seus alunos – o que talvez se deva a lacunas no acompanhamento que tiveram. Assim, o principal determinante

⁵ Angelucci, C. B.; Lins, F. R. S.;Vieira, N. P. *Reforma educacional: mecanismo de exclusão?* São Paulo, Instituto de Psicologia USP/FAPESP, Relatório de iniciação científica, 1997 (dig.).

da desaceleração do processo de ensino-aprendizagem continuava lá: o preconceito social e racial do professor, que o desestimula de antemão diante desses alunos, e a resultante descrença dos alunos em relação ao professor, à escola e a eles mesmos.

Diante disso, não adianta exortar os educadores a aderirem à proposta – a “vestirem a camisa” do projeto. Não adianta convocar com simpatia, entusiasmo e boas intenções o professorado a “trabalhar de maneira viva” em sala de aula. Não adianta exortar professores mal pagos, mal formados e que se sentem injustiçados, a se transformarem em “professores-pesquisadores”, como se não estivessem – salvo em momentos efêmeros que confirmam a regra, como é o caso das próprias classes de aceleração – em classes superlotadas, às voltas com a difícil tarefa de ensinar num ambiente ruidoso, agitado, cheio de imprevistos e urgências, composto de “uma sucessão de microdecisões das mais variadas naturezas”.⁶ Não se pode esquecer que professores lidam o tempo todo com uma diversidade inevitável de crianças, pois a desejada homogeneidade não passa de um mito. Entre os alunos, são muitos os que carregam uma história escolar de humilhações e de mau ensino. De nada valem, portanto, exortações morais e recomendações técnicas para tentar instituir os professores como educadores-salvadores.⁷

Da mesma forma, é inútil tentar responsabilizar os diretores pela integração das classes de aceleração ao projeto pedagógico da escola ou pela motivação dos professores, pois eles não têm como fazê-lo. Primeiro, dada a maneira segmentada como o projeto foi implantado; em segundo lugar, porque diretores fazem parte da trama de interesses particularistas e de disputas frequentes nas

⁶ Perrenoud, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa, D. Quixote, 1993.

⁷ As expressões em itálicos foram colhidas em falas de especialistas no vídeo *Classes de Aceleração*. São Paulo, Secretaria de Estado da Educação/FED, 1997.

escolas; terceiro, porque a maneira como os professores agem é uma *produção coletiva*⁸ que tem no centro a presença do Estado-patrão na vida das escolas e na dinâmica institucional – um patrão que paga mal, seleciona como pode, não oferece condições materiais, pedagógicas e psicológicas adequadas ao exercício da profissão, desenvolve uma política tecnicista de capacitação docente e avalia a qualidade dos serviços prestados apenas por indicadores numéricos, sempre passíveis de manipulação.

Por tudo isso, qualquer tentativa meramente técnica de saída do impasse da escola pública atual está destinada ao fracasso, pois cairá no terreno minado de relações e de concepções que estruturaram um cotidiano sofrido.

São essas concepções e relações que precisam ser objeto de atenção de projetos que tenham como objetivo transformá-las por meio de um trabalho permanente e duradouro de reflexão dos educadores. Sem isso, projetos e reformas estão predestinados a acelerar a deterioração do ensino, a produzir estatísticas falsas e a incutir nos usuários pobres da escola pública fundamental a ilusão de que seu direito à educação escolar está sendo garantido.

PÓS-ESCRITO

As classes de aceleração, segundo os próprios integrantes do grupo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo responsável pelo projeto, não vieram para ficar. Foram medida provisória para remediar rapidamente a defasagem série-idade já instalada, enquanto não se tomavam medidas preventivas mais duradouras.

A presença na rede escolar pública de grande parcela de alunos que não se encontravam na idade ideal para a série que frequenta-

⁸ Expressão usada por Adriana Marcondes Machado, *idem*.

vam é problema crônico nas escolas fundamentais. Constantemente reprovados, muitos acabam adolescentes em classes de crianças, com todas as consequências adversas impostas por uma pedagogia que se dirige a um grupo supostamente homogêneo e que produz, por isso, desajustados, ou seja, todos os que, por consequência de inevitáveis diferenças individuais, resistem a práticas escolares costumeiras – de um lado, obediência cega a instruções que não fazem sentido e se fundam numa concepção de criança que invariavelmente a subestima; de outro, uma pedagogia autoritária calcada em práticas infantilizantes que, por exemplo, ensinam operações aritméticas valendo-se de desenhos de frutas com rostinhos sorridentes e laços de fita nos cabinhos.

Como podem adolescentes das classes populares, inseridos desde cedo nas responsabilidades do mundo adulto, suportar o cotidiano de salas de aula dessa natureza? O método Paulo Freire de alfabetização seria uma alternativa, mas, em se tratando do Brasil, “santo de casa não faz milagre”. Continuamos a dar preferência ao que é estrangeiro. Padecemos, como os intelectuais do império, do “feitiço do transoceanismo”.

A existência da chamada “defasagem série-idade” é sintoma de uma forma de conceber e organizar a educação escolar ou, se quisermos pôr a questão em contexto mais amplo, de uma política educacional. Política que, desde sempre, pautou-se pela oferta de instrução pública muito mais como meio de formação de mão-de-obra, nos momentos da história econômica em que isso se fez interessante aos que dominavam, e como recurso de ideologização, mais intenso em períodos de autoritarismo explícito, como a ditadura Vargas e a ditadura militar de 1964. A escola pública fundamental e média sempre foi tratada pelos governantes muito mais como instituição

profissionalizante ou disciplinadora do que como lugar de socialização de habilidades e saberes como *direito* de todos.

O investimento em educação escolar pública sempre esteve muito aquém das necessidades num país de grande população de crianças e jovens. Com isso, desvalorizam-se os educadores, não só pelo nível da formação que lhes é oferecido, mas também pelo salário que recebem. Mais do que isso, o tecnicismo, praga que se disseminou no campo escolar a partir dos anos 1970, reduziu-os à condição de peões da escola.

No âmbito desse entendimento do ensino como técnica (com o qual, diga-se de passagem, os educadores brasileiros vinham flertando desde a Primeira República), os professores passam a meros executores de projetos e reformas concebidos e planejados por especialistas que, desde a década de 1970, infestam o sistema escolar de ponta a ponta, desde os órgãos centrais de planejamento e de supervisão até as unidades escolares. É assim que as já parcas verbas públicas destinadas à educação passam a pagar um batalhão de intermediários supostamente mais habilitados, os professores passam a ser considerados os menos capazes na cadeia de competências e o ensino torna-se linha de montagem. A esse respeito, vale citar Saviani:

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era ao mesmo tempo o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno – portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e

aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais [...] Na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. ⁹

Altos índices de reprovação e defasagem série-idade são sintomas de graves problemas de política educacional. No entanto, órgãos de agiotagem internacional passaram a gerir sem pejo a economia dos países endividados, em especial as verbas destinadas à garantia pelo Estado dos direitos sociais. Nessa conjuntura, a política educacional limita-se a manipular sintomas, deixando intocadas as causas estruturais dos problemas instalados.

Num momento do capitalismo em que parcelas cada vez maiores da população deixam de interessar como força de trabalho e a ação do aparato repressivo cresce como forma prioritária de submissão, diminui ainda mais o interesse estatal em financiar a educação. Daí o barateamento do ensino público como real motivação da nova política.

Há no fluxo escolar encalhes que aumentam os gastos com a educação popular? Vamos desencalhá-los, dizem os que gerenciam a educação. Não por acaso, a expressão que passou a ser usada nos documentos de Secretarias da Educação para definir o objetivo das classes de aceleração foi “regularização do fluxo”. O resultado era previsível: surgiram expressões irreverentes para designar este projeto: “projeto Higitec”, “projeto regulador Xavier”, “projeto desencalhando o enrosco”. Designações apropriadas porque revelam a essência da motivação política subjacente.

⁹ Saviani, D. “As teorias da educação e o problema da marginalidade”. In: Saviani, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983, p. 16-17.

Há reprovação exagerada que aumenta o custo-aluno? Acabemos com ela, não para eliminá-la como instrumento de poder arbitrário dos educadores, de humilhação e de estigmatização de alunos ou como procedimento escolar que se autorreproduz (há muito se sabe que o aluno reprovado tem muito pouca chance de ser aprovado no ano seguinte); não para garantir aos educandos o direito à aprendizagem e ao respeito. Nos termos em que foi feita, a abolição da reprovação – chamada eufemisticamente “progressão continuada” nos documentos oficiais – teve efeitos negativos sobre a qualidade do ensino e efeitos positivos sobre as estatísticas educacionais, sobre os custos da educação pública e sobre a ilusão de inclusão dos que obtêm o diploma.

Desnecessário estendermo-nos a respeito da queda vertical da qualidade do ensino que, como regra, vem sendo oferecido nas escolas brasileiras fundamentais públicas. Ela é por demais visível, até mesmo aos que esperam apenas a alfabetização dos filhos.

O interesse estatal em garantir o direito universal à educação escolar é cada vez menor. Criam-se programas de “inclusão” que na verdade não incluem, mas garantem uns trocados a mais no orçamento doméstico pela matrícula das crianças na escola; delega-se a tarefa de educar a organizações não-governamentais, quase todas de caráter assistencialista, que acham que, para “resgatar a cidadania”, basta levar crianças pobres a aprender alguns passos de capoeira.

Daí a propriedade da seguinte frase, inspirada num poema de Drummond: filantropia e cidadania são uma rima, não uma solução.

*

Em 1998, pesquisadores estiveram na classe de quinta série aonde foram enviados alunos da classe de aceleração objeto do estudo acima mencionado. O quadro encontrado não foi nem um

pouco animador. Um dos meninos entrevistados resumiu bem o que se passava com ele: “Eu não fiz a terceira [série], como eu vou aprender lição de quarta série? Dá uma raiva!”¹⁰

Em 2000, um ex-aluno de uma classe de aceleração teve seu depoimento registrado numa pesquisa de mestrado.¹¹ Então com 18 anos, havia abandonado a escola antes de terminar o primeiro grau. Da experiência numa classe do projeto ficou a lembrança de um professor solícito, muito diferente dos que tivera até então. Refere-se à “aceleração” como um “supletivo” para crianças, que valeu – ele faz questão de frisar – “pelo professor”, o primeiro em sua história escolar a respeitá-lo como gente. Além disso, a possibilidade de “ir mais rápido” pareceu-lhe tentadora, pois era promessa de redução do caminho até o diploma. Mesmo assim, sua conclusão é inequívoca: quando foi incluído no projeto, já era tarde demais, era tempo de trabalhar e assumir responsabilidades incompatíveis com a frequência à escola regular: em suas palavras, “já veio no meio do caminho”.

Certamente alguns poucos se beneficiaram. Mas, ao contrário do que afirmou uma das representantes da Secretaria de Educação no Colóquio Classes de Aceleração – “se um só aluno tiver aprendido a ler e escrever eu me dou por satisfeita como educadora” –, os que querem a educação escolar como direito universal não se satisfazem com medidas que não mudam substantivamente um quadro desolador. Portanto, nada de novo no *front*, exceto o aperfeiçoamento de medidas paliativas que tentam garantir a fachada democrática.

¹⁰ Dias, A. C. & Leão, S. C. de S. *Classes de aceleração e destino escolar: um estudo de caso* São Paulo, Instituto de Psicologia USP/FAPESP, Relatório de iniciação científica, 1999, p. 71 (dig.).

¹¹ Vieira, N. P. *Indo mais rápido: para onde?* (Dissertação de mestrado). São Paulo, Instituto de Psicologia-USP, 2002, p. 97.

Violência nas escolas ou violência das escolas? ¹

A discussão deste tema requer, antes de mais nada, que se indague sobre a origem da violência que vem marcando a vida nas escolas públicas de primeiro e segundo graus. São muitas as pesquisas que têm mostrado que a violência *nas* escolas só pode ser entendida se levarmos em conta a violência *das* escolas. Esta é a contribuição que pretendo dar ao debate: voltar para dentro das escolas o olhar dos que se preocupam com a violência escolar.

Os que pesquisam a escola pública brasileira de primeiro e segundo graus há muito vêm denunciando as más condições de trabalho dos professores, decorrente de secular desrespeito a essa categoria profissional. Segundo Florestan Fernandes – sociólogo que se destacou na luta em defesa da escola pública –, esse desrespeito assume, basicamente, três formas: baixos salários, má qualidade dos cursos de formação docente e exclusão dos educadores das decisões sobre a política educacional.²

A *baixa remuneração* obriga a maioria dos professores a duplas jornadas de trabalho, a um número de horas-aula semanal estafante, não raro em unidades escolares situadas em pontos opostos da cidade, e a dificuldades crônicas de vida. A *má formação* faz

¹ Versão revista do texto apresentado no Seminário “Paz nas Escolas”, promovido por ILANUD (Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Crime e Tratamento do Delinquente), Instituto Sou da Paz e Ministério da Justiça, São Paulo, 2001.

² Fernandes, F. *O desafio educacional*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.

do sucesso profissional meta inatingível para muitos, que se desgastam em tentativas vãs de conseguir que os alunos aprendam os conteúdos curriculares e se comportem do modo esperado pela escola. A *exclusão* dos centros decisórios torna-os “peões” de reformas e projetos pedagógicos efêmeros, impostos de cima para baixo, da noite para o dia, diferentes a cada governo, num suceder de mudanças que mais contribuem para desorganizar as relações escolares do que para melhorar a qualidade do ensino.

São muitos os indícios de que o ensino está cada vez mais precário. Vejam-se, a esse respeito, relatos que professores e pais fazem de casos cada vez mais frequentes de alunos que chegam à 5ª série sem ao menos saber ler e escrever, que terminam o Ensino Fundamental semianalfabetos, que concluem a escola média regular e os cursos supletivos sem conhecimentos mínimos que lhes permitam ingressar em universidades públicas ou ter oportunidades de trabalho que vão além de empregos pagos a preço de esmola.

Quem conhece por dentro o cotidiano da maioria das escolas públicas, sobretudo das que se situam nas regiões mais empobrecidas e desatendidas da cidade, sabe que sob a aparência de melhora esconde-se uma realidade que agride e frustra diariamente os participantes da vida escolar.

Tudo isso decorre do conhecido e sistemático descaso dos governantes pela educação popular, numa sociedade em que os que pertencem às classes populares sempre foram e continuam a ser tratadas como súditos.

Como há muito se afirma, não basta garantir a todos o acesso à escola. Essa medida é necessária, mas está longe de ser suficiente numa sociedade que se diz democrática. Não basta também garantir aos alunos das escolas públicas a permanência numa escola que

falha em sua tarefa de ensinar. Faz-se necessário um empenho sincero de construção de uma escola baseada no *respeito* aos direitos das pessoas que nela trabalham e estudam.

Mas até que ponto as medidas que vêm sendo tomadas pelo Ministério e por Secretarias de Educação têm na base o respeito pelos participantes da vida escolar, de modo a criar condições para o surgimento do *respeito mútuo* entre eles? Até que ponto necessidades e direitos de professores e alunos vêm sendo contemplados pela política educacional num momento de ditadura econômica que nega a parcelas crescentes da população o direito ao trabalho, à saúde, à educação, à cultura, à habitação, à segurança – à vida digna, enfim?

Num artigo de Alfredo Bosi sobre o Plano Nacional de Educação de 1995, encontramos reflexões certas que desbaratam teorias e pesquisas que, centradas em supostas deficiências físicas e psíquicas do alunado, isentaram, durante décadas, a escola e a política educacional de responsabilidade pela produção das dificuldades de aprender:

Tenho lido dezenas de estudos recheados de tabelas e gráficos provando à saciedade o que toda gente sabe: a educação básica no Brasil vai muito mal [...] Depois de bater a cabeça à procura das causas de uma situação tão vexatória, os analistas foram descartando, uma a uma, as hipóteses falsas ou frágeis. Lembro duas que ainda são correntes. Em primeiro lugar, não se trata de falta de vagas nem de prédios escolares. [...] Afora os bolsões de miséria no nordeste rural, o problema das vagas, outrora crônico, deixou de ser agudo, passou a conjuntural. Pode-se dizer, grosso modo, que as crianças brasileiras têm

seu lugar nas escolas. O acesso ao primeiro grau foi razoavelmente ampliado nos últimos anos [...] Outra hipótese aparentemente justa, mas ainda fora do alvo, atribuía o fracasso escolar a fatores extra-educacionais, como a desnutrição dos alunos pobres, ou a baixa qualidade de vida das suas famílias de origem. Trata-se de males reais, sem dúvida, mas segundo fontes idôneas, os casos de malogro no aprendizado devido à má alimentação da criança não constituem regra geral [...] Igualmente a chamada “carência cultural” do meio de onde provém o alunado já não é bode expiatório que por tanto tempo serviu para justificar, não sem uma ponta de preconceito, a prática da reprovação em massa [...] Onde identificar o X da questão? Entre as quatro paredes da sala de aula. Na relação do professor com a sua profissão [...] Tanto a sociedade civil quanto os aparelhos estatais pensam e agem como se ignorassem este fato cotidiano mas espantoso: o nosso professor primário é remunerado como se fosse um operário não qualificado. O seu salário nada tem a ver com a importância crucial da sua função pública [...], nem merece as ácidas cobranças de eficiência que periodicamente lhe fazem a mesma sociedade e o mesmo Estado que o deixaram à míngua. Tive o cuidado de comparar os vencimentos de professores da rede oficial em várias unidades da federação. O docente de primeiro grau, aquele a quem a nação delega o encargo de ensinar a ler, escrever e contar, ganha, em média, dois reais por aula nas províncias mais bem aquinhoadas do Sudeste e do Sul [...] Façamos as contas, o que é sempre mais honesto do que fazer de conta que tudo vai bem [...] No Rio, em São Paulo

e em Belo Horizonte, cidades onde “melhor” se paga ao mestre-escola, a hora-aula não vale mais que dois reais e meio. É um salário menos vil, relativamente (aos professores do Vale do Jequitinhonha, que amargam cinquenta centavos por aula), mas, absolutamente, sempre vil.³

Quem conhece a realidade das escolas sabe do desencanto de professores com o seu ofício, de suas queixas em relação a condições de trabalho que só pioram com reformas que deixam intocado o cerne dos problemas da escola pública. Reformas e projetos que, afinados com metas educacionais negociadas com instituições financeiras internacionais, querem pôr o país nos moldes convenientes aos interesses das grandes fortunas mundiais⁴.

Análises mais detidas dessa política, para além da superfície das estatísticas oficiais, têm revelado o abismo que separa o discurso democratizante e a realidade das práticas escolares. As metas oficiais implícitas têm sido, em primeiro lugar, diminuir os investimentos em educação popular, torná-la mais barata aos cofres públicos, tendo em vista ajustar a economia à lógica econômica perversa que preside a nova ordem mundial. Em segundo lugar, fazer crescer os índices numéricos de escolaridade, não importando a qualidade do ensino oferecido a uma maioria que integra, em número cada vez maior, o contingente dos que vêm tendo seu trabalho descartado pela lógica do capital. Em terceiro lugar, dar aos excluídos a ilusão de que estão sendo incluídos na escola e, pela obtenção do diploma, no universo do trabalho.⁵

³ Bosi, A. “Educação: as pessoas e as coisas”. Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil*, 10.02.1996.

⁴ Para uma interpretação crítica das políticas educacionais em tempos de neoliberalismo, ver: Gentili, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

⁵ Sobre a lógica da economia neoliberal, ver: Forrester, V. *O horror econômico*. São Paulo, Unesp, 1997.

A exclusão escolar continua, mas agora com novas roupas que a vestem de inclusão. No interior de uma pretensa democratização do ensino numa ordem mundial nada democrática⁶, a nova política educacional quer evitar a reprovação, quer “regularizar o fluxo” do alunado pelas oito séries da escola fundamental, quer segurá-los no interior das escolas até a formatura. Esses seriam meios legítimos de garantir a democratização do ensino, não tivessem se transformado em fim que apagou das medidas oficiais a preocupação com a qualidade do ensino e a reflexão sobre o que é educar. As escolas vêm se tornando “recolhimentos provisórios de menores”, espécies de *Febem-dia* que querem simplesmente tirá-los das ruas e melhorar as estatísticas de ocorrências policiais.

Frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes, os educadores se vêem diante da necessidade de acionar, todos os dias, recursos para sobreviver em condições adversas de trabalho. Esses recursos, como se sabe, reforçam condições escolares adversas ao ensino: faltar, mudar de escola, tirar licenças, escolher as melhores classes, recusar-se a lecionar para as séries mais trabalhosas, livrar-se dos alunos mais resistentes à adaptação escolar, diminuir ao máximo a duração das aulas etc. Não por acaso, um novo tema foi inaugurado no campo da pesquisa educacional: o da saúde dos trabalhadores em educação. São muitos os professores que adoecem sob tais condições de trabalho.

Frequentemente frustrados, enraivecidos, desesperados, descrentes do ensino que lhes é oferecido e da possibilidade de melhorar as condições de vida pela escolarização, os alunos também desenvolvem meios de sobrevivência em condições adversas. Muitas vezes,

⁶ Sobre esta conjuntura e suas repercussões nas políticas sociais, ver: Sader, E. & Gentili, P. (orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

essas expressões de desespero confirmam, aos olhos dos adultos da escola, a predisposição à violência que a ideologia atribui aos meninos e meninas pobres.

A escola tornou-se, mais do que nunca, “um grande conjunto que reúne pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja ignorando-se, seja incompreendendo-se, seja em conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem”.⁷ Nesse campo de batalha, o inimigo está sempre fora de foco.

Os educadores que acreditam que os alunos são os causadores de todos os males escolares valem-se de vários procedimentos para tentar cerceá-los: homogeneizá-los, controlar o comportamento com práticas militares, castigá-los física ou moralmente, rotular como anormal qualquer conduta que não corresponda a um modelo abstrato de bom aluno. Ao agirem assim, empenham-se em eliminar diferenças, atitude não só inútil como antidemocrática, pois “igualdade é o direito à diferença”.⁸

Essa tendência é tanto maior quanto mais o aluno é pobre e/ou não-branco e o professor é portador dos preconceitos racial e de classe que vigoram na sociedade brasileira, na qual o discurso ideológico veicula, e não é de hoje, que pobres e não-brancos são portadores de vícios, taras e tendências delinquentiais que “estão no sangue”. Ao tratá-los como coisas e não como pessoas (“como animal, não como gente”, como se queixam alunos da rede pública), a escola contribui de forma decisiva para as várias formas de rebeldia e de retaliação, inclusive de ex-alunos, que podem fazer da escola que os humilhou alvo de agressão.

⁷ Bourdieu, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 1997.

⁸ Benevides Soares, M. V. “Cidadania e direitos humanos”. São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, 104, 1998, p. 39-46.

Alunos costumam relatar que não suportam a falta de significado das aulas, a desconsideração com que são tratados, os inúmeros episódios de rebaixamento que podem marcar sua vida escolar e os ataques à sua dignidade, que podem assumir várias formas, desde as mais sutis, até insultos e agressões físicas. Mas quando resistem a imposições sem sentido ou quando reagem agressivamente a agressões, só conseguem, numa estrutura hierárquica e cristalizada de poder, piorar ainda mais sua situação escolar.

Os educadores e demais profissionais da escola tendem a enfrentar as dificuldades que lhes são impostas por uma política educacional perversa com atitudes, valores, estereótipos e preconceitos que agridem e humilham os usuários da escola. As consequências podem ser graves: estudos sobre a formação da personalidade mostram que quem é tratado com dureza tende a tratar os outros com dureza. O autoritarismo, a arbitrariedade e a violência presentes, como regra, nas escolas – a “barbárie escolar” – contribuem para a formação de personalidades autoritárias, predispostas a relações frias e sádicas com os outros.⁹ *A escola, portanto, está implicada na produção da violência social.*

Desqualificados, os educadores perdem a autoridade e a credibilidade junto aos alunos e tentam reconquistá-las de modo autoritário, o que só piora o comportamento dos estudantes, num verdadeiro círculo vicioso. Esse autoritarismo é tanto maior quanto mais os educadores se vêem impossibilitados de exercer o seu ofício por uma política educacional que, via de regra, os desvaloriza e atropela.

*

⁹ Adorno, T. W. “A educação após Auschwitz”. In: T. Adorno, *Educação e emancipação*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.

É nesse contexto que a polícia é chamada a agir. No entanto, nesse quadro desvelado por inúmeras pesquisas, a origem da violência escolar encontra-se, basicamente, no interior da própria escola como instituição social que tende a reproduzir em seu interior os padrões violentos e tradicionais na sociedade brasileira de sociabilidade entre segmentos de classes.

Assim sendo, convocar o aparato repressivo para administrar problemas que a própria escola produz é decretar a sua falência como instituição educativa. Quando transformamos conflitos escolares em casos de polícia, institucionalizamos a violência onde queremos eliminá-la.

Penso que a única atitude coerente a tomar é repensar, com honestidade de propósitos e com a participação de todos os integrantes da vida escolar (pais, alunos, funcionários, administradores e professores), a política educacional, para que se possa identificar corretamente o inimigo e romper o círculo vicioso de acusações mútuas.

É preciso que os que trabalham e aprendem nas escolas saibam que o lugar sombrio que habitam é resultado da forma perversa como os poderosos lidam com a instrução pública: a partir de verdadeiro horror à educação como *formação* – como lugar de preservação dos valores humanistas e de construção de pessoas reflexivas, capazes de pensamento próprio e desejosas de igualdade e de justiça.

Como se vê, *sou contrária à intervenção da polícia nos conflitos escolares*. Os policiais devem ter nas escolas a mesma responsabilidade que deveriam ter em qualquer outro espaço social: em situações de violência que escapem da ação dos educadores, proteger professores, alunos e funcionários de condutas que ponham em perigo sua vida ou sua integridade física e moral, garantindo-lhes o

direito à segurança sem violência e com o cuidado de impedir que a corda rompa do lado mais fraco.

Sei que imediatamente surgirá a pergunta angustiada: e os casos de armas e drogas dentro das escolas? Se forem alunos, cabe aos educadores valerem-se de sua autoridade (e não de seu autoritarismo) para cuidar de cada caso. Tratados com respeito e firmeza, jovens “bandidos” respeitam as regras escolares.¹⁰ Se forem pessoas estranhas à escola, que se tomem as medidas cabíveis – mas nunca a violência que condenamos no agressor – para proteger os que nela estudam e trabalham. O ideal seria que o projeto educativo zelasse pela dignidade coletiva, educando contra a barbárie.

*

Concluindo: para cuidar da violência *nas* escolas, é preciso cuidar da violência *das* escolas. A violência existente nas escolas não é só fenômeno externo a elas, que adentra os prédios escolares. A violência é sobretudo fenômeno intrínseco às práticas escolares.

De nada valem projetos que pintam fachadas democráticas. Não basta abrir os portões das escolas nos fins de semana e diminuir as estatísticas policiais de agressão contra elas para considerar resolvido o problema da violência nas escolas. É urgente cuidar das agressões que perpassam as práticas e processos diários de ensino e de convívio nas unidades escolares. É preciso, sobretudo, fazer delas lugar não só de ensino de matérias escolares, mas também lugar onde as relações se pautem por princípios humanistas. No começo do século XX, o filósofo Walter Benjamin já advertia que não se aprende ética

¹⁰ Gonçalves Filho, J. M. *Passagem para a Vila Joanisa: uma introdução ao problema da humilhação social* (dissertação de mestrado). São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1995.

em aulas de moral e cívica, mas em comunidades que se orientam pela ética.¹¹

O quadro que esbocei não é “abstração acadêmica”. Ao contrário, é a realidade nua e crua da maioria das escolas públicas de primeiro e segundo graus espalhadas pelo País.

Não é também desconsideração por tentativas governamentais – como o Projeto Parceiros do Futuro – de reverter esse quadro. Em nome da verdade, há que se reconhecer que os objetivos e as práticas que norteiam tais propostas não autorizam qualquer otimismo na solução dos problemas que se propõem a resolver. O que se faz é, em geral, seduzir os usuários, abrindo-lhes, com hora marcada, os portões da escola como área de lazer.

A situação que descrevemos também não é produto de uma postura “de esquerda” que só critica e não apresenta soluções. Ao contrário, ela é retrato sem retoques da vida difícil de professores e alunos. Além disso, “crítica” não é postura política estereotipada e ultrapassada, mas é busca imprescindível da raiz dos problemas, geralmente esquecida pelos planos governamentais que procuram “soluções” rápidas e fáceis e que, por isso, não têm a menor possibilidade de superar dificuldades.

E a vítima de toda essa violência não é, em absoluto, “o processo pedagógico”, mas os que trabalham e estudam nas maltratadas escolas públicas fundamentais e médias do país. Para quem sabe ouvir – ou para quem pode ouvir, porque não é cativo de partidos políticos no poder – a análise crítica é plena de propostas.¹²

¹¹ Benjamin, W. “O ensino de moral”. In: W. Benjamin, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus, 1984.

¹² Instituir o processo pedagógico como “vítima” é o mesmo que atribuir ao mercado características humanas, como acontece no discurso econômico atual: o mercado está “nervoso”, o mercado está “calmo”, o mercado está “indiferente”, o mercado está “preocupado” etc. Em ambos os casos, estamos no interior da mais acabada reificação.

A situação escolar que delineamos só será revertida, repito, quando os educadores forem valorizados. Respeitá-los é, entre outras coisas, deixar de “pseudoformá-los” como técnicos de ensino e passar a formá-los como trabalhadores intelectuais. Para tanto, é imprescindível uma proposta formativa centrada na reflexão sobre a realidade social em que vivem e sobre a relação dela com uma política educacional que vitima professores e alunos.

Somente assim os professores poderão um dia aliar-se aos alunos e comprometer-se com o direito deles à cultura, ao pensamento e ao respeito. Só assim haverá nas escolas ambiente propício à discussão e à resolução coletiva dos conflitos. Só assim a escola poderá deixar de ser lugar de sofrimento generalizado para ser espaço de ação de pessoas desejosas de uma convivência escolar que caminhe na contramão dos interesses e da violência dos que dominam, marca registrada da sociedade brasileira.

Estou me referindo, neste parágrafo, ao texto de Felícia Reicher Madeira, “Violência nas escolas: quando a vítima é o processo pedagógico”, *São Paulo em Perspectiva* (revista da Fundação Seade), 13(14), 2000. Além de elogiar o programa do governo do Estado de São Paulo “Parceiros do Futuro”, a autora critica a posição da “esquerda” quando da discussão do projeto, que “insistia nos argumentos de sempre – o crescimento da exclusão, desemprego, a perda do poder de ganho do salário, a ausência de investimento em educação, política educacional equivocada etc. – sem propostas concretas de ação” (p. 50). Ou seja, a “esquerda”, que insistia em reportar-se a questões fundamentais para a solução do problema da violência, é criticada por não aderir a uma proposta baseada em “tendência internacional” (!) que, na verdade, só quer cooptar os usuários de uma escola insatisfatória para tentar evitar a depredação dos prédios escolares pelos “delinquentes locais”, muitas vezes ex-alunos vítimas da violência escolar. Não é ocioso lembrar que estatísticas de ocorrências policiais nas escolas são o principal indicador do sucesso desse projeto.

Educação em campo minado: comentário sobre uma notícia de jornal

O debate sobre o sistema de progressão continuada implantado nas escolas estaduais de ensino fundamental nem sempre tem se pautado na lucidez e no compromisso com a verdade exigidos por assunto tão sério como o da garantia do direito à educação escolar a milhões de cidadãos brasileiros entre 7 e 14 anos de idade.

De um lado, pesquisadores universitários têm trazido à tona as mazelas das medidas técnico-administrativas que se propõem a acelerar a escolarização dos usuários dessa rede escolar, entre as quais a progressão continuada. De outro, responsáveis pela política educacional do Estado de São Paulo desqualificam a produção acadêmica, sob a alegação de que, nessas investigações, confunde-se qualidade do ensino com progressão continuada.

Segundo declaração do Secretário da Educação em recente reportagem sobre o assunto, “ensino e aprendizagem são uma coisa, progressão é outra. O que está ruim é o ensino e a aprendizagem, não a progressão”¹. Afirmção surpreendente que desconsidera o óbvio: quando o ensino é ruim, a promoção automática está condenada pela base. Afirmção que contém um erro primário de lógica: sem a garantia de um bom ensino, a progressão continuada não passa de farsa que desrespeita o direito constitucional de aprendizagem de conteúdos escolares.

¹ “Secretário de Alkmin admite falhas”. *Folha de S. Paulo*, 02/01/2003, p. C1.

Não nego a importância da abolição da reprovação escolar, sobretudo no sentido que ela acabou adquirindo no sistema educacional brasileiro: o de punição a alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de conduta que estruturam a vida escolar. É indiscutível que isso tinha de acabar. O que questiono é a legitimidade de qualquer modalidade de promoção automática antes que seja posta em marcha a solução, pela raiz, da precariedade crônica do ensino que se oferece às crianças das classes populares. Sem isso, não haverá possibilidade de “democratização do ensino”, expressão que vem sendo usada com leviandade e a serviço de interesses escusos.

O ensino, em geral péssimo, que se oferece nas escolas públicas fundamentais e médias tem relação direta com determinantes da vida escolar que vão desde os princípios norteadores da política educacional, até as representações que professores têm dos usuários mais frequentes da escola pública. Entre essas representações, o preconceito racial e de classe instalado no cerne na sociedade brasileira desde sempre.

Um aluno ideal povoa o imaginário de boa parte dos educadores, inclusive dos que planejam reformas e projetos nos órgãos administrativos centrais: acima de tudo, há de ser obediente. Mas não só. Há de poder comprar tudo o que a escola pedir, pertencer a uma família nuclear e legalmente constituída e contar com pais preparados para exercer a função de “corpo docente oculto”. Terá de ser, de preferência, branco mas, se não o for, que pelo menos seja um “preto de alma branca”. Que seja, na pior das hipóteses, de classe média baixa, mas, se não o for, que pelo menos se oriente por valores, usos e costumes dos segmentos sociais “superiores”. Caso contrário, lá estará, sempre a postos no coração da escola –

como instituição que é de uma sociedade de classes –, o preconceito contra pobres e negros, que secularmente os submete às dores da humilhação cotidiana em todos os espaços sociais. Sem que isso mude, qualquer reforma ou projeto pedagógico pontual será plantado em terra estéril.

A democratização do ensino requer muito mais do que “pôr toda a criançada na escola” para que ela obtenha, não importa como, o diploma no prazo previsto. Tal medida só tem aumentado, de modo irresponsável, o contingente de analfabetos diplomados pela escola. Quando se virem, mais cedo ou mais tarde, em situação de inclusão social marginal, as vítimas de inclusão perversa na educação escolar que se diplomaram terão de amargar o sentimento duradouro de incapacidade pessoal.

A consciência de que as políticas atuais de educação fundamental resultam apenas em “internalização da exclusão” (a expressão é do sociólogo francês Pierre Bourdieu) saiu das universidades, chegou à mídia e somou-se à voz das próprias vítimas do engodo: quem ainda não ouviu alguma mãe dizer que seu filho “está na 5ª série mas não sabe ler nem escrever”?

Aos que estão, por dever de ofício – e esse é o caso dos pesquisadores da escola –, em permanente contato com unidades escolares e têm conhecimento das deficiências que assolam o ensino oferecido aos subalternos, o mau desfecho da progressão continuada que agora vem à luz não passa de um fracasso anunciado.

Educação de qualidade tem como requisito a valorização do educador. Valorizá-lo – tenho insistido deliberadamente nessa lição que nos legou Florestan Fernandes – é pôr em andamento três coisas: a boa formação; a remuneração justa e a democratização do planejamento de tudo o que diz respeito ao seu fazer docente.

Para bem formá-lo, é preciso garantir-lhe informação e formação de atitudes intelectuais que possibilitem a crítica da realidade brasileira, em geral, e da educação, em particular, a reflexão sobre a origem social do preconceito e sua natureza ideológica e a discussão sobre o lugar real e o lugar possível da escola pública numa sociedade de classes. Ao fazer tais afirmações estou dizendo que o professor é um trabalhador intelectual e que sua formação é um longo processo que transcende meros treinamentos técnicos de caráter burocrático.

Remunerá-lo com decência é permitir-lhe vida digna, possibilidade de estudar e de fruir os produtos da cultura intelectual, aliviá-lo da sobrecarga da muitas vezes tripla jornada diária de trabalho que atinge um corpo docente predominantemente feminino.

Garantir-lhe participação em decisões pedagógicas e administrativas que afetem o seu fazer docente é democratizar o sistema educacional, superar hierarquias que resultam em transformação dos professores em trabalhadores braçais da educação escolar.

Enquanto esse tripé do bom ensino não começar a ser contemplado, de fato e pela primeira vez na história da educação no país, por uma política educacional que seja duradoura e comprometida com a melhor escola pública possível – enquanto isso não ocorrer, a precariedade que sempre marcou a educação escolar destinada ao povo não poderá ser superada, pois reformas e projetos técnicos, mesmo que bem-intencionados, cairão sempre em campo minado, e a improdutividade da escola continuará a ser o seu produto mais valioso.²

Termino com uma advertência em defesa de Paulo Freire. A progressão continuada que ele projetou perdeu-se em tortuosos

² A respeito da má índole da escola para o povo, ver: Frigotto, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo, Cortez, 2001 (6ª. ed.)

caminhos burocráticos e politiquieiros. O que restou de sua proposta não passa de caricatura. O compromisso do autor de *Pedagogia do oprimido* sempre foi com o bom ensino. Seu método de alfabetização ensina não só a ler as letras, mas também a ler o mundo. Freire não tem nada a ver com projetos educacionais que almejam “regularizar o fluxo escolar” rodando o mais rápido possível alunos indesejáveis pelas séries escolares, mesmo que não tenham aprendido sequer a ler as letras. Baratear o custo do ensino público e maquiar estatísticas para fins de propaganda eleitoral e carreirismo na política e na alta administração jamais foi meta de quem sempre quis a educação como prática libertária e ressaltou a importância do ato de ler.

Política educacional nos anos 1990: a versão oficial¹

I

Recentemente veio a público um balanço oficial da política educacional brasileira com o objetivo de mostrar os avanços realizados no governo FHC². É com base nesse texto que faço as considerações que se seguem.

Os números apresentados, quase todos positivos, levam a autora a concluir que houve um “progresso nítido” na situação educacional do país. De fato, a crer nesses números, as matrículas cresceram nos três níveis de ensino.

No ensino fundamental, o fato de 96% das crianças entre 7 e 14 anos estarem matriculadas é tomado como prova de que “a universalização do ensino fundamental está quase concluída”. A taxa de 57% de crescimento no ensino médio, entre 1994 e 1999, é tida como atestado de “uma verdadeira explosão de matrículas”. A porcentagem de 12% de jovens entre 20 e 24 anos cursando o terceiro grau, apesar de mais baixa do que a encontrada em outros países (39% na Argentina, 50% na França, 80% nos EUA), é celebrada como indicação de que a matrícula “praticamente dobrou” nas universidades federais entre 1995 e 1998.

¹ Aula ministrada como “atividade de greve” organizada pela Associação de Docentes da USP (Adusp), *campus* de São Paulo, maio de 2000.

² Duhran, E. “A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso”. *Tempo Social* (Revista do Departamento de Sociologia da USP), São Paulo, 11(2), 2000, p. 231-254.

Embora 60,7% das matrículas no nível superior em 1998 tenham ocorrido em estabelecimentos da rede privada, nega-se que tenha havido privatização do ensino superior nos anos 1990. Por um motivo simples: a explosão de matrículas nas escolas de terceiro grau particulares ocorreu em 1980. Entretanto, o fato de 60% dos alunos que cursavam o terceiro grau em 1998 estarem na rede privada permite-nos concluir que, se o *boom* privatizante não se deu no governo FHC, este pouco fez para reverter o quadro.

Os objetivos do Plano Nacional da Educação, centrados na ampliação do acesso à educação escolar, comprovam, segundo Duhran, a existência de uma política de *democratização* do ensino. É verdade que o Plano define acesso à educação não só como obtenção de vaga, mas como oportunidade de *formação adequada*. Mas, no entendimento oficial, formar adequadamente é adequar o ensino às necessidades das faixas etárias e à demanda, no mercado de trabalho, de lideranças empresariais, científicas, artísticas etc. Resta pensar se esta é a única possibilidade de entendimento da educação como formação.

A repetência e a distorção série-idade são atribuídas a dois fatores: à discriminação das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao sistema escolar e ao ensino inadequado à realidade cultural delas. Cabe perguntar se explicações centradas na tese da carência ou da diferença cultural dos pobres já não foram superadas no âmbito da pesquisa da produção do chamado “fracasso escolar”. Quem conhece por dentro a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras de primeiro e segundo graus sabe que não são essas as causas das dificuldades de escolarização da maioria das crianças no país.

As raízes da insuficiência do ensino oferecido na maior parte das escolas públicas só podem ser alcançadas se não esquecermos

que a escola é uma instituição social, que a sociedade que a inclui é uma sociedade extremamente desigual e injusta e que a política educacional é um dos instrumentos de reprodução desse estado de coisas. De novo, é farta a bibliografia nacional a esse respeito.

Quando se refere à má qualidade do ensino, expressa pelo “baixo nível de proficiência dos alunos”, o texto remete-a à baixa qualificação dos professores, tida pela autora como reversível por políticas que aumentem seu nível de escolaridade e melhorem a qualidade de sua formação. Dessa forma, Duhuran responsabiliza, em grande parte, os professores pelo mau ensino.

Nada consta sobre a remuneração e as condições de trabalho docente. Nada é dito também sobre a cadeia vertical de poder existente no sistema educacional; sobre o preconceito contra os pobres, de profundas raízes na sociedade brasileira, que se faz presente nos textos oficiais, nas reformas e projetos, no discurso da Psicologia cientificista, na fala de professores, na relação professor-aluno e na identidade dos próprios oprimidos. O texto silencia sobre práticas de humilhação a que são frequentemente submetidos os alunos mais pobres e sobre as exigências materiais descabidas de material escolar e de uniforme que expulsam os que não podem enfrentá-las. Não menciona também uma Pedagogia que tem horror das diferenças individuais e se orienta pelo sonho da homogeneidade e da obediência incondicional. Aspectos que também já foram analisados em estudos excelentes da educação escolar brasileira.

O aumento do nível de escolarização do corpo docente do ensino fundamental nos últimos anos (há menos professores leigos e mais professores com nível universitário) e da qualificação acadêmica dos docentes do ensino superior (há mais mestres e doutores) lastreia a crença na melhoria generalizada do ensino. Mas será

o simples aumento de anos de escolaridade suficiente para formar professores politicamente comprometidos com o bom ensino? Não será necessário perguntar que concepções de homem, de sociedade e de educação são ensinadas aos professores nos cursos que elevam seu nível de escolaridade?

As novas tecnologias educacionais (TVs, vídeos, recursos audiovisuais, computadores) são vistas com bons olhos. Segundo a autora, elas ampliam o conhecimento dos professores e enriquecem e facilitam o trabalho em sala de aula. Coerente com a concepção tecnicista de educação escolar que perpassa o texto, aposta-se na modernização técnica do ensino e omite-se, aqui também, tudo o que já se produziu sobre os limites impostos por esses instrumentos à formação intelectual.

A mesma concepção de ensino como técnica aparece no destaque dado aos projetos de “regularização do fluxo” escolar em andamento em estados e municípios brasileiros. Segundo a autora, eles desobstruem o gargalo do primeiro grau, ampliam a matrícula no segundo e no terceiro graus e põem o país em condições educacionais mais vantajosas no cenário internacional.

Mas será o bastante aumentar a permanência de crianças e jovens das classes populares no sistema escolar até a obtenção de um diploma? É suficiente aumentar o número de estudantes no segundo e terceiro graus para garantir a democratização do ensino que vem sendo alardeada? Projetos que querem apenas tornar mais rápida a passagem dos alunos pela escola não estarão contribuindo para o aumento dos analfabetos diplomados?

Impressiona, em todo o texto, a ausência de análises importantes da realidade educacional brasileira feitas em universidades públicas. Tudo indica que, ao traçar a política educacional, o

governo federal não se vale de pesquisas que ele próprio financia. Prova disso são as referências bibliográficas limitadas a dois tipos: documentos técnicos de órgãos públicos e artigos norte-americanos que pensam a educação escolar como técnica.

II

O texto contém, sem dúvida, críticas à política educacional. Resta saber a natureza delas.

Duhran admite que, para atender à nova demanda de ensino superior trazida por novas exigências do mercado de trabalho, o setor público esbarra numa “crise de financiamento” e o setor privado expande-se com vigor. Mas não há, segundo a autora, motivo de preocupação: o MEC aí está para monitorar a qualidade e a expansão do sistema privado por meio do *Provão* e de equipes de credenciamento das instituições privadas de ensino de terceiro grau. Nessa altura do texto, a suspeita de que se está diante da conivência governamental com a privatização do ensino superior torna-se inevitável.

Menciona-se no artigo uma “crise de financiamento do setor público”, sem que se faça referência à sua origem. A lógica da política econômica internacional e os ditames do FMI não são sequer citados; os empréstimos do Banco Mundial são vistos com bons olhos. Assim sendo, a autora conclui tranquilamente que os problemas da educação brasileira não resultam de “pretensão neoliberalismo deste governo”. Resultam, isso sim, da ameaça que ronda as recentes conquistas em razão de uma “crise fiscal do estado, [...] antiga, de raízes estruturais profundas e que não pode ser facilmente resolvida”. A permear as considerações de natureza estrutural, o conceito sociológico funcionalista de “crise”.

As estratégias sugeridas para fazer crescer a matrícula no ensino superior assustam. Embora reconheça que os salários são baixos, Duhran alega que a manutenção do sistema é cara e pede reformas profundas, entre as quais a redução do número de professores e de funcionários nas universidades estatais. Ela está certa, mas por motivos errados, quando prevê resistências: “A comunidade acadêmica tem se recusado a reconhecer a natureza estrutural do problema, e tende a se limitar a reivindicar um aumento de verbas, sem propor, ela própria, outra alternativa.”

Fala-se também em criar *community colleges*, que oferecem cursos de dois anos (como acontece nos EUA, na França e na Alemanha), saída que a autora considera melhor do que a “universidade pública de massa” existente na Argentina.

Diante dessa análise, é legítimo perguntar: quem não reconhece a natureza estrutural do problema? Os que querem mais verbas para o ensino público como forma de garantir sua expansão sem perda da qualidade ou os que, munidos de um diagnóstico vago de “crise de financiamento”, falam em reduzir custos pela diminuição do pessoal docente e administrativo e em aligeirar o ensino superior?

Entre os problemas que ainda permanecem, nenhum dos aspectos mencionados toca o cerne da miséria da política educacional brasileira: o descaso secular pela instrução pública. Fala-se em desigualdade regional, qualificação de professores, regularização do fluxo escolar, modernização técnica do ensino, educação de jovens e adultos em cursos supletivos.

III

Diante do exposto, pode-se perguntar se, em essência, a política educacional brasileira não continua a mesma.

Continua a destinação de verbas ao ensino pago, numa clara tendência privatizante que marca a história da educação brasileira. Basta lembrar o longo período de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as manobras de bastidores em defesa do ensino privado que mobilizaram a Campanha Nacional em Defesa da Escola Pública, em grande parte derrotada na forma final da Lei.

O ensino público fundamental e médio de qualidade inaceitável continua a ser a regra no país. Numa sociedade que nunca foi democrática, a promessa de democratização da educação escolar não passa de demagogia enquanto uma parcela insuficiente do PIB for destinada à educação, numa clara demonstração de que a meta dos governantes continua sendo o ensino barato.

A valorização social do professor por meio de salários dignos e de condições adequadas de trabalho continua fora de pauta. Alfredo Bosi falou dessa omissão no plano educacional do governo federal nos anos 1990:

Temo que este cenário de desvalorização brutal do professor primário não mude tão cedo. Li com interesse o elenco de prioridades com que o governo pretende enfrentar o desafio da educação básica. Não discuto intenções. Apenas constato o primado das coisas sobre as pessoas. Computadores aos milhares, sem professores prezados e estimulados, são sucata virtual. Livros didáticos sem mestres que os leiam e os interpretem com garra e entusiasmo são

pilhas de papéis destinados ao lixo do esquecimento [...] As pessoas, quando respeitadas em seu ofício, produzem sentido e valor. Com ou sem as coisas. Mas as coisas sem as pessoas são letra morta. Preferir coisas a pessoas não é realismo. É apenas conformismo.³

Há muita incompetência e/ou mistificação no discurso dos que governam, dos que decidem os rumos da política educacional e dos que formulam reformas e projetos que, aparentemente – mas só aparentemente –, “democratizam” o ensino. Tomemos como exemplo o resultado concreto de reformas e projetos que visam a “regularização do fluxo” do alunado pelos três graus do ensino: elimina-se, a qualquer preço, a reprovação e empurram-se os atrasados, de qualquer jeito, pelas séries acima, em prejuízo flagrante do ensino e da aprendizagem.

Estamos diante de expedientes que, salvo exceções que confirmam a regra, nada mais fazem do que manter por mais tempo dentro das escolas os tradicionalmente excluídos do direito à educação. Com essa medida, alimenta-se a ilusão de inclusão escolar e a impressão de que, agora “incluídos”, os jovens brasileiros terão mais chances no mercado de trabalho. A grande decepção virá quando, de posse de um diploma de segunda classe, perceberem que continuam cidadãos de segunda classe.

Antes, a exclusão era sumária, agora é mais demorada e mais sutil. Em ambos os casos, o resultado último continua sendo a responsabilização da vítima. Na verdade, permanece a dualidade escolar. Há uma escola para os ricos e outra, via de regra muito pior, para os pobres. Mesmo com as “conquistas” ressaltadas por Duhran, o abismo entre elas está se aprofundando.

³ Bosi, A. “Educação: as pessoas e as coisas”. Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil*, 10.02.1996.

Tudo isso desmente o “progresso nítido” a que se referem os ideólogos do sistema e do governo. A grande dívida social acumulada pela classe dominante brasileira e pelo Estado que a representa não pode ser paga, como quer o Plano Nacional de Educação, com a garantia de educação fundamental aos que não tiveram acesso a ela na idade adequada ou aos que não conseguiram concluí-la. A grande dívida social dos que governam ainda é uma boa formação educacional para todos, principalmente os que precisam dela para clarear o desejo de igualdade e lutar por ela como cidadãos.

No cerne da reflexão atual sobre a educação escolar, uma questão permanece intocada: o que é formação? O que a distingue da pseudoformação? Para formar a sensibilidade e a inteligência o ensino não pode limitar-se à instrumentalidade da razão. Ao contrário, deve ter como meta formar para a reflexão sobre a realidade nacional e internacional e sua relação com a desigualdade social e política. A esse respeito, lembremos Florestan Fernandes e Paulo Freire, para quem a educação é alavanca crítica da consciência coletiva.

Estamos tão longe disso quanto até mesmo da limitada pseudo ou semiformação. Nossas escolas públicas fundamentais, salvo honrosas exceções, ensinam cada vez menos a ler, escrever e fazer contas. Preparar para entender criticamente a história do país está fora de cogitação. Das escolas médias, a maioria sai sem os mais elementares conhecimentos previstos nas matérias do currículo. O que se aprende nos cursos supletivos noturnos é, como regra, de uma pobreza criminoso. Cresce o número de universitários que não entendem o que lêem e não sabem escrever.

É impossível esconder os malefícios de uma política educacional que os grupos palacianos insistem em enaltecer.

Democratização do ensino e políticas públicas: desafios para a pesquisa¹

O primeiro aspecto desta Mesa que desejo destacar é a presença em seu título da palavra *democratização*. Democratizar é “tornar democrático”, ou seja, é processo em direção a. O tema que ela deve contemplar contém, portanto, alguns pressupostos relativos à democracia: que não a temos, que a desejamos, que ela poderá ser atingida num futuro a ser construído no presente.

Afirmar que não a temos é postura política que nega a crença hegemônica de que vivemos numa sociedade democrática, moeda corrente no discurso ideológico de governantes e de seus representados preferenciais: as classes dominantes brasileiras.

Desejá-la é repor, permanentemente, valores comprometidos com a humanização da vida social. É também resgatar a essência da Filosofia: definir um dever-ser a partir do que é. Significa dizer, a partir da crítica do que existe, que “não é isto que é bom, mas aquilo”.² É valorizar, portanto, a atividade filosófica, objetivação humana desqualificada como “sonhadora”, “inútil” ou até mesmo “destrutiva” pelo cientificismo.

¹ Texto apresentado na mesa-redonda “Democratização do ensino e políticas públicas: desafios para a pesquisa”, no seminário *Qualidade da educação: políticas públicas e pesquisa*, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-RJ, em novembro de 1997.

² Chauí, M. “Para que Filosofia?” In: *Convite à Filosofia*. 5ª ed. São Paulo, Ática, 1995, p. 9-18.

Acreditá-la possível é resgatar a “utopia” de seu sentido depreciativo e recolocá-la como norte da ação social transformadora. Escolher ações que possam tornar realidade um ideal humanista é pôr no centro o compromisso com o outro, com o coletivo, com o destino do gênero humano – com o humano-genérico, na melhor tradição do humanismo materialista histórico.

Em sociedades capitalistas cada vez mais orientadas pela posse de bens materiais, pela frivolidade, pela insensibilidade, pelo individualismo, pelo primado da utilidade e da eficiência como critérios de verdade, pela inversão de meios e fins e pela heteronomia crescente – num mundo assim, reafirmar a importância dos valores humanistas na orientação do pensamento e da ação é andar na *contra*-mão, no *contra*-fluxo, na *contra*-corrente. É ir contra a astúcia e a violência que, segundo Henri Lefebvre, sustentam uma estrutura social que há muito atingiu o seu limite e vive o seu declínio.³

A ideologia política neoliberal (ou será melhor dar nome aos bois e chamá-la neoconservadora?) não passa de manifestação astuciosa do modo capitalista de produção no fim do século XX. Por meio da exclusão crescente de grande contingente de pessoas do direito ao emprego, à justiça, à saúde, à educação, à moradia, à segurança etc., ela faz da palavra democracia mera retórica mistificadora numa sociedade em que os trabalhadores não são cidadãos e dá continuidade à restrição que o termo *demos* padecia na Grécia antiga. Mas naquela época, note-se, a igualdade não era um valor-guia.

*

A política pública brasileira de educação escolar tem sido democratizante? Para responder a essa pergunta faz-se necessária, antes de mais nada, uma pesquisa – tão profunda e detalhada

³ Lefebvre, H. *Posição: contra os tecnocratas*. São Paulo, Documentos, 1969.

quanto a que vasculhou os índices de evasão e reprovação – do montante das verbas federais, estaduais e municipais de fato destinadas ao ensino fundamental e médio nas últimas décadas. Mas isso não basta: é preciso saber que parcela dessas verbas vai para instituições privadas de ensino ou escoas pelo ralo da corrupção. Sem isso, não podemos afirmar a presença nem mesmo de intenção política de democratização do ensino.

Em segundo lugar, não podemos nos esquecer que estamos numa sociedade assentada na desigualdade, na qual a instrução pública sempre caminhou a passo de tartaruga no marco de uma política educacional que, desde o começo, bifurcou a escola brasileira, oferecendo caminhos diversos em função da extração de classe dos alunos.

O discurso oficial a respeito da equalização de oportunidades educacionais tem girado em torno de três eixos: garantia universal de acesso à escola, traduzida em aumento do número de vagas; garantia de permanência nela, por meio da introdução de mecanismos de progressão rápida pelas séries escolares e de atividades escolares de entretenimento, tendo em vista diminuir a reprovação e a evasão; garantia de bom ensino para todos, campo propício à adoção sucessiva de diferentes técnicas que acabam descartadas, porque não dão conta – nem podem dar – da missão que lhes foi atribuída. De concreto, em direção à garantia do direito à escola, apenas o crescimento quantitativo da rede escolar pública fundamental.

Sabemos quão problemática é a multiplicação de estabelecimentos de ensino, sem mais nada. A observação de Florestan Fernandes a respeito do aumento de ingressantes nas escolas de terceiro grau vale para os níveis inferiores de ensino: “As massas crescentes de matrícula e de formados escondem uma ‘mentira estatística’: em

vez de sanar deficiências, agrava-se a situação, difundindo-se a ‘má escola’ e o ‘mau ensino’.”⁴ Estatísticas que – mesmo que imprecisas e manipuláveis – não conseguem esconder o abismo entre o que o poder público alardeia, por meio de propaganda milionária e enganosa na mídia, e o que oferece em matéria de serviços educacionais.

Como já disse em outro lugar, temo sempre que ouço notícias de novas reformas ou projetos que se propõem a mudar a estrutura ou o funcionamento das escolas públicas de ensino fundamental. Quem conhece as escolas por dentro sabe das dificuldades que projetos e reformas, da maneira como são habitualmente concebidos e implantados, trazem a professores e alunos e ao andamento da vida escolar.

Qual tem sido o principal móvel das políticas de ensino público fundamental? Muitos anos de contato com documentos e equipes de secretarias municipais e estaduais de educação por todo o país permitem-me esboçar a cena mais frequente nessas instituições: mesmo quando as mudanças anunciadas se pautam formalmente em intenções louváveis, interesses particularistas revelam-se muito mais decisivos. A rivalidade político-partidária, o carreirismo político e profissional, o desejo de poder e de dinheiro de grupos técnico-administrativos malformados muitas vezes resultam na geração burocrática de projetos cujos objetivos de fundo podem ser inconfessáveis.

Encerradas nos limites estreitos de gestões efêmeras, as ações desses grupos não raro assumem a forma de planejamento e implantação rápidos de mudanças que não só imprimam a marca dos que estão no poder e apaguem as marcas deixadas pela gestão anterior, mas também aumentem, se necessário a qualquer preço, estatísticas positivas que serão usadas em debates eleitorais.

⁴ Fernandes, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega, 1975, p. 158.

Esse estado de coisas é tão antigo quanto a própria criação da rede de escolas públicas de ensino fundamental: “As ‘grandes reformas educacionais’ de um governo se viam desmanteladas logo depois, no governo seguinte ou no mesmo governo.”⁵

Como garantir um bom ensino no interior de um estado de coisas em que o uso da política educacional para fins escusos é facilitado por insensata descontinuidade administrativa e pela transformação literal da política educacional em “negócios da educação”? Eis um outro tema que pede pesquisa urgente: a microfísica do poder nos processos sucessórios nas Secretarias e no Ministério da Educação.

*

O fato de a maioria das crianças brasileiras em idade escolar não se beneficiar da escola, mesmo estando dentro dela, nos põe diante de um problema: o da relação entre a pesquisa acadêmica e a política educacional. Essa relação não é simples nem direta. Tomo como exemplo o Ciclo Básico implantado na rede estadual paulista de ensino fundamental.

Tendo como objetivo acabar com a reprovação entre a primeira e a segunda séries, o projeto criou dois anos de escolarização inicial, durante os quais os alunos teriam mais tempo para alfabetizarem-se. A alicerçá-lo, resultados de pesquisas universitárias que vinham mostrando critérios indefensáveis de reprovação existentes nas escolas e a redução drástica das possibilidades de escolarização de alunos reprovados. No entanto, nos próprios planejamento e execução do projeto estava o germe da destruição do objetivo anunciado.

De um lado, o preparo do campo escolar foi insuficiente, porque desatento às repercussões da novidade na vida cotidiana das

⁵ Fernandes, F. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989, p. 8.

escolas; além disso, a imposição das mudanças de cima para baixo, por intermédio de uma cadeia hierárquica de competências técnico-administrativas, rebaixou os professores ao posto de simples executores de decisões que não eram suas. De outro, a repetição de um equívoco de longa existência na história da educação pública fundamental brasileira: a ilusão tecnicista que pôs a epistemologia genética da leitura e da escrita de base teórica piagetiana como a “bola da vez” que realizaria a missão impossível de salvar a escola brasileira. O resultado não poderia ter sido outro: desencadeou-se um processo que piorou a qualidade do ensino.

Primeiro porque, desrespeitado o seu fazer, os professores defenderam-se repondo velhas práticas. Foi assim que novos rótulos continuaram a patologizar alunos: com o mesmo espírito que antes se dizia que certa criança era “deficiente mental leve”, passou-se a dizer ela era “pré-silábica”. Foi assim que se repôs a repetência que se queria abolir nas duas séries iniciais: criaram-se classes intermediárias entre o CBI (Ciclo Básico Inicial) e o CBC (Ciclo Básico de Continuidade), verdadeiros “buracos negros” onde alunos podiam permanecer durante anos e desaparecer dos registros oficiais, como mostraram pesquisas do processo de apropriação escolar desse projeto.

Em segundo lugar, porque a ideia-mãe que o fundou deixava intacto um dos determinantes da relação penosa entre professores e alunos: o preconceito contra os “pobres”. Nas linhas do projeto, o usuário mais frequente da rede escolar compareceu como “mais lento” na aquisição da leitura e da escrita. Por despreparo, pressa ou ambas as coisas, a equipe técnica planejadora não pôde perceber que essa lentidão, na maioria dos casos, é muito mais *feito* do mau ensino do que *causa* de dificuldades de aprendizagem inerentes aos alunos.

Essa inversão, entretanto, não era idiosincrasia dos técnicos envolvidos, mas vinha ancorada na tese acadêmica da “carência cultural”. Recuando ainda mais no tempo, o princípio segundo o qual se deve adaptar, com o apoio da Psicologia científica, o ensino ao nível da evolução psíquica do aprendiz, já estava nas bases da Escola Nova no começo do século XX. O renascimento recente desse princípio deu-se, porém, em novos termos: no centro de uma proposta pedagógica construtivista, repôs-se a causa do fracasso escolar como impropriedade das práticas de ensino *para esse alunado* e deixou-se de lado, mais uma vez, a dimensão política da produção do fracasso escolar a que essas crianças estão condenadas.

Levando-se em conta que no campo da pesquisa educacional essas teses já passaram por críticas profundas e bem fundamentadas, pode-se afirmar que a apropriação pelos que planejam e gerenciam a educação dos conhecimentos gerados nos centros produtores de pesquisa é, na melhor das hipóteses, seletiva. Escolhem-se explicações e prescrições mais afeitas à ideologia e, por isso, mais eficientes na ocultação de propósitos inconfessáveis.

Note-se ainda que resultados de pesquisas voltadas para a avaliação dos efeitos escolares de reformas e projetos implantados pelo poder público não são levados em conta em gestões posteriores, não raro conduzidas pelos mesmos grupos. Prova disso é que os mesmos erros se repetem e vão acumulando no chão da escola resíduos que cada vez mais dificultam a tarefa de ensinar.

*

A produção de saber sobre as coisas da política educacional e da escola nos principais cursos de pós-graduação, nas duas últimas décadas, é vasta e, com certeza, traz contribuição de peso ao enten-

dimento dos problemas fundamentais da escola pública elementar. Não que tal produção não seja diversa quanto à atenção dada às implicações da desigualdade social estrutural na política pública de educação. É fato que, ao lado de pesquisas que têm essa desigualdade no cerne das teorias e métodos adotados, continuam a ser produzidas em grande número investigações que pensam a política educacional e a escola de modo abstrato, ou seja, como instituições que nada devem à sociedade dividida a que pertencem.

A orientação pragmática, burocrática, tecnicista e autoritária predominante na política educacional encontra apoio num pensamento educacional ainda hegemônico, ele também produzido na Universidade e em órgãos expressivos de pesquisa em educação. A concepção burocrática e tecnicista da escola e do ensino é generalizada, e os que a sustentam sequer percebem os ardis que ela contém.

Por isso, a formação de pesquisadores requer aprofundamento teórico-metodológico que não pode prescindir da aquisição de instrumentos filosóficos que viabilizem a crítica de teorias e métodos disponíveis. Em contraposição à crença na neutralidade da ciência, o exame do conhecimento científico como ideologia – ou seja, como instrumento de poder e de autoritarismo das elites – precisa fazer parte de currículos dos programas de pós-graduação. Tudo isso no marco do estudo do processo de formação do Brasil contemporâneo, do qual a história da educação e a história das ciências que a informam é parte essencial.

Sem isso, as Universidades não poderão ser lugar de produção de saber e se limitarão a pesquisas burocráticas como parte de rituais acadêmicos burocráticos. A “correção de seus defeitos estruturais e funcionais não depende de alterações puramente institucio-

nais. Para eliminar tais defeitos, seria preciso modificar concomitantemente as relações da Universidade com a sociedade”.⁶

A dispersão das dissertações, teses e relatos de pesquisa que se acumulam nas bibliotecas pede estudos do “estado da arte” da pesquisa educacional, sem os quais o conhecimento corre o risco de redundar e de perder a veia crítica. Reunido e sistematizado, ele dá visibilidade a pesquisas que portam reflexões sobre aspectos da educação escolar indispensáveis a um começo de mudança radical do rumo da política educacional: análises das políticas públicas; das formas de gestão escolar; da relação professor-aluno; do compromisso político-profissional de professores bem e mal-sucedidos na tarefa de ensinar; das práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem; da natureza dos conteúdos ensinados; das práticas disciplinares; do preconceito social e racial que estrutura as relações escolares; dos encaminhamentos medicalizantes dos que não conseguem escolarizar-se; das formas de organização das famílias usuárias das escolas e das consequências delas na maneira como se inserem na escola – da participação, enfim, da “cultura da escola” na produção de seu sucesso ou fracasso como instituição de ensino.⁷

Entre os temas pesquisados, destaco estudos etnográficos de reformas e projetos governamentais que os escrutinam, desde os documentos inaugurais até sua tradução, influência e permanência na vida escolar. Nesse aspecto, assumem importância especial pesquisas de acompanhamento das poucas reformas orientadas por real compromisso com a democratização da escola, mesmo que abolidas e substituídas por governos posteriores.

⁶ Fernandes, F. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* p. 157.

⁷ Ver: Angelucci, C. B.; Kalmus, J.; Paparelli, R.; Patto, M. H. S. “O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório”, *Educação e Pesquisa* (revista da Faculdade de Educação da USP), jan./abr. 2004, 30(1), p. 51-72.

No momento atual do capitalismo e das manobras em escala mundial para proteger o capital, a massa de pessoas cujo trabalho vem se tornando desnecessário aumenta a olhos vistos. Nesse quadro, uma pergunta: que papel é reservado à educação escolar dos “dispensados”? Mais do que antes, os pesquisadores se vêem diante de um desafio: entender e denunciar mecanismos sutis de exclusão, agora encobertos pela promessa de inclusão escolar e social que não podem cumprir, quer pela mentira que os respalda, quer pelo assistencialismo que, em geral, os orienta.

As reformas educacionais só deixarão de ser intenção reformista de tecnocratas atrelados a uma política econômica de corte de gastos na área social para a produção de superávit primário destinado ao pagamento da dívida a agiotas internacionais quando ganharem dimensão de um “querer social” objetivado em movimentos sociais reivindicatórios.⁸ Se é assim, a reflexão sobre esses movimentos e sua fertilização por resultados de pesquisas financiadas com verbas públicas terão de estar no centro do pensar e do fazer universitários orientados pela utopia da democratização de um país profundamente antidemocrático.

*

Se radicalizei a análise foi para dar mais visibilidade ao descompromisso democrático da política educacional e à precariedade de grande parte da pesquisa acadêmica calcada em concepções pedagógicas tecnicistas e em concepções políticas, no mínimo ingênuas, da questão da educação pública na sociedade de classes.

Se aparentemente não levei em conta as contradições presentes no campo educacional, é porque apoiei-me nas reflexões sobre a

⁸ Fernandes, F., *idem.*, p. 159.

dialética dos filósofos da Escola de Frankfurt.

Se exagerei da ênfase nos aspectos negativos da política de educação é porque concordo com Adorno que exagerar é a forma mais adequada de crítica no mundo administrado, de manipulação sem precedentes das consciências em detrimento do pensamento crítico e da resistência política. É exatamente por ser procedimento intelectual que não suaviza o tamanho da desgraça que o exagero pode colocá-lo em relevo. Como afirma o autor de *Dialética negativa*, é só quando acentuamos o pólo do pessimismo e da desesperança que podemos ter clareza da redenção como meta.

No interior dessa reflexão, cabe perguntar se é sensato esperar que os males de uma política tecnicista e carente de democracia (até mesmo no sentido liberal do termo) sejam superados por “geração espontânea”, no cotidiano escolar, da síntese das contradições sociais.

É pela explicitação dos problemas que cerceiam a democratização do ensino que poderemos ir além da mera retórica populista e de tentativas técnicas de solução deles. É conhecendo e divulgando os problemas seculares que impregnam a política educacional brasileira que poderemos, como pesquisadores da educação, colaborar com a luta por um futuro menos tenebroso.

II

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Compromisso político e formação do psicólogo: considerações a partir da luta antimanicomial¹

Embora não trabalhe no campo específico da saúde mental, dedico-me há muitos anos à questão do fracasso escolar em escolas públicas de primeiro grau, lugar, elas também, do que se convencionou chamar “práticas manicomiais”.

Em seu sentido mais amplo, essa expressão pode designar ações profissionais que rotulam, estigmatizam, discriminam, desrespeitam, oprimem e humilham pessoas. Causando ou aprofundando o sofrimento, tais práticas, quando não exterminam a vida, deixam a alma destrozada. A questão nos põe, como produtores e reprodutores da Psicologia, diante do sério problema da formação do psicólogo.

Soube recentemente que, numa palestra sobre fracasso escolar para professores da rede pública de Campinas, uma psicóloga fez a seguinte afirmação a respeito de meninas que vinham apresentando dificuldades de escolarização: “*Todas essas negrinhas babosas deveriam sair da escola para aprender a costurar.*” Frase assustadora porque mostra o tamanho desmedido que a má formação de um psicólogo pode assumir, a ponto de permitir-lhe per-

¹ Versão revista de “Formação profissional, compromisso político e luta antimanicomial”, texto apresentado no simpósio “Fim de século: ainda manicômios?”, realizado no Instituto de Psicologia da USP em 1998 e publicado em Scarcelli, I.A., Costa, E.S. et alii (orgs.) *Fim de século: ainda manicômios?* São Paulo, IPUSP, 1999, p.109-122.

manecer aderido, depois de cinco anos num curso universitário, ao mais criminoso e absoluto preconceito.

Um exame, mesmo que rápido, de obras básicas do movimento antimanicomial resulta em constatações relevantes ao tema desta mesa: elas foram, na maior parte, publicadas depois da Segunda Grande Guerra; são críticas do discurso científico oficial; têm como espinha dorsal uma reflexão sobre o lugar das teorias e das práticas tradicionais de saúde mental nas relações sociais de poder, o que equivale a dizer que não encarnam o mito da neutralidade da ciência e da técnica; estão comprometidas com valores humanistas, com o desejo de contribuir para a construção de relações igualitárias e democráticas entre os homens, para a superação de relações institucionais hierárquicas e burocráticas que coisificam pessoas e que não passam, portanto, de arrematada barbárie. Esses princípios lastreiam a obra de David Cooper, de R. D. Laing, de Michel Foucault e de Franco Basaglia, entre tantos outros.

Os anos 1950 e 1960, sobretudo na Europa, foram anos fecundos de questionamento do mundo, de reflexão sobre os fundamentos das ciências humanas, especialmente da Psiquiatria e da Psicologia como ciência e profissão. O horror da guerra, do nazifascismo, dos campos de concentração, do genocídio, da adesão de tantos a líderes embriagados pelo exercício delirante do poder – tudo isso pedia entendimento, para que não se repetisse. Foram tempos de estudo do autoritarismo e do preconceito como dimensões da personalidade formada em instituições socializadoras que precisavam ser repensadas.

Com sólida formação humanística que os redimi do lugar empobrecedor de especialistas, esses intelectuais europeus puderam perceber que a brutalidade não era acontecimento pontual ou

crise circunscrita a tempos de guerra, mas situação generalizada e crônica em espaços públicos e privados de sociabilidade. Mais grosseira, nas instituições destinadas à recuperação dos desviantes da norma – ou seja, dos desobedientes da regra de ouro das sociedades capitalistas de produzir e obedecer – ou mais sutil, nas instituições voltadas à formação da personalidade “normal”, como a família e a escola, a brutalidade mostrou-se polimorfa e generalizada. Dizendo de outro modo, os fatos terríveis da Segunda Guerra haviam tornado premente a luta pelos valores essenciais da liberdade, da igualdade e do respeito à vida como valores essenciais.

Na crítica que fizeram da sociedade em que viviam e da profissão que exerciam, um denominador comum: todos romperam, cada um a seu modo, com os pressupostos teórico-metodológicos da ideologia manicomial. Não uma ruptura qualquer: eles não deixaram de lado classificações superadas das doenças mentais para aderir a classificações “mais científicas”, não baniram tratamentos químicos e mecânicos brutais para adotar técnicas comportamentais no interior dos manicômios. Ao denunciarem o assujeitamento instalado no coração das teorias e práticas de prevenção e cura, realizaram uma *ruptura radical*, e a fizeram a partir de lugares teórico-conceituais plasmados nos valores de respeito ao outro, de democratização das relações sociais e de humanização da vida – conscientes, portanto, de que pensamento e ação não estão acima de qualquer suspeita, como quer a crença na neutralidade da ciência.

A indignação com a profunda desigualdade inscrita no modo de produção capitalista, a compaixão pelos que vivem em condições inaceitáveis de vida nas fábricas e nos terríveis bairros operários e a aliança com eles por meio da teoria e da prática seriam inviáveis sem determinados saberes produzidos nos

campos da Filosofia, da História, da Sociologia, da Política e da Arte. Saberes que desvelam o caráter justificador de teorias que omitem a dimensão social e política da vida humana e fecham as explicações no plano biológico e psíquico de um abstrato e imutável “ser humano”.

Cooper, Laing, Foucault, Basaglia e tantos outros que se insurgem contra a Psiquiatria e a Psicologia oficiais sabem, em que pesem as diferenças que os separam, que essas ciências, tal como se constituíram na era do capital, fazem o jogo dos poderosos ao submeterem indesejáveis ou desnecessários ao capital e justificarem as várias formas de inclusão social marginal. Sabem que essas concepções e práticas são tanto mais convincentes quanto mais silenciam sobre as relações de exploração e opressão. Estão cientes também de que não se trata de preencher essas lacunas para “consertar” o discurso competente sobre a doença mental, suas causas e seu tratamento; querem, ao contrário, preenchê-las, única forma de destruir um discurso que se sustenta nos “espaços em branco” que contém.² Ao fazê-lo, desnudam as artimanhas contidas nos instrumentos de diagnóstico, nos laudos, nas terapias e nas internações que subtraem das pessoas o direito ao mundo.

Esses intelectuais que prepararam a luta antimanicomial educaram-se entre as duas guerras, formaram-se profissionalmente nos anos 1940 e 1950, período de efervescência intelectual que deu continuidade a uma produção cultural crítica que vinha sendo elaborada desde o começo do século XX no oeste europeu.

A questão do poder e de seu exercício nas sociedades industriais capitalistas; a denúncia de visões do mundo e de concepções

² Sobre a ciência como discurso ideológico, e este como discurso lacunar, ver: Chauí, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1980.

científicas conservadoras, que informam práticas desumanas; a busca de um contra-quadro teórico que denunciasses o existente e anunciasses uma outra realidade – todas essas questões já estavam presentes nos meios acadêmicos e intelectuais europeus desde as primeiras décadas desse século, e davam alento a intensa movimentação política: a debates político-partidários, a movimentos operários reivindicatórios e a confrontos de classes. A política antimani-comial italiana dos anos 1960, liderada por Franco Basaglia, só foi possível porque apoiada por sindicatos e partidos políticos sensíveis à relação entre ciência e política.

*

Entre os antecedentes teóricos da antipsiquiatria, está o movimento surrealista. Mas, perguntarão os especialistas, o que o surrealismo tem a ver com a psicologia, a psiquiatria e a questão da loucura e dos manicômios? Muito. No *Manifesto do surrealismo* (1924), em *Nadja* (1928) e em *Posição política do surrealismo* (1935) Breton e seus pares já faziam a crítica das práticas psiquiátricas.

Contra a razão instrumental e em defesa da riqueza do pensamento, o movimento surrealista declarou, sob influência da psicanálise, a soberania do trabalho do inconsciente, do jogo desinteressado do pensar e de certas formas de associação mental negligenciadas pelo pragmatismo. Ele nasce como empreendimento filosófico que queria explorar o “automatismo psicológico”, base da livre associação de ideias, do sonho, dos estados de distração mental, da imaginação, da sensibilidade, do espírito de infância – da capacidade de maravilhar-se. Se essas são possibilidades dos homens, os participantes desse movimento artístico concluem que o surreal faz

parte da natureza humana, que há um “surrealismo eterno”, presente em todas as culturas.³

Ao dar relevância a um modo anticartesiano de pensar, os surrealistas fizeram-se parentes dos loucos, das crianças, dos “primitivos”, e recusaram as dicotomias razão-loucura, real-imaginário, criança-adulto, vigília-sonho. Pelo apagamento das linhas que separam esses polos, postularam o homem reunificado, sujeito social capaz de criação. Essa concepção os dispôs à aproximação com o materialismo histórico, que aconteceu oficialmente no *Segundo manifesto*, publicado em 1930. Na pauta do marxismo e do surrealismo estava a resistência, pela recuperação da capacidade de pensar, à “morte em vida” a que se referiu Walter Benjamin em seu ensaio sobre Baudelaire.⁴

Em 1928 Breton escreveu sobre Nadja, uma jovem que encontrou por acaso numa rua de Paris. Fascinado pela liberdade incomum com que ela se movia no mundo, ele percebeu que Nadja não era agressiva ou inapta ao convívio social. Por isso, quando recebeu a notícia de sua internação num manicômio, redigiu um libelo contra a psiquiatria e suas práticas nos mesmos termos que darão forma, algumas décadas depois, ao movimento antimanicomial:

Há alguns meses vieram dizer-me que Nadja estava louca. Após algumas excentricidades a que se teria entregado, parece, nos corredores do seu hotel, internaram-na no hospício Vacluse [...] Os jornais revelaram-nos que no último congresso internacional de psiquiatria, desde a primeira sessão, todos os delegados foram unânimes na condenação da persistente ideia popular

³ Béhar, H. & Carassou, M. *Le Surréalisme*. Paris, Librairie Générale Française, 1984.

⁴ Benjamin, W. “Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo”. In: *Obras Escolhidas III*. São Paulo, Brasiliense, 1989.

segundo a qual não se consegue sair com mais facilidade dos manicômios do que outrora se saía dos conventos. Essa mesma voz do povo garante que estão ali encerradas para toda a vida pessoas que nunca lá deviam ter posto os pés ou que já nada lá têm a fazer; assevera ainda que a segurança pública não está geralmente tão em jogo como o pretendem fazer crer. E os alienistas protestam [...], fornecem sobretudo com grande fragor exemplos de catástrofes ocasionadas pela prematura devolução à liberdade de certos doentes mais perigosos [...] Sob essa forma, contudo, a questão parece-me mal posta. A atmosfera dos manicômios é de tal ordem que não pode deixar de exercer a influência mais debilitante, mais pernicioso sobre os que lá jazem, e exatamente no mesmo sentido a que os conduziu a sua fraqueza inicial. Isto complica-se ainda mais com o fato de que toda reclamação, todo protesto, todo movimento de resistência [do interno] não têm outro resultado senão qualificá-lo como insociável (por mais paradoxal que pareça, ainda lhe pedem para ser sociável neste domínio), não servem para outra coisa que não seja a invenção de um novo sintoma contra ele, não têm consequências a não ser impedir a sua cura – se perspectiva de cura houvesse, aliás – ou, pelo menos, que o seu estado permaneça estacionário e não se agrave com rapidez. Daí essas evoluções tragicamente bruscas que se podem constatar nos manicômios, as quais, com muita frequência, não provêm de qualquer doença. Há motivos para denunciar, em matéria de enfermidades mentais, o processo dessa passagem quase fatal do es-

tado agudo ao estado crônico [...] Na minha opinião todos os internamentos são arbitrários. Continuo a não ver por que razão se há de privar um ser humano de liberdade. Encerraram Sade; fecharam Nietzsche; prenderam Baudelaire. O processo que consiste em vir surpreendê-lo de noite, em lhe pôr a camisa de força ou em dominá-lo de qualquer outra forma, equivale ao método da Polícia, que lhe mete sub-repticiamente um revólver no bolso. Sei que se estivesse louco e internado há alguns dias aproveitaria a primeira “remissão” do meu delírio para assassinar friamente quem apanhasse à mão (o médico, de preferência). Conquistaria, ao menos, o direito de isolamento, como os agitados. Talvez me deixassem em paz.

As pompas e as obras da psiquiatria inspiram-me tal desprezo que ainda não ousei procurar saber o que foi feito de Nadja. Já referi as razões do meu pessimismo acerca de sua sorte, e ao mesmo tempo da sorte reservada a alguns seres da sua espécie. Talvez arrisque uma opinião infundada, mas penso que ela poderia sair desse mau passo se fosse tratada numa casa de saúde particular, com todos os cuidados devidos aos ricos, sem estar sujeita a nenhuma promiscuidade que pudesse afetá-la, mas antes reconfortada em tempo oportuno por presenças amigas, satisfeita o mais possível nos seus gostos, reconduzida insensivelmente, sem ser necessário forçá-la, a um senso aceitável de realidade, auxiliada a remontar pelos seus próprios meios até a origem do seu distúrbio. Mas Nadja é pobre, e isso, no tempo em que vivemos, chega para condená-la caso de-

cida não estar absolutamente em regra com o código imbecil do bom-senso e dos bons costumes.⁵

*

A antipsiquiatria fundamenta-se na Filosofia, na História, na Política, na Sociologia e na Arte, não para que os psiquiatras se tornem filósofos, historiadores, cientistas políticos, sociólogos ou artistas de profissão, mas para que deixem de ser pacientes de vontades e interesses alheios quando exercem a profissão. Assim, o temor generalizado de que a Psicologia perca a identidade ao abrir-se para outras áreas do saber é, no mínimo, equivocado, embora poderoso mecanismo corporativo de defesa do estabelecido.

Os saberes adquiridos no que denomino “regiões de fronteira” da Psicologia permitem aprofundar o entendimento da ciência que praticamos, ampliar e alicerçar a crítica das ciências humanas parcelares e pôr em ação formas mais humanizadas de estar com os que procuram apoio profissional, quer quando em sofrimento psíquico, quer quando desejosos de aprofundar o conhecimento de si mesmos. E crítica, diga-se de passagem, não é implicância, não é ataque, como se costuma crer, mas é ir à raiz do conhecimento para identificar os compromissos que o lastreiam.

Psiquiatras e psicólogos críticos da Medicina e da Psicologia são portadores de uma utopia – de algum projeto que ainda não tem lugar, mas poderá tê-lo, se fizermos história com a consciência de que a fazemos. Como diz Paulo Freire, com muita felicidade, a utopia é unidade indissociável de denúncia e anúncio. Os que denunciam formas científicas de injustiça, de humilhação e de opressão anunciam, ao mesmo tempo, formas de atendimento psi-

⁵ Breton, A. *Nadja*. Lisboa, Editorial Estampa, 1972.

quiátrico e psicológico comprometidas com a justiça, a dignidade e a liberdade. Dizendo de outro modo, a crítica (seja a uma modalidade de atendimento psiquiátrico, seja a instrumentos padronizados de diagnóstico psicológico) é feita a partir de um lugar teórico e de um projeto político já contidos nos termos da denúncia.⁶

Em 1961, depois de treze anos de docência na Universidade de Pádua, Basaglia renunciou à carreira acadêmica. Sobre esse período, ele diz:

Éramos adestrados e condicionados a agir de modo a conservar a ordem na qual estávamos inseridos. Éramos delegado o exercício da violência e a incorporar no doente a nossa conduta. O paciente vinha à clínica universitária, espécie de antessala do manicômio, incorporava a punição implícita no diagnóstico, era usado como objeto de estudo e depois mandado de volta ao manicômio onde estava sendo destruído.⁷

Nesta passagem assinalemos a ideia de que o diagnóstico tem implícita uma punição, tese compartilhada por David Cooper, quando afirma:

Muitas pessoas a quem se chama de loucas e que se transformam em vítimas sociais dessa atribuição (ao serem “postas de lado”, ao serem submetidas a choques elétricos, a tranquilizantes e a cirurgias que dilaceram o cérebro) provêm de ambientes familiares em que há uma necessidade desesperadora de encontrar um alívio qualquer na pessoa de alguém que assentirá [...] em carregar a perturbação de cada um dos outros

⁶ Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.

⁷ Basaglia, F. *A psiquiatria alternativa*. São Paulo, Brasil Debates, 1979.

e, em certo sentido, dispor-se a sofrer por eles. Dessa forma, a vítima passa a ser um objeto enfermo dentro do sistema da família, e o sistema da família acaba envolvendo os cúmplices médicos nos seus mecanismos. Os médicos servem para aplicar o rótulo “esquizofrenia” ao membro familiar enfermo, e então sistematicamente promovem a destruição desse objeto através de processos físicos e sociais a que se dá o nome de “tratamento psiquiátrico”. Tudo isso parece-nos relacionado com certos fatos políticos que se verificam no mundo ao nosso redor.⁸

Concepção que também está nas considerações de Donald Laing a respeito da reificação de médico e paciente quando submetidos à camisa-de-força da relação psiquiátrica:

O estudo dos acontecimentos sociais apresenta dificuldade quase insuperável, pelo fato de sua visibilidade [...] ser muito baixa. No espaço social, a capacidade direta e imediata de uma pessoa ver o que está acontecendo não vai além dos seus próprios sentidos [...] Uma lição fundamental que quase todos os estudiosos das Ciências Sociais aprenderam é que a inteligibilidade dos acontecimentos sociais exige que eles sempre sejam vistos num contexto que se estende espacial e temporalmente [...] Comecei tentando ver através da densa opacidade dos acontecimentos sociais, estudando certas pessoas tachadas de psicóticas e neuróticas, como as que vemos nos hospitais de alienados, unidades psiquiátricas e clínicas de pacientes não-hospitali-

⁸ Cooper, D. (org.) *Dialética da libertação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968, p. 7-8.

zados. Comecei a ver que estava envolvido no estudo de situações e não apenas de indivíduos. Afigurava-me [...] que o estudo de tais situações era interrompido de três modos principais. Em primeiro lugar, o comportamento dessa gente era considerado como sinal de um processo patológico em andamento dentro delas e apenas secundariamente a tudo o mais. Todo o assunto estava encerrado numa metáfora médica que, em segundo lugar, condicionava a conduta de todos os que estavam encerrados nela, médicos e pacientes. Em terceiro, através dessa metáfora, a pessoa que era paciente no sistema, estando isolada deste, não mais podia ser encarada como uma pessoa: como corolário, também era difícil para o médico se comportar como uma pessoa.⁹

A partir da constatação de que os hospitais psiquiátricos, da forma como estão organizados, são instituições que instituem a violência a serviço da opressão e da tortura em sociedades autoritárias, Basaglia mudou o cotidiano no Hospital Psiquiátrico de Gorizia, para onde se deslocou depois de deixar a Universidade. Essa mudança, na contramão do instituído,

acaba com as medidas institucionais de contenção, cria condições para reuniões e confrontos entre o pessoal médico e os pacientes e devolve ao doente a dignidade de um cidadão quando abre espaços para que este se reúna com seus companheiros de condição e, através de grupos organizados, influam e decidam sobre a vida institucional a que estavam submetidos.¹⁰

⁹ Laing, D. “O óbvio”. In: D. Cooper, *op. cit.*, p. 14-17, *passim*.

¹⁰ Portolese, D. A. *et al.* Apresentação de F. Basaglia. *A psiquiatria alternativa*, p. 7-8.

Basaglia cometeu a heresia de devolver a pessoas consideradas incapazes o direito e a capacidade de pensar e tomar decisões a respeito de suas vidas. A mesma heresia foi cometida por uma psicóloga brasileira ao convidar crianças rotuladas como deficientes mentais a refletirem sobre a produção de sua condição de “alunos especiais”.¹¹

Em *Vigiar e punir*, Foucault examina a participação da Psiquiatria e da Psicologia no processo de formação judicial da sentença. Ainda que formulada em termos de sanção legal, a sentença hoje inclui juízos de normalidade, atribuições de causalidade e previsões sobre o futuro dos réus. O juiz de nossos dias não faz mais um simples julgamento de culpa, não toma uma decisão meramente legal, pois o que está em jogo é uma apreciação da normalidade atual e uma prescrição técnica para uma normalização futura, feitas por um perito psiquiatra ou psicólogo. Nessas considerações do autor de *História da loucura*, o que importa assinalar é a participação de psicólogos e psiquiatras no julgamento dos delitos e na determinação das penas – a parte que lhes cabe, portanto, no aparato repressivo.

Como, a partir de tudo isso, continuar a defender a neutralidade da Psicologia e a negar a dimensão política de diagnósticos, laudos, terapias e das teorias que os embasam?

Alguém disse aqui que o mundo está pior. Qual o contexto atual da ação dos psicólogos? Sem qualquer intenção de análise sistemática ou de esgotar a questão, mencionemos alguns pontos. A sociedade administrada de consumo dirigido fechou o cerco; a perda da visão de totalidade ganhou terreno; o fetiche da mercadoria atingiu proporções nunca vistas; vivemos a farsa do neoliberalismo e da globalização da economia como destino, no interior dos

¹¹ Machado, A. M. *Classes especiais*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994 (comentado na Parte III, capítulo 5, deste livro).

quais vencedores e perdedores continuam os mesmos e aprofunda-se o hiato entre ricos e pobres; no vácuo da crise dos países socialistas, voltou-se com renovado ímpeto ao conceito evolucionista de progresso, feito da ideia de transformação gradual, contínua, sem traumas, que impugna projetos de mudança social radical, diminui o ardor político e instala a amnésia da gênese; desvaneceram-se as utopias humanistas; aprofundou-se o individualismo, o cada um por si, a insensibilidade, a falta de projetos coletivos; no século XIX a burguesia refugiou-se do mundo que a ameaçava trazendo-o para dentro de casa por meio de bibliotecas e coleções de artes particulares, hoje ela faz o mesmo com os recursos eletrônicos que criam a realidade virtual.

Nessa conjuntura, mais do que nunca é preciso preservar a Universidade como lugar de resistência, de necessária contestação. Resistência que assuma sobretudo a forma de reposição teimosa da educação como formação. Educar não é só informar, muito menos treinar. Educar é ressocializar, é convidar os alunos a somarem esforços com movimentos sociais em prol da dignidade para todos. No caso da formação de psicólogos, é preciso potencializar conteúdos que vão além de repetição mecânica de rituais didáticos de treinamento em técnicas de avaliação, classificação e normalização não pensadas em seus fundamentos.

As afirmações precedentes trazem implícitos alguns pressupostos. Primeiro, que é impossível formar intelectualmente psicólogos sem prepará-los para pensar as questões epistemológicas e ético-políticas da Psicologia. Em segundo lugar, que o compromisso político não é uma dimensão externa à teoria e à técnica, mas lhes é inerente. Noutras palavras, teorias e técnicas não podem ser usadas para o bem ou para o mal, pois, em se tratando de ciências humanas, o compromisso é constitutivo dos próprios conceitos. Terceiro,

que a reflexão sobre os destinos da formação não pode prescindir de discussão profunda sobre a questão do especialista. Em quarto lugar, que o desejo de mudança social engendrado nos meios intelectuais-profissionais terá tanto mais poder transformador quanto mais se juntar a forças sociais que caminhem na mesma direção; finalmente, a linha que separa ciência e arte pode ser mais tênue do que supõem os cientificistas.

Essas considerações trazem no bojo duas questões: a da definição do psicólogo como técnico especializado em instrumentos de avaliação e de “conserto” da psique; a do lugar das Humanidades – a Filosofia, a Literatura e as Artes – e das demais Ciências Humanas nos cursos de formação de psicólogos.

Ao refletir sobre a especialização, Lucien Goldmann também traz contribuição importante ao entendimento das limitações impostas ao psicólogo quando o definem como um especialista em técnicas diagnósticas e psicoterapêuticas:

O especialista é simultaneamente iletrado e formado numa universidade, um homem que se tornou bastante familiarizado com um setor de produção e dotado de elevadas qualificações profissionais para realizar de maneira satisfatória, ou mesmo notável, as tarefas que lhe são atribuídas, mas que está perdendo cada vez mais todo o contato com o resto da vida humana, e cuja personalidade está, assim, sendo deformada e diminuída a um grau extremo.¹²

A formação que abole saberes que são requisitos da crítica não é formação, mas pseudoformação que submerge seus destinatários na “patologia do dogmatismo”. O dogmatismo “torna-se patológico

¹² Goldmann, L. “Crítica e dogmatismo na literatura”. In: D.Cooper, *op. cit.*, p. 157-158.

e mórbido na medida em que, ao defender certas ideias e posições, disposições e atitudes numa situação que não mais lhe corresponde, favorece a preservação de antigos privilégios e instituições e se opõe à ação de homens que aspiram à liberdade”.¹³

O psicólogo argentino Rodolfo Bohoslavsky, por sua vez, aponta três formas de restrição impostas pelas próprias instituições de ensino superior à formação de jovens: a restrição física, pois a universidade é ilha que exclui os jovens da vida civil e adia ao máximo sua inserção nela; a que decorre da fragmentação do conhecimento, inerente à ideia de especialização; a que advém da meta-aprendizagem do autoritarismo que impregna as relações pedagógicas.¹⁴

Quanto ao lugar das Humanidades e das Ciências Humanas nos currículos de Psicologia, é importante destacar que a formação do psicólogo não pode passar ao largo do debate filosófico sobre a epistemologia e a ética das Ciências Humanas. Para entender a crítica é preciso conhecer o objeto criticado. Para refutá-la – para fazer “a crítica da crítica” – é preciso conhecer seus fundamentos, sem o que será a intolerância e a mera recusa dogmática da crítica.

É esse conhecimento que está em falta nos meios acadêmicos em que se faz, se ensina e se discute a Psicologia no Brasil.

¹³ *Idem*, p. 165.

¹⁴ Bohoslavsky, R. “A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente de socialização”. In: M.H.S.Patto (org.) *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997, p. 357-381.

O Estatuto da Criança e do Adolescente e o compromisso do psicólogo ¹

No início da década de 1990, o jornalista Gilberto Dimenstein trouxe a público uma cena ocorrida num casebre miserável do interior nordestino assolado pela seca, que bem poderia ter ocorrido em tantos outros cenários da miséria revoltante a que estão submetidos milhões de brasileiros: uma criança agonizante pergunta à mãe se “no céu tem pão”.

Segundo dados da FAO (1992), o Brasil é o primeiro produtor mundial de açúcar, café, laranja e mandioca; o segundo em produção de feijão, soja, banana e cacau; tem o segundo maior rebanho bovino do planeta; é o terceiro produtor mundial de milho; o quarto de carne e tem o quinto maior rebanho suíno do mundo.

Dados de 1995 alçaram-nos à condição de nona maior economia mundial. Nesse mesmo ano, aparecemos como o primeiro país do mundo em concentração de renda: os 10% mais ricos detêm 51% do PIB. Os 20% mais pobres ficam com 2% dele.

Esse quadro vergonhoso de desigualdade e de injustiça evoca um poema de Brecht: “Perguntas de um trabalhador que lê”. Registremos alguns de seus versos melancólicos e indignados:

¹ Texto apresentado na mesa-redonda “O estatuto e o compromisso do psicólogo”, no seminário *Estatuto da Criança e do Adolescente: o que a Psicologia tem a ver com isso?* São Paulo, Instituto de Psicologia da USP/PUC-SP, setembro de 1996.

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros constam os nomes dos reis.
Arrastaram eles os blocos de pedra?
E a Babilônia várias vezes destruída –
quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros na noite em que
a Muralha da China ficou pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu?
[...]
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
(...)
Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava a conta?²

Continuemos a folhear os jornais. Em notícia recente, as cidades-satélite de Brasília aparecem entre os piores bolsões de pobreza do país. Para onde foram os pedreiros na noite em que ficaram prontos o Palácio da Alvorada, a Esplanada dos Ministérios e o prédio do Congresso Nacional?

Em 1991, a primeira-dama deu uma festa milionária na residência presidencial para comemorar o aniversário de uma amiga. Quem pagou a conta?

*

² Brecht, B. Perguntas de um trabalhador que lê. In: B. Brecht, *Poemas*. 1913-1956. São Paulo, Brasiliense, 1986, p.167.

Consta que nas velhas leis consuetudinárias da Borgonha havia um direito singular: o direito ao roubo. A opulência dos ricos era considerada um *delitum legale* – um crime legalizado – e o roubo motivado pela miséria e pela fome, um direito natural de legítima defesa contra a morte.

Durante o período mais radical da revolução Francesa, o líder revolucionário Saint-Just defendeu o princípio de que o direito à vida está acima do direito à propriedade. Duzentos anos depois, continua em vigência no Brasil o que Sérgio Buarque de Holanda observou em 1936: vivemos num país em que as Constituições são feitas para não serem cumpridas e as leis, para serem violadas.

Mais de cem anos de regime republicano não foram suficientes para erradicar o clientelismo e o assistencialismo que pautam as relações de classes na sociedade brasileira: a transformação dos *direitos* dos “de baixo” em *favor* dos “de cima”.

Ainda estamos longe do primeiro preceito constitucional: todos são iguais perante a lei. A história política do Brasil é atravessada por uma concepção hierárquico-coercitiva de Estado e pela barbárie impune como forma predominante de controle social dos destituídos de poder.

*

O que fazer diante do enorme contingente de crianças brasileiras sem infância? O que fazer diante do “massacre dos inocentes” – da violência contra crianças e jovens indígenas, camponeses na Amazônia, submetidos ao trabalho escravo; crianças errantes das famílias sem-terra; crianças faveladas e sem-teto? O que fazer diante de tantos jovens reclusos em orfanatos, reformatórios e

cadeias pelo país afora – os chamados “filhos do Estado padrasto”?³ O que fazer com tantos meninos e meninas “de rua”, vítimas permanentes da sanha policial, cujos corpos assassinados são expostos em praça pública, retratos de barbárie que horrorizam a tantos, mas trazem alívio a outros tantos?

O que dizer de mais eloquente sobre a negação de cidadania a nossos pequenos parceiros de nacionalidade do que o fato de que dois terços das crianças brasileiras em idade escolar não se beneficiam da escola? O que fazer diante de crianças e jovens analfabetos que não passaram pela escola e de crianças e jovens analfabetos que passaram por ela?

O que os psicólogos têm a ver com isso?

Aparentemente nada. No caso escolar, por exemplo, sempre que convocados os psicólogos realizam à risca o que a ciência que praticam tem a oferecer. E foi assim desde a virada do século, quando a primeira escala métrica de inteligência infantil criada por Alfred Binet para separar aptos e inaptos à escolarização chegou ao Brasil por empenho de nossos educadores progressistas.

A partir daí, a psicologia científica da aprendizagem e do desenvolvimento produziu conhecimentos que informaram técnicas de ensino, de manejo da relação professor-aluno e de avaliação e classificação dos alunos segundo suas capacidades psíquicas para racionalizar o ensino e pôr “o aluno certo no lugar certo”.

Examinemos a prática dos laudos. Em arquivos escolares há milhares de laudos psicológicos que impressionam pela precariedade, para não falar do disparate. Veredictos sobre a capacidade intelectual dos examinandos – geralmente alunos que não estão

³ Sobre a situação da maioria das crianças brasileiras, ver: Martins, J. S. (coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo, Hucitec, 1991.

se escolarizando no ritmo e na forma esperados pela escola – não levam em conta a limitação dos conceitos de inteligência e de normalidade que estruturam os testes e estabelecem relações de causa-e-efeito estereotipadas e preconceituosas entre supostas deficiências psíquicas e supostas dificuldades de aprendizagem.

Os diagnósticos geralmente individualizam o fracasso e revelam desconhecimento da realidade das escolas públicas de ensino fundamental. Os encaminhamentos são dois, e se repetem *ad nauseam*: psicoterapia ou terapia psicomotora do aluno; orientação dos pais. À escola geralmente fornecem laudos que a isentam de responsabilidade pelas dificuldades de escolarização do examinando e que decretam a incapacidade dele para a aprendizagem escolar.

Os laudos são todos iguais, pobres, plenos de estereótipos profissionais, redigidos com poucas frases feitas que se repetem em todos eles. Os resultados são, salvo raríssimas exceções, negativos. Impossível sequer vislumbrar nesses textos a singularidade do sujeito que se propõem a retratar. Nenhum deles refere-se à qualidade do ensino oferecido ou à relação da história escolar do aluno com a produção de seu “fracasso”.

O diagnóstico mais frequente é “deficiência mental leve”, verdadeira moda nos meios educacionais que substitui as modas anteriores da “disfunção cerebral mínima”, do “distúrbio psicomotor”, do “problema emocional”, da “carência afetiva” etc. Os psicólogos partem do pressuposto de que todo aluno encaminhado pela escola é portador de algum distúrbio psíquico. Só lhes resta saber qual. Essa conjectura terá mais força quanto mais pobre for o examinando.

Nos meios acadêmicos brasileiros, a crença na inferioridade psíquica dos pobres é centenária. Médicos e psicólogos elaboraram,

ao longo do século XX, um retrato dos membros das classes populares que tem como traço dominante a minoridade moral. Não se trata, porém, de crença perdida no passado. Os laudos, com sutileza maior ou menor, continuam atravessados de moralismo.

Laudo é perícia, é instrumento jurídico-policial. É esse o lugar social que os psicólogos querem ocupar? Documentos periciais que resultam em estancamento da escolarização são crimes de lesa-cidadania. Aboli-los pode ser uma forma fértil de colaborar com a melhoria das condições de vida de milhões de meninos e meninas. Como fazê-lo?

*

A tarefa que possibilitará o engajamento da Psicologia na luta pelos direitos de crianças e adolescentes é tripla.

Em primeiro lugar, ela requer a aquisição, pelos psicólogos, de uma atitude filosófica diante de suas teorias e práticas. Os currículos de formação de psicólogos deveriam fornecer-lhes instrumentos conceituais que lhes permitissem fazer a crítica da ciência que praticam, em especial dos compromissos éticos e políticos que a instituíram. Somente assim poderão superar procedimentos que justificam a suspensão de direitos de crianças e adolescentes, que será tanto mais dramática quanto mais os examinandos carecerem de poder econômico ou do poder que advém da consciência de seus direitos para oporem-se ao poder dos especialistas. Nessas circunstâncias, o poder de dizer dos psicólogos será absoluto.

Em segundo lugar, essa categoria profissional precisa somar com instituições da sociedade civil que lutam por esses direitos, como a OAB, as comissões de direitos humanos, os núcleos de estudos da violência e algumas organizações não-governamentais. Há aqui

amplo espaço a ser ocupado pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Regionais de Psicologia. Os parceiros mais fecundos não são empresários e órgãos públicos, mas as poucas instituições da sociedade civil verdadeiramente comprometidas com a mudança da vida.

Em terceiro lugar, incluir, nos cursos de formação, teorias e práticas que saibam das determinações sociopolíticas na constituição dos indivíduos, das relações entre eles e dos processos grupais e institucionais.

*

É verdade que a Psicologia está despertando de seu sonho dogmático. A ingenuidade que a caracteriza desde o início está começando a ser substituída pela reflexão. Mas, nascida insciente, ela tem dado sinais de resistência à mudança.

São muitos os que se dedicam ao ensino e à pesquisa da Psicologia ainda aderidos acriticamente a teorias cujos pressupostos desconhecem e acham irrelevante conhecer, pois acreditam piamente na neutralidade da ciência. Por isso, não se indagam sobre as concepções de homem e de sociedade implícitas nas teorias e nas técnicas que defendem; não atentam para a dimensão filosófica de suas doutrinas; naturalizam a vida dos homens, ao tomarem o que é como o que deve ser. Em nome da especificidade da Psicologia, desqualificam essas questões, como se a dimensão psíquica nada devesse à realidade social em que se constitui e como se as teorias e técnicas da Psicologia nada devessem às relações de poder.

Como continuar a defender os testes com o argumento de que são “científicos” depois da crítica da razão instrumental e de toda a produção filosófica em torno da relação entre ciência e ideologia? Como continuar a falar em “verdadeiro *self*” depois

que a Escola de Frankfurt trouxe o tema da mutilação do sujeito nas sociedades dominadas pela indústria cultural? Como continuar a definir “ambiente” de modo asséptico depois do desvelamento da exploração e da opressão inerentes às relações capitalistas de produção? A resposta só pode ser uma: ignorando tudo isso. Numa palavra, fincando o pé, dogmaticamente, na concepção do psicólogo como *técnico* ou como cientista alheio às coisas da política.

Os psicólogos fazem história o tempo todo, mas em geral não sabem disso. Contribuem, sem o perceberem, para a reprodução do estado de coisas vigente, viabilizadores que são de um dos mais poderosos mecanismos de justificação científica da injustiça e do disciplinamento: a disseminação pelo corpo social de uma imagem negativa dos pobres. Põem lenha na caldeira do tecnicismo educacional, mas crêem que estão contribuindo para a melhoria do ensino. Justificam a reclusão deletéria de doentes mentais e de indivíduos em conflito com a lei, mas pensam que estão fazendo justiça. Por isso discordo da discussão sobre a possibilidade/impossibilidade de uma Psicologia política. A Psicologia é sempre política, é parte do círculo de relações de poder e ainda se encontra predominantemente do lado dos que dominam.

Isolados em seus estreitos territórios de pouco pensamento e muitas técnicas – de poucos livros fundamentais ao cultivo da inteligência e de muitos manuais e cópias xerográficas de partes de livros – os psicólogos se isolam em compartimentos teóricos antagônicos ou adotam o relativismo como bandeira.

De onde vem a dificuldade do debate? Da fragilidade da formação. O problema é que professores e pesquisadores da Psicologia também são, em boa parte, produtos perfeitos da pseudoformação

intelectual.

Para serem críticos, precisam reaproximar-se da Filosofia, transitar pelo campo das artes e da literatura e romper as barreiras que os separam das demais ciências humanas. Sem isso, não há esperança, e passaremos para a história como uma das práticas de submetimento mais eficientes em ação no século XX.

Temos pela frente uma tarefa enorme: a de superar uma Psicologia que soma, sem consciência disso, com a lógica de uma organização social que, ao negar direitos os mais elementares a imenso contingente de crianças e adolescentes, continua a escrever a história da infância na chave da crueldade.

Mordanças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão¹

Participo da preocupação que deu origem ao tema desta *Semana*: a contribuição da Psicologia à reprodução de uma sociedade opressora e manipuladora, na qual se fala por meio de “mordanças sonoras”.

Antes de mais nada, convém explicitar o que entendemos por essa expressão. Usada por Sartre no prefácio de *Os condenados da terra* – livro no qual o psiquiatra martinicano radicado na França Frantz Fanon denunciou o silenciamento operado pelo colonizador francês quando envia jovens do país colonizado para estudarem na metrópole –, ela quer dizer que esses jovens voltam ao país natal amordaçados, porque portadores do discurso do opressor.

A fala amordaçada pela ideologia é uma das formas do silêncio. Não se trata do silêncio fundador, sem o qual não há fala, pois sempre se diz a partir do silêncio: “é porque nem tudo já foi dito – é porque há não-ditos – que se pode continuar dizendo.”²

Portanto, não me refiro aqui ao silêncio que é condição do discurso, mas a uma das modalidades do silenciamento político, que, segundo Orlandi, assume sua forma mais autoritária e radical na

¹ Texto apresentado na X Semana de Psicologia, “A expressão e o silenciamento da expressão”. São Paulo, Centro Acadêmico Iara Iavelberg, Instituto de Psicologia - USP, 2001.

² Orlandi, Eni. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas, Editora da Unicamp, 2002 (5ª. ed). As considerações que faço sobre silêncio e silenciamento baseiam-se nesse texto.

censura, interdição deliberada que produz a proibição de dizer o que já se sabe.

O silenciamento produzido pela Psicologia é de natureza ideológica, ou seja, resultado de uma interpretação particular do real que aparece, num contexto histórico determinado, como interpretação única e verdadeira. O discurso ideológico baseia-se no já-dito, nos sentidos institucionalizados, tidos por todos como naturais. Nele as determinações históricas são reduzidas a evidências empíricas, naturalizadas como fatos. Ao operar essa redução, a ideologia produz um efeito de completude de sentido que desestimula qualquer reflexão.

Aderida ao modelo biológico, essa ciência oitocentista, produzida na sociedade industrial da burguesia vencedora, tem na base concepções de sociedade e de homem naturalizadas: a realidade social torna-se “meio”, abstração que decorre da analogia da relação homem-sociedade com a relação entre organismo e ambiente no reino animal. Naturalização que concebe os homens à imagem e à semelhança das coisas. Como bem observam Adorno e Horkheimer, “o animismo havia dotado as coisas de uma alma; o industrialismo coisifica as almas”.³

Nesse contexto, adquirem primazia os conceitos de “luta pela vida”, “sobrevivência do mais apto” e “adaptação”. Por extensão indevida da teoria de Darwin ao campo social, a ocupação dos melhores postos sociais e até mesmo a sobrevivência passaram a ser atribuídos ao mérito individual.

Pela naturalização dos homens e da vida social, a Psicologia compartilha, com as demais ciências humanas de dicção positivista,

³ Adorno, T. W. e Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985, p. 40.

a tarefa ideológica de traduzir relações de contradição em meras relações dicotômicas ou complementares: ricos-pobres, vencedores-perdedores, dominantes-dominados, trabalhadores intelectuais-trabalhadores braçais.

Confere-se, assim, cunho pessoal à desigualdade social inerente a relações de produção fundadas em exploração e opressão. A cada um resta aceitar a fatalidade das diferenças individuais ou étnicas de capacidade, responsabilizar-se pelo próprio fracasso, sentir-se, no máximo, inferior e humilhado, jamais revoltado e, muito menos questionador, reivindicador ou desejoso de mudanças radicais. Afinal de contas, a evolução não comporta rupturas, o progresso exige ordem, de onde a necessidade de que o bom cidadão – o indivíduo “normal” – seja conformado e produtivo, aceite a forma, sujeite-se ao discurso dos únicos tidos como competentes para dizer como são as coisas: os cientistas.

Já sabemos que tradicionalmente é esse o papel que os psicólogos desempenharam nas escolas: como psicometristas e fornecedores de laudos justificam a segregação no espaço escolar, a exclusão dele, a deterioração de identidades, a vergonha, a humilhação, o sofrimento psíquico, a autorresponsabilização pelo fracasso e o conformismo social. Quem ainda não ouviu um cidadão a quem foi negado o direito à escolarização dizer que não estudou porque “a cabeça não deu para o estudo”? Quando se expressa nesses termos, o oprimido fala como boneco de ventríloquo: não é ele quem fala, mas uma ciência da psique que reproduz a visão de mundo do opressor.

O exame do discurso científico sobre pobres e não-brancos no início do século brasileiro revela a fabricação de uma infinidade de termos infamantes, *pari passu* com a necessidade das classes

dominantes de submeter (quando não exterminar) os indesejáveis ou supérfluos à lógica do capital.

*

O lugar da Psicologia como dispositivo social silenciador tem continuidade na etapa atual do capitalismo, na qual a redução drástica dos postos de trabalho torna impossível a um número crescente de pessoas conseguir emprego. Segundo intelectuais e especialistas que nada têm de “neobobos”, não se trata de uma crise, mas de uma nova e duradoura realidade planetária.

O sonho iluminista de livrar os homens do trabalho mecânico por meio do progresso científico e tecnológico e, assim, abrir espaço ao trabalho criativo, não se realizou. Ao contrário, é cada vez maior a massa humana desempregada, descartada, substituída friamente pela máquina, abandonada à própria sorte, relegada às dores do sentimento de culpa pelo fracasso pessoal e vivendo às custas do assistencialismo estatal ou privado.

Essa situação só se mantém porque a ideologia continua a “dourar a pílula”. No quadro atual, encobrendo, por intermédio de “gracinhas mentirosas”, a ampliação do abandono, a acuidade da miséria, a degradação da vida, o malogro de qualquer esperança. São muitas as ladainhas que insistem em soluções rasas, apressadas, que não atacam a desgraça acumulada, que nem sequer a visam e que apenas tentam temporariamente maquiá-la.

A grande impostura da vez é a “inclusão”, processo impossível no interior de uma lógica de exclusão impiedosa da maioria da fruição dos direitos sociais. Essa “trucagem” tem profundos efeitos mistificadores, pois contribui para que as vítimas, iludidas com as “oportunidades” oferecidas, acabem culpando-se pela

persistência da desgraça e se tornem enfraquecidas como reivindicadoras de direitos.

Nesse contexto, está em ação uma desqualificação sistemática de palavras e atitudes que desvelem a realidade nua e crua: “classes sociais”, “sociedade de classes”, “classe dominante”, “exploração”, “política” são postas no *Index* neoliberal. Desqualifica-se sobretudo a crítica que desvela aspectos essenciais da realidade, para além das aparências que enganam.

Está em vigor, especialmente por parte de intelectuais a serviço do conservadorismo, um patrulhamento verbal que quer silenciar palavras e análises que desmascaram a farsa instalada no centro das medidas oficiais. A meta é a produção de “pensamento único” que elimine a oposição aos que reivindicam mais espaço à economia de mercado. Paira no ar um totalitarismo atemorizador.

*

Esse estado de coisas atinge em cheio a política educacional. Estamos em plena vigência de uma política de “inclusão” que não passa de ardil. Acontece aqui o que, segundo Bourdieu, vem acontecendo na França desde os anos 1950: a criação de um enorme contingente de excluídos que vivem várias formas de inclusão ilusória que, mais cedo ou mais tarde, baterão de frente com a dura realidade.

Elimina-se a repetência, adotam-se políticas de “regularização do fluxo” escolar (como as classes de aceleração), tomam-se medidas para que a maior parte complete a escolaridade de primeiro grau. No entanto, os problemas essenciais ficam intocados, e a qualidade do ensino oferecido é cada vez mais lamentável. Quem quer que conviva com educadores e usuários da escola pública fundamental e média sabe que é cada vez maior o número de analfabetos

diplomados, não sem a ilusão de que conseguirão emprego e ascensão social.

O discurso oficial insiste, no entanto, em relacionar escolaridade e empregabilidade: fala-se também em reciclagem, educação continuada e polivalência como garantia de emprego. Governos fazem propagandas impostoras, que falam de uma escola que dá certo (só na TV). Reformas e projetos que investem em coisas (computadores e outras tralhas eletrônicas), em detrimento das pessoas (nada se faz para de fato valorizar os educadores), têm sido medidas frequentes que deixam intocados os problemas graves da educação pública.

Em matéria de escola pública, são muitas as pesquisas e reflexões que mostram que a palavra de ordem é baratear o custo-aluno e promover o ensino barato, não importando sua péssima qualidade. Até porque o trabalho da maior parte dessas crianças e jovens será socialmente desnecessário, e o controle de sua conduta será garantido pelo aparato jurídico-policial. Exterminá-los é prática em alta na sociedade brasileira.

Vende-se a aparência de investimento em educação para todos, mistificação poderosa que fará com que grande parte do contingente atual de alunos venha a se perguntar, no futuro, que erros ou defeitos pessoais os levaram ao beco sem saída.

*

Não participo de fatalismos. Muito menos de visões apocalípticas. Mas, da perspectiva informada por valores humanistas, não há como negar que o momento é gravíssimo. A alienação, o individualismo, a frieza, a cegueira, a surdez e a tagarelice aprofundaram-se a olhos vistos. No entanto, se a consciência do oprimido (a maioria da população brasileira) não é totalmente lúcida, ela também não

é totalmente alienada. É ambígua, contraditória – contradição que pode ser trabalhada pelo esclarecimento objetivo e subjetivo, rumo à emergência do que está silenciado.

Não se pode decretar, categoricamente, a morte do sujeito. Impedido, o desejo pulsa, manifesta-se pelas frestas, fala como pode. Precisamos, mais do que nunca, insistir na reflexão, na crítica, na denúncia, na coragem de dizer que o rei está nu e recuperar a força do pensamento e da expressão que desvelam mentiras, camuflagens, ilusões e vão além do já-dito.

Tarefa difícil, mas não impossível. Concordo com Gramsci que “todos os homens são filósofos”. Mas para que eles o sejam conscientemente, é preciso questionar as ideias recebidas e estranhar o estabelecido, o costumeiro, o tido como certo. A transformação do modo de pensar o mundo, o homem e a si mesmo no mundo e na relação com os outros homens resulta em mudança no modo de ser social. Só assim passamos de *subalternos* a pessoas conscientemente históricas – a *protagonistas*. Só assim passamos de *pacientes* de vontades estranhas a *agentes*.

Para que possam participar dessa passagem, os próprios psicólogos necessitam ultrapassar o senso comum que impregna a maior parte de suas concepções. Para que possam pensar o seu próprio pensamento, precisam saber da historicidade da Psicologia e da historicidade da própria profissão. Precisam estar cientes, enfim, de que as teorias são construções culturais que só podem ser entendidas se pensadas no interior da história econômica, social e política de um país.

Em se tratando de instituições escolares, não há chance de implantação de qualquer proposta, por mais bem-intencionada que seja, sem atenção à dinâmica institucional. Entre tantos motivos,

porque a história das escolas no Brasil é feita de mudanças pedagógicas e administrativas que, introduzidas numa sucessão vertiginosa e desrespeitosa, atropelam o saber fazer institucional e contribuem para o seu progressivo desconcerto. Com isso – e com o desrespeito crônico pelos educadores – a maior parte das escolas é feita de descrença, acomodação, fatalismo, desistência, rancor, competição, desconfiança e guerra surda. Em resumo, de desigualdade, opressão e inimizade.

Quando se pretende “transformar a escola” num espaço que propicie a aquisição de saber, é preciso levar em conta a cultura escolar. Kupfer resume isto muito bem:

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso emergem vez por outra falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um psicólogo pode encontrar o seu lugar.⁴

Em outras palavras, é preciso ajudar a emergir nas instituições educativas a expressão do desejo de autonomia entre seus membros, só possível quando se tem ciência de sua falta.

São muitas as formas de dar início a esse trabalho, sempre lembrando que o psicólogo não é um professor de arte ou um animador cultural que faz “oficinas” ou “dinâmicas”. É preciso ter clara a relação entre os procedimentos propostos e os objetivos específicos que se quer atingir.

A escola como lugar de reflexão e expressão – como lugar de objetivações para si e para nós – terá de ser uma reivindicação e

⁴ Kupfer, M.C.M. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo, Escuta, 2000, p.136.

uma conquista de seus integrantes. O psicólogo pode ajudá-los a explicitar os seus projetos, trabalhando com eles não por meio de técnicas arbitrárias e às vezes ridículas para “elevar a autoestima” (Deus nos livre!), mas a partir de uma teoria de grupo claramente explicitada que lhe permita uma leitura bem fundada do que se vai passando entre os integrantes dos grupos com os quais *co-labora*.

Trabalho longo, cheio de avanços, recuos e resistências de toda ordem, pois as novas ações e percepções entram em choque com convicções, conformismos, representações ideológicas plantados na personalidade, constitutivos da identidade. E isso vale tanto para as pessoas com as quais o psicólogo trabalha, como – e, quem sabe, sobretudo – para os próprios psicólogos, eles também aderidos a opiniões endossadas pelo poder. A esse respeito, Ecléa Bosi observa com sensibilidade: “É preciso que o psicólogo busque simpatizar para que possa voltar às coisas e às pessoas; e que trate, como queria Bergson, a vida como camarada. Mas essa atitude não é uma técnica, é uma conversão.”⁵

Franco Basaglia refere-se a um conto oriental que fala de silenciamento. Trata-se da história de um homem que andava às voltas com uma serpente. Num dia em que ele dormia, a serpente, deslizando por sua boca entreaberta, alojou-se em seu estômago e, desde então, dedicou-se a ditar dali sua vontade ao homem, que desse modo se converteu em seu escravo. O homem se encontrava à mercê da serpente: não era dono de seus atos. Até que, um belo dia, voltou a sentir-se livre – a serpente tinha partido:

Durante todo o tempo em que a serpente havia mantido sobre ele um domínio absoluto, o homem havia se acostumado a submeter por completo sua vontade, de-

⁵ Bosi, E. “Entre a opinião e o estereótipo”. São Paulo, *Novos Estudos*, CEBRAP, 32, 1992, p.118.

sejos e impulsos à vontade, aos desejos e aos impulsos da serpente, e por isso havia perdido a faculdade de desejar, querer e atuar com autonomia... Em vez de liberdade, só encontrava o vazio... com a partida da serpente perdeu sua nova essência, adquirida durante o cativeiro.⁶

As considerações finais de Basaglia a respeito dessa parábola falam diretamente aos profissionais que trabalham em instituições silenciadoras e com pessoas silenciadas. A respeito das equipes profissionais que encontrou em hospitais psiquiátricos, ele conclui:

Nosso encontro com o doente mental nos demonstrou afinal que – nesta sociedade – todos somos escravos da serpente, e que, se não tentamos destruí-la ou vomitá-la, chegará o momento em que nunca mais poderemos recuperar o conteúdo humano de nossa vida.⁷

A essa altura cabe uma consideração: embora não se possa negar o poder do instituído e a força dos mecanismos de silenciamento no mundo administrado, é imprescindível lembrar que assim como não há sujeito inteiramente autossuficiente, não há também sujeito inteiramente sujeitado. Sem a incompletude do sujeito e do sentido, diz Orlandi, seria a asfixia de ambos. Ao estudar os efeitos do silenciamento imposto pela censura, ela desvelou mais um aspecto da força do silêncio: ele faz significar em outros lugares o que é calado num lugar determinado.⁸ Noutras palavras, onde há dominação, há resistência – dialética presente também no campo da produção discursiva. Isso é o que nos permite ir além na inter-

⁶ Basaglia, F. “A instituição da violência”. Rio de Janeiro, *Tempo Brasileiro*, 35, 1974.

⁷ Basaglia, F. *A psiquiatria alternativa*. Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. São Paulo, Brasil Debates, 1979.

⁸ Orlandi chegou a esta formulação a partir das letras de músicas de Chico Buarque de Holanda escritas durante a ditadura militar.

pretação do conto oriental mencionado pelo psiquiatra italiano: a serpente se foi porque cedeu à força do silêncio.

Se se quiser libertar a maioria dos psicólogos da mordança da pseudoformação cientificista (ou, pior, da fala tatibitate, mas de grande poder de alienação, dos livros de autoajuda), é preciso cuidar de sua formação universitária. E a educação como formação inclui a aquisição de instrumentos intelectuais de percepção das ciladas da literalidade que nega historicidade aos significados e aos sujeitos. A redução do objeto de estudo das ciências sociais e humanas a “fatos” é silenciamento imposto pela ideologia positivista que dá a impressão de transparência da linguagem ao partir do pressuposto de coincidência entre as palavras e as coisas ou, noutras palavras, da “copiabilidade” integral.

Os conteúdos das teorias psicológicas constituem um longo processo parafrástico. Tudo que se diz no âmbito da Psicologia instrumental não passa, desde o seu nascimento, de discursos que, com palavras diversas, falam o mesmo. Como diz Pêcheux, “engendram-se novas fraseologias que, refletindo o que todo mundo sabe, permitem calar o que cada um entende sem confessar.”⁹

Para que haja movimento discursivo é preciso que se esteja sempre entre o sentido único e os sentidos múltiplos. A ilusão do sentido único é necessária à produção da linguagem (pois a diferença precisa da construção imaginária da unidade), mas não é suficiente. Embora a palavra seja a “sedentarização do sentido” – isto é, embora as palavras calem –, a linguagem se funda no movimento permanente entre a paráfrase e a polissemia.

Eliminada a polifonia, vive-se a ilusão da unidade, da verdade absoluta, do conhecimento como cristalização – para usar uma

⁹ *Apud* Orlandi, *op.cit.*, p. 104.

expressão em voga, vive-se a ilusão do “pensamento único”. Sem a multiplicidade dos sentidos, restam as mordanças sonoras que assumem sua forma mais patética na tagarelice dos textos que identificam pedagogia com amor, inteligência com frieza, pensamento com competências cognitivas, normalidade psíquica com adaptação ao existente, e assim por diante.

A polissemia pressupõe o silêncio. Segundo Orlandi, a supervalorização da fala, em detrimento do silêncio, está na base do processo que faz palavras se desdobrarem em palavras, quase sempre como “ecos do mesmo”. O primado das ideias “claras e distintas” pôs no centro a transparência e a objetividade como metas e apagou a diferença entre falar e significar. O silêncio – condição do que ela chama “movência dos sentidos” – foi condenado na modernidade ao lugar subalterno de vazio e falta. No entanto, sem ele desaparece o espaço do pensamento, da introspecção, da contemplação – da atitude filosófica, enfim.

Chamados a colaborar com o movimento de sujeitos e de sentidos, os psicólogos precisam saber que não podem ser mais do que “auxiliares de produção” que têm como instrumento de trabalho mais importante os “ouvidos atentos”. Caso contrário, desejarão narcisicamente conduzir as massas ou falar pelos clientes, dando continuidade ao silenciamento. O resultado será a impossibilidade de trabalhar a expressão amordaçada como condição da fala destemida.

III

(DES)CONSTRUINDO A PSICOLOGIA

Para escrever uma história da psicologia: resumo de uma experiência¹

Desde a publicação de *Psicologia e ideologia*, em 1984, venho fazendo a crítica da psicologia científica. Num primeiro momento, a busca das origens das teorias e práticas que informam a ação dos psicólogos nas escolas levou-me à sua constituição na Europa e nos Estados Unidos, na virada do século XIX. No foco da análise, seu lugar político no neocolonialismo europeu e na relação de classes na “era do triunfo burguês”.²

A continuação desse projeto pediu a investigação da apropriação da Psicologia no contexto específico da história econômica e social brasileira.³ Em pesquisa em andamento venho aprofundando essa análise que me levou à Primeira República como momento decisivo na constituição da Psicologia aplicada à população infantil que começava a frequentar a rede pública de ensino.⁴

¹ Versão ampliada do texto apresentado no I Seminário de Historiografia da Psicologia, realizado pelo GEHPAI (Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, setembro de 1999.

² Patto, M. H. S. *Psicologia e ideologia*. Uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.

³ Patto M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

⁴ Resultados parciais foram publicados em: Patto, M. H. S. “Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico”. *Novos Estudos*, 44, março de 1996, p. 180-199. Patto, M. H. S. “Ciência e política na Primeira República: origens da psicologia escolar”. In: Jacó-Vilela, A. M. ; Jabur, F.; Rodrigues, H. B. C. (orgs.). *Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro, UERJ/NAPE, 1999, p. 317-349. Patto, M. H. S. “Estado, ciência e polícia na Primeira República: a desqualificação dos pobres”. *Estudos Avançados* (revista do Instituto de Estudos Avançados da USP), 13(35), janeiro-abril

No fundo dessa busca, uma questão inquietante: a ação dos psicólogos junto à rede escolar pública elementar, seja em unidades escolares, em órgãos de planejamento do ensino ou em instituições públicas e privadas que recebem um grande contingente de alunos encaminhados a especialistas por supostos “problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar”. Uma ação que visivelmente classifica e estigmatiza, que colabora com a “pedagogia da exclusão” e justifica a desigualdade social. Dizendo de outro modo, o objetivo último dessa pesquisa por etapas é investigar a ciência como ideologia, como exercício de poder, como dimensão da vida política nas sociedades de classes e numa sociedade específica: a sociedade brasileira.

O olhar que perscruta as ideias como parte da política é, como qualquer outro, um olhar interpretativo: a chave teórica a partir da qual escrevo essa história da Psicologia é o materialismo histórico. Ingressar numa perspectiva que inverte a tese hegeliana do primado das ideias na realização da história significa assumir duas perspectivas fundamentais da concepção marxista de história e de como escrevê-la: primeiro, que é a realidade social concreta, historicamente construída, que configura as ideias, e não o inverso; segundo, que se estuda o passado para entender o presente e pensar o futuro.

*

Para entender o sentido social das ideias não se pode perder de vista a realidade concreta em que vigoram. Na teoria materialista histórica, o concreto refere-se às relações de produção. Nesse chão, os dispositivos culturais que administram as tensões inerentes ao modo de produção industrial capitalista – que acumula o capital

de 1999, p. 167-198. Patto, M.H.S. “Escolas cheias, cadeias vazias”. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, 21(61), setembro-dezembro de 2007, p. 243-266.

por meio da exploração do trabalhador – constituem a ideologia. Portanto, nesse lugar teórico, a história das ideias não prescinde de referência ao universo dos conflitos inevitáveis, manifestos ou latentes, advindos de relações de produção baseadas na exploração. Não se pode entender as produções culturais, sejam elas científicas ou não, fora da história econômica, social e política, pois seu sentido só se revela como parte dessa história.

Dizendo de outro modo, o homem não produz apenas objetos; ao mesmo tempo que produz objetos, produz relações sociais e *ideias* a respeito dessas relações.⁵ As ideias ideológicas encobrem, por meio das lacunas que contêm, o conflito de classes e apresentam a realidade social em registro naturalista, isto é, como organismo que, à semelhança dos corpos biológicos, é regido pelo funcionamento harmônico das partes.

Seguindo de perto *A ideologia alemã*, Chaui refere-se a essas teorias como “transposição involuntária para o plano das ideias de relações sociais muito determinadas”. No entanto, “quando o teórico elabora sua teoria, evidentemente não pensa estar realizando essa transposição, mas julga estar produzindo ideias verdadeiras que nada devem à existência histórica e social do pensador.” Esse é um dos traços fundamentais dos sistemas de ideias ideológicas: eles “consistem, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que as ideias expliquem aquela realidade, quando, na verdade, é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas”.⁶

⁵ Martins, J. S. “Introdução”. In: Foracchi, M. M. & Martins, J. S. (Orgs.) *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977, p. 4.

⁶ Chaui, M. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 10-11. Nunca é demais lembrar a passagem-chave que define a concepção marxista da natureza das ideias: “A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens

No discurso ideológico, a divisão e a desigualdade sociais são resultado da mera diversidade de aptidões individuais, e a multiplicidade de grupos e classes não é diversidade conflituosa, mas conjunto funcional, complementar e harmonioso, concepção que abre espaço à ideia de que os interesses desses segmentos sociais são universais. Essa concepção, entretanto, será inviável se a divisão constitutiva da sociedade de classes for levada em conta: “Se tal divisão fosse reconhecida, [a ideologia] teria de assumir-se como *representante de uma das classes da sociedade*.”⁷

É a ausência desse reconhecimento que faz do discurso ideológico um discurso lacunar, feito de espaços em branco, de silêncios. O discurso ideológico se sustenta “porque não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer. Se o disser, se preencher as lacunas, ele se autodestrói como ideologia”. Sua força está, portanto, exatamente em seus silêncios.⁸

O conceito gramsciano de hegemonia é fundamental à compreensão da relação entre a infraestrutura econômica e a superestrutura cultural. Segundo Gramsci, a classe que detém o poder econômico só pode dominar e permanecer no poder se obtiver consentimento. Este é obtido pela imposição às classes subalternas da

[...] As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens surge como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo acontece com a produção intelectual, quando esta se apresenta na linguagem legislativa, política, moral, religiosa, metafísica, etc. de um povo. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas homens reais, atuantes e tal como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde [...] E se em toda ideologia os homens e suas relações nos surgem invertidos, tal como acontece numa *câmera obscura*, isto é apenas o resultado do seu processo de vida histórico, do mesmo modo que a imagem invertida dos objetos que se forma na retina é uma consequência do seu processo de vida diretamente físico.”

Marx, K. *A ideologia alemã*. Lisboa, Editorial Presença, s.d., vol. 1, p. 25-26.

⁷ Chauí, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1981, p. 21.

⁸ *Idem.*, p. 22.

visão de mundo da classe que domina, disseminada como se fosse universal, objetiva e neutra porque produzida por cientistas, os únicos a quem se atribui competência para dizer. É pela dominação das consciências (mas também pela repressão policial, é preciso não esquecer) que se reproduz a estrutura social que permite realizar os interesses da classe que se beneficia dela.⁹

Dessa perspectiva teórica, a *crítica* é o caminho para a elucidação do compromisso que estrutura o conhecimento. Não a crítica entendida como simples recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra; o objetivo da crítica é, ao contrário, “situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal”.¹⁰ Trata-se de uma concepção de crítica que não dispensa a História.

Gramsci diz a mesma coisa de uma outra maneira: “O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem o benefício do inventário. Deve-se fazer inicialmente este inventário.”¹¹

É necessário, sem dúvida, fazer a crítica da simplificação das teses de Marx presente no “marxismo vulgar”. É verdade que certas apropriações do pensamento de Marx reduziram-no a meia dúzia de ideias simples. Segundo Hobsbawm, essas simplificações são três: uma relação unilinear entre a base econômica e a superestrutura; a

⁹ Gramsci, A. . *Concepção dialética da história*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984, e *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

¹⁰ Martins, J. S., *op. cit.*, p. 2.

¹¹ Gramsci, A., *op. cit.*, p. 12.

redução da história à luta de classes; a inevitabilidade histórica de uma sucessão de formações socioeconômicas, da qual o contingente e o indivíduo ficaram excluídos. Esse entendimento foi, em parte, favorecido por passagens de escritos do próprio autor de *O capital*, que não escapou da influência do evolucionismo que marcou a sua época.

A crítica do marxismo vulgar foi feita pelos próprios herdeiros de Marx.¹² No entanto, descartar a contribuição do autor de *A miséria da filosofia* à historiografia seria jogar a criança com a água do banho. É preciso sublinhar que suas teses funcionaram como verdadeiras “cargas concentradas de explosivo intelectual” que detonaram os alicerces da historiografia tradicional ao iluminarem “lugares até então obscuros”.¹³

Quando se trata de pensar a história, é importante enfatizar a contribuição trazida pela teoria marxista a uma forma de escrever a história que se contrapõe a uma historiografia de extração positivista. Ao mimetizarem a metodologia das ciências naturais, os historiadores aderidos ao positivismo escrevem a história a partir de alguns pressupostos: as hipóteses nascem automaticamente do estudo dos “fatos”; explicar é estabelecer uma cadeia de causas e efeitos; os conceitos de determinismo e evolução, nos moldes da biologia e da geologia, são centrais nas ciências naturais e humanas.

¹² Quanto à relação entre a base econômica e a superestrutura cultural (aspecto central quando se escreve sobre a história das ideias), Hobsbawm afirma que, ao dedicar-se à discussão da base e deixar a discussão do nível superestrutural apenas esboçada, Marx contribuiu para essa leitura que Gramsci tentou corrigir, “des-hierarquizando” essas instâncias ao subsumi-las ao conceito de “bloco histórico”, totalidade concreta na qual ambas se inserem dialeticamente. “Há reciprocidade entre estrutura e superestrutura, reciprocidade que é precisamente o processo dialético real”, diz Gramsci em *Concepção dialética da história.*, p. 53. O próprio Hobsbawm em “O sentido do passado” contribuiu para a revisão da leitura etapista da concepção marxista de história quando ressalta: “O historiador não pode prever o futuro, dada a instabilidade e a imprevisibilidade das relações sociais.” In: Hobsbawm, E. *Sobre História.* São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 31.

¹³ Hobsbawm, E. “O que os historiadores devem a Karl Marx”, *idem*, p. 160-161.

Tudo isso faz da História uma disciplina retrógrada.¹⁴ Ao pôr em evidência a dimensão material das sociedades humanas, o materialismo histórico possibilitou a crítica a uma historiografia em bases empíricas ou abstratas e a escrita da história em bases concretas.

Se “a história é unidade de passado, presente e futuro”,¹⁵ só podemos dizer algo a respeito do futuro (não no sentido de prevê-lo, mas de explicitar os problemas que teremos de enfrentar) se nos voltarmos para o passado em busca da compreensão do presente como lugar em que se constrói o futuro.

Se o estudo do passado é imprescindível à compreensão do presente e se esta compreensão, por sua vez, não pode ser dispensada se quisermos de algum modo participar da construção do futuro, escreve-se a história não para perfilar cronologicamente nomes, fatos e datas, tendo em vista celebrar os grandes vultos ou a grande ciência que ajudaram a construir, mas para entender a constituição histórica do presente e refletir sobre o futuro no marco do inevitável engajamento da ciência, de seu compromisso ético.¹⁶

Se escrever a história das ideias científicas é ir em busca das origens de suas concepções, torna-se descabido qualquer temor de que, ao nos voltarmos ao passado da Psicologia, estejamos “*descuidando do presente da profissão*”, como afirmou surpreendentemente uma psicóloga numa mesa-redonda sobre História da Psicologia. Quem faz afirmações dessa natureza não sabe que é exatamente a preocupação com a dimensão político-social das práticas profissionais atuais e das teorias que as informam que justifica a

¹⁴ Hobsbawm, E., *idem*, p. 156.

¹⁵ Hobsbawm, E. “O sentido do passado”. *Idem*, p. 35.

¹⁶ Sobre o engajamento político da ciência, ver: Hobsbawm, E. “Engajamento”, *op. cit.*, p. 138-154. Por compromisso ético da ciência estou entendendo a relação entre valor e história tal como concebida por Agnes Heller em *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Vozes, 1972.

busca de sua constituição. É indo às origens de conceitos, sistemas de conhecimento e métodos da Psicologia que se pode identificá-los como construções históricas nada neutras. É fazendo essa reconstrução que se pode alertar os psicólogos para as determinações políticas da racionalidade que preside as formas como pensam seu objeto e agem sobre ele. Somente assim podem tomar consciência da “amnésia da gênese” e da “instrumentação desmemoriada da ciência”¹⁷ de que são portadores. Escrever a história da Psicologia em chave crítica é, portanto, compromisso ético-político com esta ciência e profissão.

*

A contribuição que venho me propondo a dar à escrita da história da Psicologia no Brasil acabou por configurar três questões: 1) a da singularidade de momentos sucessivos ou simultâneos da história, que traz a questão complementar da validade da transposição de resultados de pesquisas realizadas em determinada realidade social para sociedades situadas em outro tempo e/ou espaço; 2) a das fontes documentais, com especial atenção ao problema de sua leitura; 3) a dos limites temporais da pesquisa, ou seja, até onde retroceder em busca de elementos que permitam desenhar a constituição histórica de práticas discursivas que queremos estudar.

A primeira configurou-se na busca de resposta a uma pergunta inicial: o que dizem as pesquisas já realizadas sobre a origem, no Brasil, da Psicologia como instrumento político? A revisão da literatura revelou a existência de uma prática problemática: a interpretação da história brasileira pelo transplante *tout court* de resultados de pesquisas realizadas em outro momento e lugar. Esse é o caso de

¹⁷ Horkheimer, M. & Adorno, T. W. *Dialética do esclarecimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1986, p. 12.

uma leitura do Segundo Império brasileiro em busca dos mesmos resultados produzidos por Foucault sobre a presença de técnicas de vigilância e punição num momento específico da história moderna europeia.¹⁸ Afirmar a existência de respeito às liberdades individuais e de disciplinamento pela norma num período da história brasileira em que a vida social era incivil, o modo de produção era escravocrata e as relações de poder dispensavam as sutilezas da ideologia e do controle sutil exercido pela norma é fazer uma afirmação que fica fora de lugar.¹⁹

A história das ideias é parte integrante da história do país. Por isso, escrever a história da Psicologia no Brasil é contribuir para a escrita da história do país. Noutras palavras, não se pode escrever a história da Psicologia no Brasil sem levar em conta a história econômica, social e política brasileira, não como pano de fundo da história dessa ciência, mas como parte integrante dela. Sem isso, ficamos no plano dos inventários ou levantamentos detalhados de fatos que, embora importantes para a escritura de uma história da Psicologia, não são um trabalho historiográfico propriamente dito.

O que estou querendo enfatizar é que o que acontece aqui não é o que acontece lá e o que acontece hoje não é o que aconteceu ontem, aqui ou lá. Trata-se de um dos principais desafios com que a escritura da história se defronta: a questão das semelhanças e

¹⁸ Não se trata, evidentemente, de negar a contribuição da maneira foucaultiana de escrever a história, mas de problematizar a busca, tal e qual, do que ele encontrou num período específico da história da Europa num tempo e num lugar tão radicalmente outros, como era o Brasil imperial.

¹⁹ A mesma crítica vale para as tentativas de transplante integral para a realidade brasileira da análise feita por Adorno do substrato psíquico e social da ascensão do nazismo na Alemanha entre as guerras. Da mesma forma, a apropriação do ideário da Escola Nova e da teoria psicanalítica na República Oligárquica só pode ser entendida se levarmos em conta os fantasmas que rondavam as classes dominantes locais na passagem da escravidão para o “trabalho livre” e a presença das teorias raciais entre os intelectuais que, naquele período, pensavam os destinos da nação.

diferenças – da continuidade e da descontinuidade – não só entre tempos sucessivos da história de um mesmo lugar, mas também entre tempos simultâneos em lugares diferentes.²⁰

*

O problema da quantidade e da qualidade das fontes documentais também pede reflexão. Pode-se optar pelo levantamento exaustivo delas, em detrimento inevitável da profundidade da análise. Pode-se optar pela busca das fontes mais representativas. Em se tratando de escrever a história da Psicologia a partir de sua presença na educação escolar, já contamos com uma história crítica da educação e da ideologia na cultura brasileira como guia seguro para a escolha das fontes significativas.

O texto de uma lei, um artigo num jornal operário, um artigo ou um livro de um educador influente, uma carta de uma autoridade educacional, um número de um periódico de um laboratório de Psicologia, os estatutos de uma instituição que congregava profissionais voltados para as coisas da educação escolar, um laudo psicológico transcrito no rodapé de um relatório de atividades desenvolvidas por uma Clínica Escolar – qualquer um desses documentos pode ser mais decisivo na elucidação da natureza da Psicologia que informa a Pedagogia científica e as práticas escolares hegemônicas do que qualquer rol de publicações que se queira exaustivo. Por um motivo simples: o particular contém o geral, mesmo quando atípico.²¹

De outro lado, todo o cuidado é pouco quando se trata de interpretar as fontes, pois corre-se permanentemente o risco de condená-las por não conterem o que não poderiam conter. Colocar-

²⁰ Hobsbawm, E. “O sentido do passado”, *op. cit.*, p. 22-35.

²¹ Sobre a representatividade do caso atípico, ver Ginzburg, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

-se em um ponto de vista crítico, diz Gramsci, não é instaurar um processo contra posições e razões com as quais não concordamos, processo no qual, como promotores, devemos demonstrar que o réu é culpado; criticá-las é compreendê-las e valorizá-las com realismo, isto é, sem a venda do fanatismo ideológico que impede a análise contextual.²²

Valem a esse respeito as recomendações de Granger ao leitor de filosofia: é preciso, em primeiro lugar, ler o texto acompanhando os seus passos, levando a sério o encadeamento de suas razões. Essa conversação com ideias do passado – esse “ideal de compreensão escrupulosa, mesmo quando suscitam em nós espantos e reticências” – é o primeiro e principal exercício no estudo das humanidades. Mas esse primeiro passo não elimina a necessidade de outra espécie de leitura: “Uma vez assegurado o esforço de compreensão leal, pode e deve desenvolver-se livremente uma reflexão que discuta o texto para relacioná-lo, de um lado, com as circunstâncias históricas que lhe infundem sua relatividade e, de outro, aos temas atuais dos problemas que ele coloca.” Assim sendo, primeiro é preciso compreender o autor e seu tempo; depois, o autor e o nosso tempo.²³ Sem esse cuidado, corremos o risco de condenações e execuções sumárias e em série, sem o exame detido das ideias requerido pela crítica entendida não como mera recusa, mas como superação do ideário criticado.

*

A terceira questão – até onde retroceder à procura das raízes das práticas estudadas – remete-nos à teoria da história que a concebe como continuidade e descontinuidade. Ao afirmar que ela

²² Gramsci, A., *op.cit.*, p. 31.

²³ Granger, G.-G. *Introdução a Descartes*. São Paulo, Abril Cultural, 1983, p. 6.

não é só continuidade, essa teoria adverte-nos, ao contrário do que pensam os historiadores positivistas da Psicologia, sobre os diferentes significados que práticas discursivas aparentemente iguais podem adquirir em diferentes conjunturas de uma mesma estrutura ou em diferentes estruturas sociais ao longo da história.

Por exemplo, a busca das raízes conceituais de uma das versões liberais do pensamento pedagógico – a Escola Nova – remete-nos às grandes doutrinas pedagógicas do século XIX (Froebel, Pestalozzi, Herbart) que, por sua vez, nos induzem a examinar as ideias de Rousseau, no século XVIII, e de Comenius, no século XVII (este último geralmente tido por uma história evolutiva da educação como “precursor” do pensamento pedagógico moderno). E aqui está a questão: estaremos diante de uma linha contínua quando passamos do começo do século XX brasileiro para os séculos XIX e XVIII europeus e destes para a Morávia do século XVII?

Historiadores críticos nos dizem que não, que só poderemos entender as origens e o sentido das reformas pedagógicas dos anos 1920 no Brasil se ficarmos atentos tanto às dessemelhanças econômicas, sociais e culturais que atravessam esse longo período da história ocidental moderna e contemporânea como à singularidade do caso brasileiro.

É no âmbito dessas questões que a pesquisa do lugar que a Psicologia científica ocupou junto à Pedagogia e que ambas tiveram no cenário político de um período da história brasileira pode tornar-se mais complexa e deixar de ser reprodução elogiosa de ideias ou mera exaltação desse ou daquele pioneiro ou “precursor”.

Tudo isso sublinha a importância da História na formação de psicólogos, se os quisermos profissionais críticos e historiadores bem formados da ciência que praticam.

Sobre a formação das explicações hegemônicas do fracasso escolar: o lugar das teorias raciais¹

O entendimento das causas das dificuldades de escolarização de imenso contingente de crianças brasileiras das chamadas classes populares continua a pedir reflexão. A persistência de explicações psicologizantes, apesar da crítica epistemológica e ético-política a que foram submetidas ao longo do século XX, fala de um discurso ideológico que continua a pedir outras falas.

O título desta aula anuncia o lugar teórico de onde falo: as palavras “formação” e “hegemonia” remetem, respectivamente, ao âmbito da *história* e da *política*. Por intermédio desses dois conceitos, quero contribuir para o desvelamento de dimensões que a Psicologia omite, seja como ciência, seja como profissão.

Começo pelo presente, transcrevendo trechos de laudos psicológicos encontrados em prontuários de uma Delegacia de Ensino da capital paulista e passagens de depoimentos colhidos em escolas. Em seguida, vou ao passado, para esboçar as linhas gerais da constituição histórica dessa modalidade de ação no Brasil. Ao final, retorno ao presente, para tecer considerações sobre os laudos e os depoimentos apresentados e para esboçar

¹ Texto apresentado como parte dos requisitos (Prova de Erudição) de Concurso Público de Professor Titular realizado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em novembro de 2000.

outras concepções que são “o antidiscurso da ideologia, o seu negativo, a sua contradição”.²

Três laudos e dois pareceres

1. O sujeito denota certa dissimulação do caráter, numa tentativa de controle. Apresenta *personalidade primitiva*, agindo mais pelo instinto do que pela razão, levando a uma imaturidade afetiva e psicossocial. Conclusão: encaminhar para classe especial.

2. A nível emocional o paciente demonstra imaturidade afetiva, falta de confiança nos contatos sociais e na sua própria capacidade de produtividade. Tende também a apresentar dificuldades com a realidade do meio, com predomínio da *vida instintiva*.³

3. O QI verbal é de 87, o QI de execução 80 e o QI total 81, situando-se na faixa média inferior. N. apresenta algumas dificuldades específicas e um ritmo lento que prejudica o seu desempenho intelectual, portanto a sua aprendizagem escolar [...] Encontrando-se de forma menos favorecida nos itens que exigem capacidade para planejar a ação, conseguindo captar uma sequência de causa e efeito. Revelou também dificuldades em organizar o todo a partir das partes, sem um modelo externo, exigindo da criança um bom hábito de pensamento e bom esquema corporal. Há também

² Chauí, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1980, p. 22.

³ Passagens de laudos transcritos por R. M. Salazar em *O laudo psicológico e a classe especial* (dissertação de mestrado). PUC-SP, São Paulo, 1997.

certa deficiência no que diz respeito à aprendizagem e criação de símbolos gráficos desconhecidos.

O resultado do teste de Bender [desenvolvimento psicomotor] encontra-se abaixo do quartil esperado para 6 anos, portanto, não entra na tabela. Indicando uma defasagem de sua idade real em relação ao desenvolvimento psicomotor. A nível de personalidade, reflete relutância em estabelecer contato com o ambiente, receia as relações com as pessoas.

[A avaliação da personalidade resultou no seguinte diagnóstico:] N. reflete uma relutância em estabelecer contato com o ambiente, receia as relações com as pessoas. Sua instabilidade emocional para as inter-relações resulta em sofrimento e o sujeito se mostra relutante em expor-se novamente. Apesar de sentir necessidade do outro, usa de grande esforço para chegar até ele, estabelecer a comunicação. Sente-se ameaçado pelo mundo externo e se defende dele isolando-se. N. internalizou a figura paterna como uma pessoa castradora, insensível às suas necessidades, capaz de podar seu crescimento enquanto pessoa. Seu desejo é ter um pai companheiro, protetor, capaz de perdoá-lo das coisas que considera errado, que seja continente e lhe dê segurança. Quanto à figura materna a vê como alguém mais capaz de realizar o que lhe é exigido em termos materiais; apesar de ser provedora de alguma proteção, não é suficiente para que N. se sinta preenchido; a criança não obtém satisfação para suas carências afetivas, que é bastante grande. A situação é agravada pelo

sentimento de posse em relação à mãe não querendo dividi-la com ninguém.

Necessita de autoafirmação social, preocupa-se em demasia com a aprovação dos adultos no que faz. Parece uma criança com valores rígidos indicando uma discordância entre o querer e o fazer. Estando muito dependente dos outros para realizar o que deseja, sua atitude diante das situações é de passividade. Utiliza-se de fantasias escapistas como solução de seus problemas

Conclusão: N. é uma criança carente, prejudicada emocionalmente e com algumas dificuldades específicas no seu desempenho intelectual, necessitando de acompanhamento terapêutico psicomotor, ludoterapêutico e orientação dos pais.⁴

Em primeiro lugar, os “sujeitos” ou “pacientes” a que esses laudos se referem são pura abstração. Embora eles tenham sido encaminhados por dificuldades de escolarização, nada consta sobre sua vida escolar: os professores que tiveram, o cotidiano escolar em que estão inseridos, o lugar que ocupam no imaginário da escola etc. As fronteiras do ambiente vão, no máximo, até a família, ela também abstrata. Se temem “a realidade do meio” é porque têm problemas emocionais ou “figuras parentais” ameaçadoras ou relapsas. Nenhuma palavra sobre a “realidade do meio” escolar e social.

O perfil psicológico dos examinados é feito a partir de categorias dicotômicas – maduro-imaturo, apto-inapto, produtivo-improdutivo, superior-inferior, adaptado-desadaptado, civilizado-primitivo, normal-anormal –, com tendência inequívoca para o pólo

⁴ Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1999, p. 391-393.

negativo. Ser normal é ser maduro, apto, produtivo, superior, adaptado, civilizado, sem que os psicólogos se perguntem pelos significados desses termos ou tenham ciência de que essa concepção de normalidade é ideológica.

O olhar que os constitui é um olhar diagnóstico: as dificuldades vividas na escola são tidas como sintomas de uma doença individual que é preciso identificar. Tomados como objetos mensuráveis, os examinandos são situados em escalas normativas, motivo pelo qual uma de suas características pessoais pode ser “não entra na tabela” (!). Para não falar da má redação, do desconhecimento das regras da gramática e de pontuação e do uso vago ou leigo de conceitos. Por exemplo, o entendimento de dinâmica subjetiva e familiar presentes nesses pareceres não passam de apropriação vulgar de conceitos psicanalíticos.

Os psicólogos que os emitiram sentem-se autorizados a dizer qualquer coisa que lhes venha à cabeça. No limite do despreparo e da irresponsabilidade, usam expressões como “dissimulação do caráter”, “personalidade primitiva”, “instinto”, “dificuldade de criação de símbolos gráficos desconhecidos”, “instabilidade emocional para as relações” e assim por diante. Prováveis *efeitos* de uma história escolar traumática são tomados como *causas* dessa história, numa inversão típica da ideologia. A sociedade de classes, desigual e injusta, aparece como um abstrato “meio”, termo feito de lacunas que são a marca do discurso ideológico. Os encaminhamentos, por seu turno, segregam no espaço escolar ou alimentam consultórios de psicologia.

Em consonância com essa versão, examinemos dois pareceres: o de uma professora e o de uma psicóloga entrevistadas sobre as causas do fracasso escolar. A primeira diz:

Estas crianças vêm para a escola todas sujas, malcheirosas, a família não está nem aí. Não têm o mínimo de noção de espaço, coordenação, a lateralidade é toda atrapalhada. Algumas crianças minhas não têm nada de discriminação visual, como é que eu posso alfabetizar? As histórias são de amargar: em casa têm pai bêbado, a mãe que espanca e vive cheia de amantes e o irmão drogado.

Da mesma forma, a psicóloga concluiu, depois de longa fala em que os usuários da escola pública fundamental comparecem como portadores de inúmeros distúrbios psíquicos e defeitos morais: “*Tinham que inventar uma psicoterapia mais simples para estas pessoas.*”⁵

Qual a origem dessas concepções? Qual o processo de sua formação? Essas perguntas nos remetem à história das ideias, não nos termos de uma historiografia oficial da Psicologia que enaltece “precursores”, mas como história *sociopolítica das ideias* numa sociedade marcada por relações de classes inevitavelmente conflituosas.

PRESENÇA DAS TEORIAS RACIAIS

A busca das origens do pensamento científico brasileiro levamos a 1870, quando, segundo expressão de Silvio Romero, chega ao país “um bando de ideias novas”. Entre elas, o positivismo, o darwinismo social e o evolucionismo. Três correntes europeias de pensamento de grande prestígio no século XIX, o século da Biologia.

O positivismo comteano deu continuidade ao elogio da ciência como instrumento descritivo das leis causais uniformes e invarian-

⁵ Citado por Freller, C. C. *Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque winnicotiano* (dissertação de mestrado). São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1993. p. 24.

tes da natureza, tendo em vista controlá-la para colocá-la a serviço dos homens. No fundo, a crença na infalibilidade da ciência *positiva*, que opera com fatos, que se limita ao observável, que não se vale de ideias de natureza metafísica. No entender de Comte, entre as causas da desordem social francesa no século XIX estava a filosofia iluminista – que ele chamou “filosofia negativa” porque incitava os homens a se oporem ao estabelecido, em vez de torná-los colaboradores do progresso científico numa sociedade ordeira, regida por “intencionalidade pragmática”.

A filosofia positiva trouxe também o elogio da ordem social como condição de progresso, supostamente em benefício de todos. “Ordem e progresso” era o lema do autor do *Curso de filosofia positiva*. No centro, uma concepção hierárquico-coercitiva de Estado. A gestão da vida social ficava a cargo de cientistas, portadores de verdades definitivas, objetivas e neutras produzidas pela Ciência.

O darwinismo social foi apropriação indébita dos princípios do evolucionismo de Darwin nos vários campos das Ciências Humanas. Embora o foco do darwinismo fosse biológico, nos anos subsequentes seus princípios foram aplicados aos âmbitos social e psíquico. A luta pela vida e a sobrevivência do mais apto passaram a categorias explicativas da desigualdade social.

Os que liam a vida social nessa chave eram poligenistas e afirmavam a existência de diferenças irreversíveis e naturalmente hierarquizadas entre as raças humanas: no topo, os brancos; em lugar inferior, os negros; no nível mais baixo, os mestiços, tidos como degenerados porque produtos da mistura de raças.

O evolucionismo, por sua vez, era monogenista. Para os que o professavam, a humanidade era una. As raças humanas, embora em diferentes níveis evolutivos, evoluem e aperfeiçoam-se. O determi-

nismo biológico foi relativizado pela importância atribuída à educação. Daí uma das concepções de educação mais influentes na virada do século XIX: como instrumento de progresso dos povos, a escola tornou-se redentora.

Na Europa, a burguesia oitocentista viu-se diante de três desafios: neutralizar o perigo representado pelo crescimento e pela organização do proletariado; justificar a desigualdade social e dar cabimento ao neocolonialismo.

Das teses darwinistas sociais nasceu uma antropologia de cunho biológico, impregnada de poligenismo, que buscava as leis naturais do comportamento humano nos mesmos termos em que se buscavam as leis do comportamento animal. Foi como parte importante do projeto de conhecer para controlar – controle que justificou até mesmo o extermínio de “degenerados” – que nasceram a frenologia, a craniometria e a antropologia criminal de Cesare Lombroso, fundador da Escola Italiana da Criminologia. De posse de todas elas, cientistas mediam corpos explorados – fossem negros, mestiços ou brancos – à procura do biótipo típico do criminoso.

Foi delas que nasceu a psiquiatria organicista dos tipos constitucionais e a eugenia, criada por Francis Galton, um dos fundadores da Psicologia científica. Temendo o predomínio futuro das “classes inferiores” sobre as “classes superiores”, Galton propôs em 1883 que se dificultassem ou se proibissem os casamentos entre portadores de deficiências físicas e psíquicas e se promovesse a união dos “mais aptos”.

Falar em “mais aptos” é ingressar no universo da Psicologia científica, que nasceu sob o signo do conceito de “aptidões naturais” e da necessidade de construir instrumentos para medi-las. Falar em “mais aptos” é falar de psicofísica e psicometria como parte do mito

do “homem mensurável”. Os conceitos de maturação biológica, evolução, sobrevivência do mais apto e hereditariedade, como determinantes das diferenças individuais, grupais e étnicas de capacidade estão nas origens dessa ciência. *Psicologia diferencial*, obra clássica da psicóloga norte-americana Ane Anastasi, cuja primeira edição data de 1937, é um marco dessa ciência que nasceu para medir e hierarquizar a partir de um conceito ideológico de normalidade.

As palavras de ordem passaram a ser diagnóstico e controle, fosse para prevenir desvios, fosse para justificar medidas drásticas de imobilização dos “incorrigíveis” ou para colocar os homens, “com justiça e fundamento objetivo e preciso”, nos diferentes lugares da estrutura social. Um lema tornou-se hegemônico: “o homem certo no lugar certo”.

O projeto iluminista de conhecer a natureza para controlá-la adquiriu então um sentido peculiar: conhecer a natureza *humana*, para melhor controlá-la – isto é, medir, diagnosticar, catalogar, rotular, para identificar e controlar os que fogem à “normalidade psíquica”, louvam (*laudar*) permissões e interdições e indicam merecedores e não-merecedores de direitos sociais, civis e políticos.

No cerne da definição vigente de normalidade psíquica, aptidão é adaptação a uma realidade social indiscutível. É apto quem aceita as regras do jogo social, trabalha com afinco, compete na medida que convém ao capital e obedece. Produzir e submeter-se – essa é a normalidade ideal. Daí a tradução perspicaz da historiadora francesa Noëlle Bisseret: *aptidão é, na verdade, adaptidão*.⁶

⁶ Bisseret, N. “A ideologia das aptidões naturais”. In: J.C.G. Durand, (org.), *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

O século XX teve início com palavras de ordem eugênicas e higiênicas (prevenção, profilaxia, higiene física e mental) que dirigiram o olhar fiscalizador dos cientistas para as crianças, sobretudo as que provinham de famílias empobrecidas que viviam nas cidades maiores. Falava-se em *ortofrenia* (espírito reto), *ortopedia* (educação reta), *ortofrenopedia* (educação reta para o espírito reto). Falava-se em educação integral – intelectual, física e moral. Surgiu a educação moral e cívica. Surgiram os médicos-escolares, a higiene escolar, a higiene mental escolar. A psicologia evolutiva normalizadora e mensuradora despontava nas escolas. Tudo isso em harmonia com uma concepção de escola como instituição higiênica a serviço do projeto político de constituição de sociedades ordeiras e progressistas.

O RACISMO CIENTÍFICO EM TERRA BRASILEIRA

Entre 1870 e 1930, a presença das teorias raciais foi marcante nas principais instituições culturais e científicas brasileiras: nos museus etnográficos, nos institutos históricos e geográficos e nas faculdades de Direito e Medicina.⁷

Nessa história, um capítulo pitoresco: o conde de Gobineau. Autor de um dos livros mais conhecidos sobre a desigualdade entre as raças, publicado no século XIX, esse membro do corpo diplomático francês frequentou a Corte brasileira do segundo imperador durante quatorze meses, entre 1869-1970. Pedro II, que se considerava um *homem de ciencia*, recebeu de braços abertos o colega francês, nobre e cientista como ele. Consta que passaram muitas tardes nos salões do palácio, conversando sobre “os méritos negativos da raça latina” e acalentando o sonho de eliminar os negros do

⁷ Análise realizada por Schwarcz, L. M. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930). São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

futuro da nação por meio de uma política de branqueamento que incluía o incentivo à imigração europeia.⁸

Num momento da história brasileira caracterizado pelo enfraquecimento do modo de produção escravocrata, pela cisão no seio da elite econômica e pelo desejo de realização de outro modelo econômico e político, as teses raciais vieram a calhar. Eram ideário que permitia enfrentar os problemas sociais trazidos pela abolição da escravatura e pela política imigrantista. Para conservar a rígida hierarquia social, era preciso justificá-la com a competência inquestionável das teses científicas.

A transição do trabalho escravo para o trabalho livre aumentou a concentração, no espaço urbano, de segmentos de classe privados de trabalho e que se valiam de estratégias de sobrevivência que a ciência “anormalizava” e o aparato repressivo criminalizava. Criaram-se as condições sociais para o recrudescimento do medo que os ricos tinham do povo desde os tempos da casa-grande e da senzala, quando muitas vezes o número de escravos superava o número de senhores nas fazendas.

Na virada do século, falava-se em “caos urbano”. Crescia a angústia persecutória dos ricos perante a “escória”, a “gentalha”, expressões reservadas aos pobres e tanto mais acionadas quanto mais os movimentos sociais se organizavam e ameaçavam fugir do controle dos que governavam em causa própria.

A Primeira República não foi, de fato, “coisa pública”; ao contrário, foi pródiga e arbítrio dos governantes, em concentração de renda e de poder e em violência contra os expropriados. O aparato repressivo cresceu e foi mecanismo prioritário de controle social em franca colaboração com as teorias científicas que difamavam os despossuídos e justificavam a sua reclusão.

⁸ Raeders, G. *O conde de Gobineau no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997, p. 42.

Os próprios médicos aderiram a esse projeto conservador. O dr. Esposel, professor da Clínica de Neuropsiquiatria da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e docente de Higiene na Escola Normal, dizia em 1925:

Acredito piamente no efeito de um sistema de formação moral como profilático de distúrbios elementares do sistema nervoso, que causam distúrbios que podem gerar paixões, crimes, ideias extremistas, reivindicadoras ou revolucionárias.⁹

Documentos da época – livros, artigos, relatórios institucionais etc. – ressaltam aspectos desse discurso. Estava em andamento um deslizamento semântico digno de nota: pobreza significava sujeira, que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão. Termos emprestados da demonologia, que antes definiam a natureza da insubordinação popular, foram substituídos por palavras infamantes de natureza biológica e moral que agiam como poderoso recurso domesticador, pois contribuía para a formação da identidade negativa dos detratados. A defesa da vida coletiva era palavra de ordem que emanava da crença de que “uma nação mestiça é uma nação invadida por criminosos”. Desqualificavam-se as famílias das classes populares, consideradas, desde o começo do século, como “desorganizadas” e nefastas sempre que se afastavam do ideal de família nuclear burguesa. Em 1916, o jurista Evaristo de Moraes classificou as famílias das classes populares como “incapazes”, “indignas”, “abomináveis” e “debochadas”.¹⁰

⁹ Esposel, F. *Idéas geraes de hygiene mental*. Rio de Janeiro, *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, 1(1), 1925.

¹⁰ Moraes, E. *Criminalidade da infância e da adolescência*. São Paulo, Francisco Alves, 1916.

Se destaco a participação dos médicos é porque eles introduziram a Psicologia nas instituições brasileiras, em geral, e nas escolas, em particular. Entre eles, os médicos psiquiatras da Liga Brasileira de Higiene Mental – muitos deles docentes em Escolas Normais – destacaram-se por um conservadorismo extremo que tinha como componentes o antiliberalismo, o racismo, o moralismo e a xenofobia.¹¹

A dedicação a questões sociais e políticas era explícita. Em artigo de 1925, Heitor Carrilho deu destaque ao conceito de “euritmia social”, definido como “uma organização social escoimada de vícios e de defeitos nefastos e perigosos”, como o alcoolismo, a prostituição, a vagabundagem e o desrespeito à propriedade.¹²

A partir da greve geral de 1917, quando os imigrantes mostraram que, além da capacidade de trabalho, da cor branca e da religião católica, traziam na bagagem a “peste” dos ideais políticos libertários, a xenofobia de nossos conservadores de plantão cresceu a olhos vistos. O biótipo típico do criminoso passou a ser, mais do que o dos negros, o dos líderes anarquistas, em sintonia com a tese defendida alguns anos antes, na Faculdade de Direito de São Paulo, pelo delegado de polícia Candido Motta.

A recomendação do Congresso Internacional de Antropologia Criminal, realizado em Turim em 1906, de exame antropológico e médico-psicológico em todas as instituições prisionais para a confecção de uma “ficha genealógica de saúde mental” fez muito sentido aos nossos médicos-faxineiros.

O dr. Carrilho defendeu o exame psíquico obrigatório dos detentos com o seguinte argumento:

¹¹ Uma análise do discurso da Liga encontra-se em: Costa, J. F. *História da psiquiatria no Brasil*. São Paulo, Xenon, 1989 (4ª. ed.)

¹² Carrilho, H. Considerações sobre prophylaxia mental e delinquencia. Rio de Janeiro, *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, 1(1), 1925, p. 131.

Do mesmo modo que já se faz obrigatoriamente a ficha datiloscópica dos delinquentes, dever-se-ia também fazer a ficha psicológica, com todos os esclarecimentos necessários ao conhecimento do perfil mental de cada um deles.

Para efetivá-la recomendava “o emprego de *tests*, no Laboratório de Psicofísica, pelo que se pode cientificamente estabelecer a existência de loucura emocional.”¹³

No mesmo ano, psiquiatras começaram a incentivar a Liga a valer-se das “competências em psicologia” já existentes no país, louvadas não só pelos recursos psicotécnicos de que dispunham, mas pela posse de instrumento imprescindível à luta em defesa da higiene psíquica: a *psichoterapia*, entendida como “tratamento moral” para “dominar as comoções, subjugar as paixões, vencer os ímpetos e educar a vontade.”¹⁴ Foi nesta chave que a Psicologia começou a ser convocada pelos médicos para atuar em hospícios, prisões e estabelecimentos educativos, escolares ou não.

Enquanto médicos grifavam as teses darwinistas sociais e defendiam práticas de coerção física, educadores sublinhavam a possibilidade de aperfeiçoamento de povos e raças por meio da educação.

No pensamento educacional republicano brasileiro, o projeto de progresso nacional pela regeneração do povo encontrou expressão no entusiasmo pela educação que grassou nos meios em que se discutia a educação. No entanto, nossos educadores faziam-no sem abandonar a tese da desigualdade das raças e classes sociais: nas linhas e entrelinhas do discurso educacional ia-se desenhando a defesa da dualidade escolar.

¹³ *Idem, ibidem.*

¹⁴ Esposel, F., *op. cit.*, p. 105-106.

Como parte do ideário protofascista dominante, a escola era, para educadores, médicos e psicologistas, instituição regeneradora de um povo “primitivo”. Não por acaso, o lema educacional da época foi “escolas cheias, cadeias vazias”. Por esse caminho, as teorias raciais foram-se insinuando, com maior ou menor sutileza, no discurso pedagógico brasileiro. Citemos alguns exemplos.

Em 1918, Sampaio Doria enviou carta a Oscar Thompson, então Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em defesa de medidas de erradicação rápida do analfabetismo. Para isso, não se devia permitir que reprovados ocupassem as vagas dos ingressantes. A justificativa limitava-se à moral e à biologia dos atrasados: “vadios”, “anormais”, “inúteis” e “incapazes” eram os termos que designavam os repetentes na proposta apresentada.

Para Lourenço Filho, a Psicologia era ciência que podia dizer sobre a natureza de cada criança, realizando “antes da matrícula um exame mental dos alunos, tendo em vista eliminar a dificuldade maior do ensino escolar: a heterogeneidade das classes, em função da diversidade dos tipos mentais, a diversidade do adiantamento, a diversidade do meio social extra-escola”. A Psicologia era, em suma, ciência que podia colaborar com a realização de um dos princípios de uma Pedagogia científica enamorada do taylorismo: “a separação dos educandos pelas aptidões naturais”.¹⁵

A contribuição mais valorizada da ciência psicológica ao projeto de regeneração do povo e da nação brasileiras eram os *tests*. Nesse mesmo número da revista *Educação*, um professor da Escola Normal de Nancy foi mais longe: “É absolutamente necessário dispormos de um instrumento de medida tão manejável quanto são, em outros domínios, o termômetro e o barômetro.”¹⁶

¹⁵ Lourenço Filho, M. B. “*A Escola Nova*”. São Paulo, *Educação*, VII, 1929, p. 293-301.

¹⁶ Duthil, R. “*O lugar que deve ocupar no ensino o método dos tests*”. *Educação*, vol.

No mesmo ano, a coleção “Biblioteca de Educação”, criada por Lourenço Filho, incluiu dois livros de autores nacionais profundamente comprometidos com as teorias raciais. Num deles, depois do Prefácio elogioso do coordenador da coleção, um professor e fitologista propunha a educação escolar como ação social profilática de desvios morais e intelectuais inevitavelmente repostos a cada geração, pois que ligados à hereditariedade de certas raças e classes. Segundo seus argumentos, os pobres têm mais maus genótipos do que os ricos e intelectuais, vitoriosos na adaptação social. Como os pobres procriam mais, aumenta cada vez mais o número de inaptos à vida em sociedade. Só a educação intelectual, moral e cívica poderá erradicar essa ameaça que paira sobre a sociedade, pelo seu poder esclarecedor a respeito das esterilizações voluntárias e pelo seu poder de educar para a higiene, de maximizar boas tendências e de corrigir más tendências.¹⁷

No outro, prefaciado pelo psiquiatra Franco da Rocha no timbre preconceituoso que marcou a sua obra, um professor de escola secundária expunha as teorias raciais, concordava com a tese da inferioridade dos não brancos e concluía: “A educação popular é educação do caráter.”¹⁸

OUTRAS FALAS

Voltemos aos laudos e pareceres do início deste texto. Não é preciso analisá-los em profundidade para perceber em psicólogos atuais as marcas de concepções organicistas de homem e de sociedade, a desqualificação dos pobres, a mensuração e a segmentação da psique e uma leitura dela em termos alheios à dimensão social.

VII, 1929, p. 138.

¹⁷ Domingues, O. *A hereditariedade em face da educação*. São Paulo, Melhoramentos, 1929, p. 151-152.

¹⁸ Geenen, H. *Temperamento e caracter sob o ponto de vista educativo*. São Paulo, Melhoramentos, 1929, p. 110.

Desde o início dominado pela biologia, a Psicologia continua a dizer essencialmente o mesmo com palavras diferentes. Ao afirmar que as dificuldades escolares decorrem da genética de raças e classes sociais, de problemas emocionais, de distúrbios neurológicos e psicomotores, de desnutrição, de carência cultural, de deficiência mental leve ou de atraso no desenvolvimento cognitivo – ao dizer isso, essas versões da Psicologia deixam na sombra a escola como instituição sociopolítica.

Os termos reservados no discurso ideológico para designar os que não conseguem escolarizar-se – pobres, desfavorecidos, desafortunados, carentes e, mais recentemente, excluídos – escancaram a porta do assistencialismo. Explorados, oprimidos, subalternos são palavras jamais pronunciadas.

A Psicologia omite sistematicamente a injustiça numa sociedade profundamente desigual, como se sua constituição como ciência e a formação de seus sujeitos nada devessem a ela. Surda à crítica filosófica das Ciências Humanas elaborada ao longo do século XX, dá continuidade a teorias e técnicas ideológicas, de profundo significado *político* – palavra, aliás, que os psicólogos em geral abominam, como cientistas neutros que acreditam ser. É com base nessa crença que desqualificam como não-científicas teorias que vão além dos fatos e incluem as dimensões política e ética no entendimento da subjetividade. É assim que, sem se darem conta, instituem-se como operadores de um poderoso aparato ideológico do Estado, nos termos althusserianos¹⁹.

Essas teorias da psique que não romperam com a filosofia, as ciências humanas e a arte não são, de fato, científicas no sentido positivista do termo, pois não limitam o estudo da dimensão psí-

¹⁹ Althusser, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. São Paulo, Martins Fontes, 1974.

quica ao que é empiricamente observável e mensurável, em busca das leis invariáveis que só podem ser conhecidas por meio de procedimentos experimentais em que o sujeito do conhecimento estabelece com o objeto de estudo relações reificadas. São teorias que resgatam o objeto estudado como sujeito que colabora com a produção de saber e que só pode ser compreendido se não for tomado como abstração que paira fora do tempo e do espaço em que vive.

Laing reinterpreta as condutas humanas remetendo-as ao campo social que as engendra. Mais do que isso, adverte para a coisificação dos profissionais da saúde que abordam seus clientes como coisas:

À medida que partimos de microssituações e nos dirigimos a macrossituações, verificamos que a aparente irracionalidade do comportamento em pequena escala assume certa forma de inteligibilidade quando vista num contexto. Movemo-nos, por exemplo, da aparente irracionalidade de um único indivíduo “psicótico” para a inteligibilidade dessa irracionalidade dentro do contexto da família. Por sua vez, a irracionalidade da família deve ser situada no contexto das redes circundantes, as quais devem ser vistas no contexto de organizações e instituições ainda maiores. Esses contextos mais amplos não existem lá fora, em determinada periferia do espaço social, mas estão nos interstícios de tudo o que abrangem [...] Estudando certas pessoas tachadas de psicóticas [...] comecei a ver que estava envolvido no estudo de situações e não apenas de indivíduos. Afigurava-me que o estudo de tais situações era interrompido de três modos principais. Em primeiro lugar, o comportamento dessa gente era considerado como si-

nais de um processo patológico em andamento *dentro* delas e apenas secundariamente referido a tudo o mais. Todo o assunto estava encerrado numa metáfora médica que, em segundo lugar, condicionava a conduta de todos os que estavam encerrados nela, médicos e pacientes. Em terceiro, através dessa metáfora, a pessoa que era o paciente do sistema, estando isolado deste, não mais podia ser encarada como uma *pessoa*: como corolário, também era difícil para o médico se comportar como uma pessoa. Uma pessoa não existe sem seu contexto social; não se pode tirar uma pessoa de seu contexto social e ainda assim considerá-la como pessoa, ou agir em relação a ela como tal. Se não agirmos para com outrem como pessoa, despersonalizamo-nos *a nós mesmos*.²⁰

Se substituirmos “indivíduo psicótico” por “indivíduo com dificuldade de escolarização” e “família” por “escola”, teremos uma alternativa fértil de entendimento do chamado “fracasso escolar” em outro registro que não o da psicopatologia do aprendiz.

Nessa mesma direção, quando reflete sobre casos de “fracasso escolar” entre descendentes de imigrantes na sociedade francesa, Bourdieu adverte: “É preciso precaver-se de fazer da família a causa última dos mal-estares que ela parece determinar [...] Fatores estruturais mais fundamentais [...] estão presentes nos fatores inscritos no seio do grupo familiar.”²¹

Nos pequenos textos densos que dão forma a *Minima moralia*, Adorno reflete sobre conceitos e instrumentos de medida da

²⁰ Laing, D. “O óbvio”. In: D. Cooper, *Dialética da libertação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968, p. 14-17, *passim*.

²¹ Bourdieu, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 591.

Psicologia normativa. Ao analisá-los “por dentro” – ou seja, buscar os determinantes históricos de sua constituição –, lança as bases de uma outra Psicologia.²² Esse é o caso da crítica ao conceito empobrecido de inteligência que estrutura os testes de QI. Ao reduzi-la a empiria acumulada e formalismo lógico, esses instrumentos são expressão do instrumentalismo, que deixou de ser mera aplicação do pensamento, para tornar-se o *a priori* de sua própria forma.²³ O mesmo acontece com o conceito de normalidade psíquica que preside o campo da “saúde mental”, onde “personalidade sadia” é adesão mutilante aos valores da sociedade de consumo.²⁴ Também não escapa à perspicácia da teoria adorniana o sentido histórico da divisão do homem em faculdades ou competências: réplica da divisão do trabalho típica do modo de produção industrial capitalista, ela é tentativa de manipulá-lo com mais eficiência.²⁵

Não se pode deixar de mencionar também a importância da contribuição recente da psicanálise à educação que, ao retomá-la como teoria em que a relação do indivíduo com a cultura é essencialmente conflituosa, abalou um dos pilares da Psicologia positivista: o elogio da adaptação ao “meio”.²⁶

Nada disso é levado em conta nos laudos e pareceres mencionados, que não passam, assim, de instrumentos de dominação das consciências a serviço da produção do consentimento necessário à reprodução de um estado de coisas de absoluta carência de justiça.

Em *Cultura e democracia*, Marilena Chaui termina o capítulo “Notas sobre cultura popular” com a seguinte afirmação: “Talvez

²² Adorno, T. W. *Minima moralia*. São Paulo, Ática, 1992.

²³ *idem*, p. 172-173.

²⁴ *idem*, p. 49-51.

²⁵ *idem.*, p. 54-55.

²⁶ Ver, por exemplo: Kupfer, M. C. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo, Escuta, 2000.

tenha chegado a hora da heresia: a ciência é o ópio do povo.”²⁷ Com benéfica crueldade, é chegada a hora de insistir na heresia: a Psicologia tem sido, no Brasil, instrumento de legitimação de uma desigualdade social repugnante.

²⁷ Chauí, M. *op. cit.*, p. 83.

O mal-estar na educação¹

Quem trabalha no campo da educação sabe do mal-estar que a acompanha. Mas qual a natureza dele quando nos voltamos para a realidade das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio? Será o mesmo mal-estar que foi matéria da teoria freudiana? O desconforto vivido em escolas públicas de bairros pobres será o mesmo que ocorre nas melhores escolas para os ricos?

O que quero trazer aqui são elementos para uma reflexão sobre o caráter plural do mal-estar na cultura, detendo-me num de seus aspectos: a educação escolar. Para fazê-lo, começo com Freud de *O futuro de uma ilusão* (1927) e de *O mal-estar na cultura* (1930).

UMA DIGRESSÃO NECESSÁRIA

O futuro de uma ilusão é um texto iluminista que dá continuidade às teses dos filósofos do século XVIII contra a irracionalidade medieval, período no qual os homens teriam sido oprimidos pelo jugo e pelo jogo da Igreja e da nobreza e impedidos de exercer a racionalidade. O uso da razão era instrumento por excelência, segundo aqueles pensadores, do progresso técnico-científico que traria a liberdade e a felicidade humanas.

¹ Versão revista do texto “Ética e mal-estar na educação”, apresentado no I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI, Instituto de Psicologia – USP, São Paulo, 1999, e publicado em: Kupfer, M.C. M. & Lajonquière, L. (orgs.) *Psicanálise e os impasses da educação*. São Paulo, USP, 2000, p. 54-62.

Como se sabe, a ilusão a que Freud se refere é a crença dos homens nas promessas de bem-aventurança trazidas pelas religiões. Três anos depois, em *O mal-estar na cultura*, ele voltou ao tema, então para responder à crítica de Romain Rolland ao artigo de 1927, na qual esse intelectual francês associava a religiosidade a um “sentimento oceânico” de infinitude e de comunhão com o Todo inerente à espécie.

Freud não negava a existência desse sentimento, no entanto o entendia como apagamento da fronteira entre o eu e o mundo externo, típico de certas psicopatologias e da vida psíquica dos bebês, mas que podia manifestar-se também na vida adulta. Ele negava, isso sim, que esse sentimento estivesse na origem da necessidade religiosa. Para o criador da psicanálise, o “sentimento oceânico” mencionado por Rolland tinha origem “no desamparo infantil e na nostalgia do pai que este desamparo suscita”.²

Para desvelar a ilusão da religiosidade, Freud fez, nesse ensaio de 1930, um resumo de sua teoria da gênese, estrutura e funcionamento do aparato psíquico. Para pensar a cultura, partiu de um ponto: a pequenez humana, o sentimento de impotência do homem diante da força implacável e incontrolável da Natureza. A cultura é resposta a esse sentimento e ao perigo que a força dos elementos naturais traz à própria sobrevivência da espécie. Freud é claro a esse respeito: “A função capital da cultura, sua verdadeira razão de ser, é defender-nos contra a Natureza.”³ E o próprio homem, na condição de “homem-natureza” – ou seja, à mercê de seu arcabouço de pulsões – também carrega em si a força desses elementos.

² Freud, S. “El malestar en la cultura”. In: *Obras completas*. Madri, Biblioteca Nueva, 1968, v. III, p. 7.

³ Freud, S. “El porvenir de una ilusión”, *idem*, vol. II, p. 78.

O homem das pulsões aspira à felicidade, quer experimentar, *sem limites*, sensações prazerosas⁴. Assim, quem fixa o objetivo vital é o programa do princípio do prazer. Há, no entanto, obstáculos a esse programa, tanto de natureza *biológica* como de natureza *cultural*.

Quanto aos primeiros, Freud diz: “O plano da criação não inclui o objetivo da felicidade do homem; [...] nossas faculdades de felicidade estão limitadas, por princípio, por nossa própria constituição.”⁵ Noutras palavras, a repetição de uma sensação prazerosa só nos proporciona uma fraca sensação de bem-estar, pois só encontramos prazer no contraste, não no estável. O que não significa abrir mão da busca da felicidade: embora irrealizável, “nem por isso se deve – ou se pode – abandonar os esforços em direção a alguma forma de realização dela”.⁶

Na esfera da cultura, a tendência da espécie à satisfação imediata dos instintos faz “de cada indivíduo um virtual inimigo da civilização” que precisa ser contido em nome do bem comum.⁷ E os homens são inimigos potenciais da civilização não só porque, sem limites, acabam se destruindo, mas também porque, uma vez limitados, “sentem como peso intolerável os sacrifícios que a civilização lhes impõe para tornar possível a vida em comum”, sem a qual, contraditoriamente, não sobrevivem.

É no plano cultural que Freud introduz os conceitos de pulsão de morte, ambivalência diante da figura paterna, formação da consciência moral e sentimento de culpa. A interdição do instinto aumenta a culpa, uma vez que gera impulsos de agressão contra um objeto que também é fonte de proteção e amor. Esse *sentimento*

⁴ Freud considera esse ensaio sobre o mal-estar na cultura um “estudo da felicidade”.

⁵ Freud, S. “El malestar en la cultura”, *op. cit.*, p. 11.

⁶ Freud, S. *idem.*, p. 16.

⁷ Freud, S. “El porvenir de una ilusión”, p. 73.

de culpa é o próprio mal-estar na cultura.⁸ É desse mal-estar que Freud fala.

Está-se, nesse caso, no reino da inevitabilidade: trata-se de um mal-estar inescapável diante de uma “frustração cultural”, ela também indispensável. Freud pensa que não adianta argumentar contra as paixões nem confiar na possibilidade de solidarizar os homens por meio da comunidade do trabalho, pois os homens não amam o trabalho.⁹ Instala-se assim uma contradição essencial na história da humanidade: de um lado, as pulsões; de outro, instituições culturais destinadas à *coerção* imprescindível à própria sobrevivência da espécie. É como instituição coercitiva necessária à sobrevivência que o ato de educar, não importa a forma que ele assuma, pode ser entendido como um ato de violência.¹⁰

Nessa linha de raciocínio, poder-se-ia dizer que a religião é instituição cultural que interdita a destrutividade humana, que reconcilia os homens com a cultura e os compensa dos sacrifícios impostos pela coerção do objetivo vital fixado pelo princípio do prazer.¹¹ Contra esta interpretação, Freud argumenta que as doutrinas religiosas são indemonstráveis, dogmáticas, alheias às exigências da razão e cegas ao fato de que a procura da felicidade possível é uma questão de economia libidinal de cada indivíduo e que, por isso, não pode haver regra geral nessa busca de caminhos.¹² Contudo, tal como acontece com os narcóticos, não podemos eliminá-las de um

⁸ Freud, S. “El malestar en la cultura”, p. 54.

⁹ Nesse aspecto, Freud e Marx discordam radicalmente. Segundo Marx, o homem não ama o trabalho alienado, esgotante, no qual se objetiva; é no trabalho em que se objetiva, que resulta num produto em que se reconhece, que ele vive o sentimento de realização.

¹⁰ Freud, S. “El malestar en la cultura”, p. 26-27, *passim*.

¹¹ É porque a religião está plantada num desejo – o desejo de felicidade – que Freud não a considera um erro, mas uma ilusão.

¹² Freud, S. “El malestar en la cultura”. *Op. cit.*, p. 16.

dia para outro. Embora por motivos diversos, Freud e Marx atribuem à religião o estatuto de ópio do povo.

Para crescer, o homem tem de reconhecer sua impotência e pequenez e não pode se considerar centro da criação ou ente amorosamente guardado por uma providência bondosa. Para crescer, ele tem de aceitar a realidade, tentar melhorá-la e compreender, sem rebeldia, a inevitabilidade de seu destino como ser pequeno e impotente. Fiel ao racionalismo iluminista, Freud tem como projeto o primado da razão, considera o conhecimento científico como seu melhor fruto e, por isso, como antídoto mais eficaz da ilusão mística.

Ao afirmá-lo Freud não quer dizer que o homem só é guiado pela razão ou argumentar contra as paixões; o que ele faz é defender a apropriação racional *pelo homem* de sua condição, tomar como do homem o que é do homem e, desse modo, deixar de atribuir a Deus as vontades humanas e as tarefas de segurar as rédeas do destino e de evitar os perigos da vida em sociedade. Por isso, ele propõe que se deixe “o céu às aves e aos anjos”.¹³

Nesse contexto, a ética é *superego cultural*, é tentativa de eliminar ou pôr sob controle coletivo o maior obstáculo à cultura: as pulsões eróticas e tanáticas que estão no cerne da espécie. Sendo assim, ela pode ser entendida como “tentativa terapêutica” feita no plano da cultura. A proibição do incesto, do canibalismo e do homicídio são interdições culturais já milenares nessa direção. Freud refere-se, portanto, a interdições e privações necessárias à superação da animalidade, à criação da cultura, ao progresso da civilização.

¹³ Freud, S. “El porvenir de una ilusión”. *Op. cit.*, p. 96.

A REALIDADE SOCIAL INQUESTIONADA

À luz de uma concepção materialista histórica, tem-se afirmado que Freud naturaliza o homem, psicologiza o social, carece de uma visão crítica da sociedade concreta e tem uma concepção abstrata de cultura. De fato, nos dois ensaios mencionados, é possível identificar passagens em que os homens e sua história são naturalizados e a esfera das relações de produção e de poder é omitida.

Quando reflete sobre o aperfeiçoamento das sociedades humanas, Freud recorre a sociedades de abelhas e formigas como modelos de organização estatal, de divisão do trabalho e de limitação da liberdade individual que deveriam ser seguidos pelos humanos.¹⁴ A crueldade da Primeira Guerra Mundial é, por sua vez, tomada como resultado da “primordial hostilidade entre os homens”, de “paixões instintivas” que põem a sociedade civilizada constantemente à beira da desintegração, pois mais poderosas do que os interesses racionais. A esse respeito ele diz: “A cultura tenta conter isso, mas não tem sido bem-sucedida.”¹⁵ As tensões historicamente engendradas são entendidas como “perturbações da vida social que emanam do instinto de agressão e de autodestruição”, sanáveis pelo estudo da “patologia das comunidades culturais”.¹⁶

A preocupação com a “rebelião dos explorados” e com formas de desarmá-la mais sólidas e duradouras do que a religiosidade, também encontra lugar em *O futuro de uma ilusão*. Freud argumenta que, “desacreditado Deus” e perdido o freio da religião, os explorados cairiam em revolta perigosa contra os amos. Para evitá-lo, era mister proporcionar-lhes o entendimento racional das inter-

¹⁴ Freud, S. “El malestar en la cultura”, p. 46.

¹⁵ *Idem.*, p. 38.

¹⁶ *Idem.*, p. 63.

dições, não sem apelo ao projeto político comtiano pelos homens cultos e cientistas.

Em *A psicanálise revista*, Adorno faz a crítica da teoria freudiana. A restrição principal é posta nos seguintes termos: “Em nome do princípio de realidade, ela justifica o sacrifício do indivíduo, sem submeter o próprio princípio de realidade a um exame racional.” Noutras palavras, o criador da Psicanálise teria aceito sem crítica, ou ao menos com resignação, a sociedade que impõe a privação. Assim, ao animar o paciente ao trabalho e à procura da felicidade nas condições sociais existentes, como se fossem naturais, a psicoterapia analítica é adaptação social.¹⁷

Mas, justiça seja feita, nos dois textos mencionados Freud refere-se a um outro determinante da psique, ainda que de passagem. Ele sabia de outras interdições e de outros mal-estares presentes no campo social decorrentes da tensão gerada no interior do confronto de classes, confronto esse que difere do conflito inevitável entre o homem e a cultura que lastreia suas concepções. Dizendo de outro modo, Freud sabia da dimensão política do real – das relações desiguais de poder numa sociedade marcada pela exploração do trabalho e carente de formas de liberdade que não ameaçam a preservação da espécie.

Quando se refere a esta dimensão, fica às voltas com algo incômodo, não só porque toca num tema tabu entre seus pares, mas também porque ele próprio teme o conflito de classes. Entretanto, mesmo que em seus escritos os termos civilização, cultura e sociedade sejam empregados como sinônimos e definidos em termos abstratos, passagens dos dois textos mencionados revelam que o autor de *Totem e tabu* estava ciente de determinantes das

¹⁷ Adorno, T. W. “El psicoanálisis revisado”. In: T.W.Adorno *et al.*, *Teoría crítica del sujeto*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1986, p. 16-35.

relações entre os homens que transcendem as disposições constitucionais inscritas na espécie e os limites que elas pedem, em nome da sobrevivência.¹⁸

Ao trabalhar os conceitos de interdição, proibição e privação em *O futuro de uma ilusão*, ele revela conhecimento das injustiças que marcavam as sociedades capitalistas industriais europeias:

Com o objetivo de manter certa regularidade em nossa nomenclatura, chamaremos interdição a impossibilidade de satisfação de um instinto; proibição, a instituição que marca esta interdição; privação, o estado que a proibição provoca. O mais imediato é *estabelecer uma distinção entre as privações que atingem todos os homens e as que só recaem sobre grupos, classes ou indivíduos determinados*. As primeiras são as mais antigas; com as proibições que a originam, a cultura iniciou há milênios o desligamento do estado animal primitivo [...] Quanto às restrições que só afetam determinadas classes sociais, a situação é claramente perceptível e nunca foi segredo para ninguém. É de supor que estas classes preteridas invejarão os privilégios das

¹⁸ Nessa época Freud estava abertamente às voltas – com atitude reflexiva, mas não sem ambiguidade e apreensão diante do “espectro do comunismo” – com a então recente revolução russa e a presença, nos meios políticos e intelectuais europeus, das teses socialistas. Em *O mal-estar na cultura*, ele pondera: “Os comunistas acreditam ter descoberto o caminho para a redenção do mal [...] Se se abolisse a propriedade privada [...] desapareceria a inimizade e a hostilidade entre os seres humanos. [Mas] o instinto agressivo não é uma consequência da propriedade.” Participava também da crença arraigada entre cientistas de seu tempo de que os diferentes lugares sociais devem-se a diferenças naturais de aptidão entre os homens: “Se esta luta [contra as diferenças de propriedade] pretende aduzir o princípio abstrato de igualdade entre todos os homens em nome da justiça, é fácil objetar que a Natureza, com a profunda desigualdade de dotes físicos e psíquicos, estabeleceu injustiças para as quais não há nenhum remédio.” (p. 38-39, *passim*).

classes favorecidas e farão o possível para libertarem-se do aumento de privação que pesa sobre elas. Se não conseguirem, surgirá na civilização um descontentamento duradouro que poderá conduzir a perigosas rebeliões. Quando uma civilização não consegue evitar que a situação de certo número de participantes tenha como premissa a opressão de outros, da maioria talvez – como sucede em todas as sociedades atuais – é compreensível que os oprimidos desenvolvam uma intensa hostilidade contra a sociedade que eles próprios mantêm com seu trabalho, mas de cujos bens só participam muito pouco.¹⁹

Em *O Mal-Estar na Cultura*, fala de esperança numa sociedade mais igual:

Se com toda razão reprovamos o estado atual de nossa cultura quando realiza insuficientemente nossa pretensão de um sistema de vida que nos faça felizes; se a pomos diante da magnitude dos *sofrimentos, talvez evitáveis*, a que nos expõe; se tratamos de desmascarar com crítica implacável as raízes da imperfeição, seguramente exercemos um direito legítimo, e, nem por isso, mostramo-nos inimigos da cultura. Cabe esperar que pouco a pouco consigamos impor à nossa cultura modificações que satisfaçam melhor nossas necessidades e que não mais justifiquem essas críticas.²⁰

Mas esse não era o seu objeto de estudo. Feitas essas observações, ele retoma o curso de seu pensamento: “É preciso que nos familiarizemos também com a ideia de que existem dificuldades

¹⁹ Freud, S. “El porvenir de una ilusión”, p. 76-77.

²⁰ Freud, S. “El malestar en la cultura”, p. 41.

inerentes à essência mesma da cultura e inacessíveis a qualquer tentativa de reforma.”²¹

Fazer a crítica do princípio de realidade, tal como ele comparece na teoria freudiana, significa sugerir a sociologização da psicanálise? Certamente não. Quando faz a crítica da revisão culturalista da psicanálise realizada por Horney e Sullivan, Adorno é claro: “Quanto mais sociologizada a psicanálise, tanto mais ela se embota para o conhecimento dos conflitos [psíquicos] causados socialmente.”²² Uma psicologia social psicanalítica, diz Adorno, “em vez de tirar o indivíduo dos processos sociais para depois descrever sua influência formativa, teria de descobrir as forças sociais determinantes nas dimensões mais íntimas do indivíduo” e não banir as pulsões, a teoria da libido, a importância das recordações infantis, a compulsão à repetição etc. Dessa frase, retenhamos a ideia de “descobrir as forças sociais determinantes nos mecanismos mais íntimos do indivíduo”.²³ Para melhor compreendê-la, voltemo-nos à questão educativa.

OS MAL-ESTARES NA EDUCAÇÃO

Ao analisar histórias de dificuldades escolares, suas raízes e repercussões no grupo familiar – “experiências que tendem a produzir modos de ser dilacerados” – Bourdieu adverte:

Fatores estruturais mais básicos (como as políticas educacionais e as leis econômicas que interferem no mercado de trabalho) estão presentes nos fatores inscritos no seio do grupo familiar [...] É isso que faz com que, através do relato de dificuldades as mais “pessoais”, das

²¹ *Idem*, p. 41.

²² Adorno, T. W., *op.cit.*, p. 23.

²³ *Idem*, p. 22-23.

tensões e das contradições aparentemente mais estritamente subjetivas, geralmente se exprimam as estruturas mais profundas do mundo social e suas contradições.²⁴

E continua:

Aqui não é o lugar de questionar a relação entre o modo de exploração da subjetividade que propomos e o praticado pela psicanálise. Mas é preciso pelos menos se precaver contra a tentação de pensar suas relações em termos de alternativa. A sociologia não pretende substituir o modo de aplicação da psicanálise pelo seu modo; ela quer apenas construir de forma diferente certos dados que a psicanálise tem por objeto, detendo-se em aspectos da realidade que a psicanálise afasta como secundários e insignificantes ou que trata como anteparos que é preciso atravessar (por exemplo, as decepções escolares e profissionais, os conflitos de trabalho etc.) para ir ao essencial. Mas estes aspectos podem conter informações pertinentes a propósito de coisas que também a psicanálise considera. Uma verdadeira sociogênese das disposições constitutivas do modo de ser deveria procurar compreender como a ordem social capta, canaliza e reforça ou contrapõe processos psíquicos conforme houver homologia, redundância e reforço entre as duas lógicas ou, pelo contrário, contradição, tensão. É evidente que as estruturas mentais não são o simples reflexo das estruturas sociais. Há pulsões, do interior, que impelem ao investimento no objeto, mas há também um universo particular externo de objetos socialmente oferecidos ao investimento.²⁵

²⁴ Bourdieu, P. *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 591.

²⁵ *idem*, p. 592.

Uma frase, mais adiante, sublinha essa posição:

Só gostaria de lembrar a afirmação complementar que o psicanalista deixa em silêncio: o desejo manifesta-se somente sob a forma específica que os campos lhe assinalam num momento dado do tempo.²⁶

As interdições, proibições e privações impostas socialmente são, pois, de diversas naturezas, não só em sua relação com a preservação da espécie, mas também quanto às formas e funções que assumem em diferentes momentos da história. Algumas são necessárias à constituição do “homem-homem”; outras não têm relação com esse objetivo, limitando-se a desempenhar o papel político, no âmbito do confronto de classes, de “imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” – e arbitrário aqui é tudo que não corresponde a qualquer necessidade biológica da espécie.²⁷ Nesse segundo caso, está-se diante de interdições, proibições e privações impostas com o propósito de garantir, pela dominação cultural de uma classe sobre outra, a continuidade da exploração econômica.

A imposição arbitrária de um arbitrário cultural remete ao campo das relações opressivas de poder presentes no interior das escolas – opressão tanto mais forte quanto mais a clientela provém das classes subalternizadas. Por isso, há que concordar com Bourdieu que há *mal-estares* na educação – plural decorrente do fato de que as classes sociais estão submetidas a interdições, proibições e privações que diferem em função da posição que ocupam na estrutura social. O mal-estar na educação certamente não é o mesmo nas escolas para os ricos e nas escolas para os pobres.

²⁶ *idem*, p. 593.

²⁷ Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. *A reprodução: para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, p. 20.

Pesquisas de longa duração em escolas da rede pública de ensino fundamental e médio têm mostrado que há profundo mal-estar entre educadores e alunos. Esse desconforto transcende o sentimento de culpa teorizado por Freud. São muitos os determinantes do mal-estar escolar dos dominados – sejam professores ou alunos – numa sociedade de classes: o preconceito social e racial que rege a sociabilidade entre as classes; a negação do direito ao respeito a crianças e adolescentes pobres; a incúria de governantes e executores de políticas públicas; a corrupção que desvia verbas públicas destinadas à educação escolar; as más condições de formação e de trabalho da maioria do corpo docente; as promessas jamais cumpridas de melhoria das condições de vida da população pela escolarização; o autoritarismo, a violência e o arbítrio que regem as relações de classes num país como o Brasil e sua presença no interior das escolas; uma pedagogia que desrespeita as diferenças individuais porque deseja a homogeneização e a submissão, a qualquer preço, de educadores e educandos.

Todos esses aspectos causam sofrimento evitável e desnecessário, não fossem parte integrante da lógica perversa que preside a vida social numa sociedade dividida e injusta, dentro da qual adquirem o caráter de necessidade. Todos eles causam várias formas datadas de “sofrimento político”, para usar expressão feliz de um pesquisador original que incluiu a psicodinâmica da humilhação entre os temas estudados pela Psicologia.²⁸

Ao ingressarmos nesse território, ingressamos no reino da barbárie. Não da barbárie como a entende Freud – tudo que vai contra a higiene, a ordem, a beleza, as atividades psíquicas superio-

²⁸ Gonçalves Filho, J. M. “Humilhação social: um problema político em Psicologia”. São Paulo, *Psicologia USP*, 9 (2), 1998, p. 11-67.

res da ciência e da arte, que ele chama “bens culturais”²⁹ – mas da barbárie como a entende a teoria crítica frankfurtiana: “Barbárie é o preconceito delirante, a opressão, o genocídio, a tortura.”³⁰ Nesse contexto, ética não é “superego cultural” ou “intervenção terapêutica cultural”, mas prática social pautada por valores positivos, isto é, valores comprometidos com a justiça e a dignidade, a liberdade e a felicidade – com a humanização da vida.³¹

Estamos agora em condições de perguntar: educar é necessariamente um ato de violência? Se pensarmos a educação como inevitável interdição de pulsões que ameaçam a vida da espécie, a resposta é positiva. No entanto, concordo com Freller que é melhor reservar a palavra “violência” para designar a opressão que advém das relações sociais numa sociedade desigual.³² Melhor reservá-la para nomear as práticas violentas presentes nas escolas para as “classes preteridas” em sociedades que, carentes de justiça, instalam a humilhação e o sentimento de incapacidade na mente e no coração dos oprimidos, responsabilizando-os pela precariedade de suas vidas.

Enquanto essa violência permanecer, não há projeto ou reforma escolar que dê conta da democratização do ensino que políticos e autoridades educacionais, por despreparo ou impostura, vêm alardeando como fato.

O que fazer?

²⁹ Freud, S. “El malestar en la cultura”, p. 23-24.

³⁰ Adorno, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995, p. 117.

³¹ O que não quer dizer que Freud não estivesse comprometido, mesmo que de modo ambíguo, com os valores que nortearam a Revolução Francesa. Esse compromisso é visível, por exemplo, na denúncia que ele faz, em *O futuro de uma ilusão*, da intimidação da inteligência e da restrição da individualidade e da liberdade promovidas pela religião.

³² Freller, C. C. *Histórias de indisciplina escolar*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2001, p. 207-236.

A proposta de esclarecimento objetivo e subjetivo, nos termos em que Adorno o define em *Educação e emancipação*, merece atenção. Muito mais do que tornar as pessoas intelectualmente cientes da perversidade em vigor nas sociedades de classes, ele propõe que elas possam entender os modos como participam dessa lógica por meio de disposições psíquicas profundas e determinadas por forças invisíveis e poderosas, como o preconceito racial. Por essa via, elas podem passar a querer outras formas de inserção que colaborem com um projeto ético-político de vida digna para todos. Mas essa é uma outra história, que fica para uma outra vez.

Por uma outra educação¹

I

Pensar criticamente a educação escolar no Brasil é tarefa cada vez mais urgente para os que não concordam com o rumo precário que ela tomou e cada vez mais incômoda aos responsáveis por uma política educacional predatória. A necessidade de repensá-la é óbvia a todos os que convivem com escolas de primeiro e segundo graus. Salvo algumas exceções, a maioria das escolas da rede escolar pública brasileira (e muitas da rede privada, diga-se de passagem) é exemplo da miséria do ensino que continua a ser oferecido à maioria das crianças e jovens no país.

São muitos os estudos que demonstram que esse desmanche não se dá apesar da política educacional, mas por causa dela: os que governam querem hoje, como sempre, o ensino barato e a melhoria de estatísticas que beneficiem suas carreiras políticas, não importam os meios de produzi-las. Florestan Fernandes já o dizia há mais de quarenta anos.

A esse quadro é preciso acrescentar um dado nada desprezível: a colaboração que concepções da Psicologia e da Pedagogia instrumentais vêm dando a um projeto político de inclusão precária de grande parte da população brasileira de fato excluída do direito aos saberes que cabe à escola garantir.

¹ Resenha revista e ampliada do livro de Kupfer, M. C., *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo, Escuta, 2000. *Gazeta Mercantil*, caderno “Fim de Semana”, 5 e 6 de agosto de 2000.

Desse estado de coisas resultam estratégias de sobrevivência dos mais diretamente atingidos por essa política: educadores e alunos que, impossibilitados de reconhecer o inimigo, se digladiam no dia a dia escolar. Na construção dessa “calamidade” – a expressão é de Darcy Ribeiro em *Nossa escola é uma calamidade* – está uma pluralidade de fatores, entre os quais a desvalorização salarial do professorado; o desvio das já poucas verbas destinadas à educação; a insistência em soluções técnicas para problemas escolares que dizem respeito às relações de poder numa sociedade dividida; estratégias administrativas variadas para manter os excluídos do direito à educação escolar por mais tempo numa escola que muitas vezes mais parece hospício ou prisão. Nada disso, é óbvio, altera o jogo de cartas marcadas entre vencedores e vencidos.

Numa política educacional que se aprofunda em descaminhos, dois outros objetivos oficiais merecem destaque pelos danos que trazem aos protagonistas da vida escolar: o horror às diferenças individuais e o desejo de controle absoluto do aprendiz no ato de ensinar.

As tentativas de uniformizar professores e alunos é marca de origem do projeto educacional republicano brasileiro. O sonho dos educadores do começo do século XX com escolas que funcionassem como exércitos ou fábricas não foi mera coincidência numa sociedade agitada pelo confronto de classes e a caminho do Estado Novo.

O intento obstinado de aperfeiçoamento das práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem quer, por sua vez, o aluno como espelho da lousa, do livro, da letra e do desejo do professor. Quanto mais o aluno for máquina xerox que se anula como sujeito do conhecimento, mais será considerado bom aluno. O resultado mais provável é a formação de pessoas predispostas à manipulação por líderes autoritários.

Há muito a literatura educacional registra alternativas a esse quadro. A partir de concepções de homem e de sociedade que levam em conta a natureza das relações de produção em vigor, outras teorias de educação a propõem em termos que a comprometam com a resistência ao controle de mãos sutis que mutilam o sentir e o pensar.

Nessa direção, alguns educadores, como Paulo Freire, enfatizam o ensino de conteúdos críticos que possibilitem ao aluno pensar ativamente a realidade social em que vive. Outros, como Theodor Adorno, sabem que a dimensão inconsciente está presente o tempo todo na relação pedagógica, mas sublinham a importância do esclarecimento racional sobre o mundo e da reflexão do sujeito sobre sua inserção nele como passo socialmente possível e fundamental em direção a mudanças subjetivas.

II

Educação para o futuro: psicanálise e educação, de Maria Cristina Machado Kupfer, insere-se com originalidade e pertinência nessa linha de contestação da escola, trazendo novos aspectos da questão que convidam ao diálogo os que querem instalar o sujeito no centro da cena educacional pela via da razão reflexiva.

A originalidade do pensamento de Kupfer é fruto de uma longa dedicação da autora ao estudo da teoria freudiana e de sua leitura por Lacan, que lhe possibilitou casar a psicanálise com a educação em termos inéditos. Esse estudo privilegiou, desde o início, as implicações educacionais do pensamento psicanalítico. A pertinência é, por seu turno, produto do conhecimento profundo das coisas da educação escolar que ela adquiriu como docente e pesquisadora no Instituto de Psicologia da Universi-

dade de São Paulo. Para chegar a esse casamento, ela percorreu, sem perder o foco, um longo caminho.

Primeiro foi uma dissertação de Mestrado, que deu início à pesquisa teórica do lugar do professor na subjetividade do aluno a partir do conceito de transferência – o professor posto no lugar de ideal de ego –, tida nessa tese como necessária à formação do vínculo educativo que possibilita a aprendizagem.²

Depois foi um livro – *Freud e a educação: o mestre do impossível* – em que a pesquisa da contribuição da teoria psicanalítica à educação ganhou profundidade conceitual, tendo sempre como pano de fundo a declaração de Freud, nas *Conferências introdutórias*, de que cabe à educação inibir, proibir, reprimir. Se assim é, como conciliar educação e psicanálise, já que esta “é em tudo contrária à natureza da Pedagogia”?³

Foi esse o desafio que Kupfer começou a enfrentar no mestrado e continuou a encarar nessa segunda publicação. Desde o começo ela pressentiu que o conceito psicanalítico de sujeito do inconsciente tinha muito mais a ver com o trabalho educativo do que podia parecer.

Na distinção entre *educação* e *pedagogia* surgiu uma fresta: a teoria psicanalítica podia ser instrumento de crítica do objetivo central da pedagogia moderna de controlar o aprendiz e, assim, abrir espaço para a transformação dos princípios educacionais.

Mais recentemente, a criação da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida ampliou a reflexão. Nesse espaço em que são atendidos terapêuticamente crianças e adolescentes autistas ou psicóticos e

² Kupfer, M. C. *A relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica* (dissertação de mestrado). São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1982 (dig.).

³ Kupfer, M.C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo, Scipione, 1989.

seus pais, onde um grupo especial – o grupo Ponte – ajuda-os na passagem do Lugar de Vida para escolas da rede de ensino regular – nesse lugar, a experiência vivida tornou mais amplas e mais fundas as possibilidades de encontro entre a psicanálise e a educação especial, no bojo do trânsito contínuo e fecundo entre a teoria e a prática. Permitiu mais: desenhar a contribuição do saber psicanalítico para a educação escolar em geral com traços nítidos que superaram o esboço delineado nas duas primeiras incursões.

A psicanálise no projeto da Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida e na educação escolar em geral são as duas partes que estruturaram o livro.

III

Maria Cristina Kupfer está ciente de que a educação não tem sido pensada para sujeitos, mas para objetos. Percebe que o professor, tido como máquina de ensinar, se desespera quando não consegue fazer aprender esse suposto objeto que ele quer manipular para obter com precisão o resultado almejado. Sabe que o aluno, suposto objeto, opõe-se à manipulação, como se dissesse ao professor: “Você está enganado, não sou esse objeto da psicologia do desenvolvimento, que deveria agora estar no período das operações mentais de ordem x , mas que está exibindo apenas as de ordem $x-1$!”⁴ Daí a crítica oportuna às psicologias que fragmentam o aluno em cognitivo, emocional, motor, intelectual.⁵

O ponto de partida de *Educação para o futuro: psicanálise e educação* é bem outro: a teoria psicanalítica do sujeito, que não é o

⁴ Kupfer, M. C. *Educação para o futuro*, p. 121.

⁵ No discurso social dominante, esta objetificação atinge o auge quando se atribuem a alunos pobres todas as deficiências, atrasos e distúrbios psíquicos que uma Psicologia instrumental e obcecada pela norma for capaz de inventar.

sujeito da consciência e do ego, mas o sujeito do desejo, do inconsciente, constituído na relação com o outro e à procura de formas, sempre singulares, de saída para o enigma da existência calcada na sexualidade e na morte.

Logo se vê que não se trata, como Kupfer esclarece, do sujeito cartesiano ou do sujeito-organismo piagetiano; trata-se do sujeito como estrutura psíquica que não coincide com o corpo biológico. O sujeito do inconsciente não é o ego, não responde à lógica da consciência, não se orienta pelo princípio da realidade. O sujeito desejante é aquele que se constitui na e pela linguagem, a partir de sua inserção na cadeia significante do Outro que o engendra.

É nesse deslocamento da atenção do sujeito da consciência para o sujeito do inconsciente nas relações escolares que a autora põe a possibilidade de repensar princípios norteadores da política educacional.

IV

Nesse outro marco teórico acontecem ressignificações fundamentais. Começemos pelo começo: no que consiste, para Kupfer, a presença da psicanálise na educação?

Não se trata, evidentemente, de apenas introduzir termos psicanalíticos no vocabulário dos educadores, pois de estereótipos verbais a linguagem escolar já está saturada. Trata-se, antes, de *fazer saber* a teoria psicanalítica do sujeito aos que estiverem dispostos a conhecê-la. Dizendo de outro modo, pode-se oferecê-la a educadores que, cientes da perda de autoridade, estiverem à procura de novos pontos de referência para o exercício de seu trabalho. Nessas condições, o conhecimento da teoria sempre terá consequências.

Kupfer está ciente de que poderá haver frustração, pois o professor não encontrará num curso de psicanálise novos métodos para o controle perdido sobre os alunos. No entanto, ao tomar conhecimento da existência do sujeito psicanalítico, poderá aprender a considerá-lo e abrir mão do desejo de garantir a qualquer preço que o conteúdo ensinado seja assimilado da mesma forma por todos os alunos. A aprendizagem de uma teoria que fala do sujeito, diz ela, produz efeitos subjetivantes. O professor pode adquirir condições de suportar o mistério contido em cada um de seus alunos e abrir mão da vontade de domínio (de resto, impossível) do significado que eles atribuem ao conteúdo que lhes foi ensinado.

A esse respeito, ela diz:

Quando um educador opera a serviço de um sujeito, abandona as técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis. Ao contrário disso, apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que, ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras inscrições que lhe deram forma e lugar no mundo.⁶

O que não quer dizer, como veremos, que o professor deva desocupar o lugar de educador. Significa, isso sim, que ele abrirá mão de técnicas, pois já não trabalhará com objetos, e terá “um norte

⁶ Kupfer, M. C. *Educação para o futuro*, p. 125.

que, estando no horizonte do professor, modificará sua relação com seu aluno.”⁷ Em resumo, o conhecimento do conceito psicanalítico de sujeito beneficiará o professor e o aluno e porá a relação pedagógica em outro registro.

Isso posto, a autora faz *quatro exercícios de educação para o sujeito*. No primeiro, pensa as dificuldades de aprendizagem; no segundo, reflete sobre a relação professor-aluno; no terceiro, lê a escola como instituição; no quarto, fala da educação como violência.

V

O primeiro exercício é reflexão sobre as dificuldades de escolarização no bojo do conceito de estilo. Para fazê-lo, Cristina Kupfer começa com uma frase: “É preciso admitir que...”

Qual a admissão indispensável ao início de uma outra fala sobre a produção do fracasso escolar que ultrapasse a versão oficial – ou o “discurso competente” – que patologiza os 90% de alunos encaminhados aos postos de saúde com queixa de problemas escolares? É a aceitação da dimensão político-social da produção do fracasso escolar que se faz presente na estrutura e na cultura escolar e afeta as relações entre educadores comprometidos com interesses dos segmentos sociais que dominam e seus alunos de origem pobre.

Kupfer acolhe a contribuição do que chama “modelo sociológico de Patto”:

...ora, para Patto, o ponto de partida dos problemas de aprendizagem, retraduzidos agora sob o título de fracasso escolar, está nas relações que se estabelecem no interior do cotidiano escolar. As crianças se tornam

⁷ *Idem.*, p. 126.

fracassadas escolares a partir do modo como a escola aborda, ataca, nega e desqualifica o degraú, a diferença social, o desencontro de linguagens entre as crianças de extração pobre, de um lado, e a escola comprometida com outras extrações sociais, de outro.⁸

A partir daí, Kupfer conclui: “Dessa perspectiva, vê-se que há um enorme trabalho a ser feito na direção de uma reforma ampla, geral e irrestrita no sistema educacional.” E pergunta: “Como faremos para tratar a criança atingida por esse efeito sem fazermos reformas sociais radicais já?” Concordo inteiramente com a resposta: é preciso que os professores passem a olhá-los como pessoas, sempre portadoras de características singulares. Mas não concordo que o “modelo” de análise de *A produção do fracasso escolar* seja sociológico, nem que o caminho apontado nesse livro sejam “reformas sociais radicais já”. Essa posição estancaria qualquer reflexão sobre o lugar da Psicologia na educação.

Quando trouxe o discurso social dominante para o foco da análise das dificuldades escolares e o impliquei na produção delas, não reduzi as saídas a reformas amplas do sistema educacional ou a transformações sociais radicais. Se é verdade que só essas mudanças permitirão a implantação de uma outra escola, é verdade também que, como dizia Paulo Freire, “para tornar possível amanhã o que é impossível hoje, é preciso fazer o que é possível hoje”. E o trabalho possível hoje é com os participantes da vida escolar.

Trabalhar as relações intersubjetivas na escola, de modo a poder superar estereótipos e preconceitos inscritos no seu cotidiano, é sugestão que faço no último capítulo daquele livro. Nele falo, baseada em Heller, da importância de “pequenos grupos que

⁸ *Idem.*, p. 127.

se indagam”, sobretudo de professores. Como Kupfer, penso que “as modificações sofridas por um grupo podem provocar modificações em outros grupos da instituição, sem que esses outros tenham sido tocados ou mencionados”, pois, “se há mudanças em um grupo de professores, essas mudanças poderão ‘transbordar’ para o grupo de crianças, sem que tenham sido dados conselhos, orientações, ou sem que os professores tenham tido ‘consciência’ da necessidade de mudança. Simplesmente o ângulo de visão passa a ser outro e o que se vê é outra coisa.”⁹

São muitas as teorias sobre grupos e instituições. É preciso, sem dúvida, dominar uma delas para informar a prática e fertilizá-la com a própria prática; mas é mister também abri-la para outras falas teóricas que iluminem dimensões que ela deixou na penumbra ao voltar-se para determinados aspectos do objeto em detrimento de outros.

Penso, além disso, que assim como o conhecimento da teoria psicanalítica por educadores pode produzir efeitos benéficos em suas práticas de ensino, conhecer a história do Brasil e a história da educação brasileira, contadas como uma história de crueldades e injustiças, também pode ter consequências benéficas sobre a relação que professores estabelecem com alunos provenientes das classes oprimidas. O esclarecimento pode, ele também, “mover montanhas”, pois, por seu intermédio, “o ângulo de visão pode passar a ser outro e o que se vê pode ser outra coisa”.

Mas voltemos à questão do primeiro exercício: para atender o “aluno fracassado”, diz a autora, precisamos de uma teoria que supere a dicotomia indivíduo-sociedade – isto é, que considere que é impossível falar do primeiro sem levar em conta a presença da

⁹ *Idem*, p. 137.

segunda na estrutura psíquica. Para Kupfer, assim como na perspectiva de trabalho que proponho, as classificações médico-psicológicas não fazem o menor sentido, pois a quase totalidade dos casos de problemas de aprendizagem enviados para os postos de saúde só pode ser entendida no âmbito do discurso escolar-social em circulação nas escolas.

Do ângulo lacaniano de *Educação para o futuro*, o olhar centra-se em cada criança, em busca de seu modo particular de aprender – ou seja, de seu estilo próprio, que carrega a marca de seu desejo. Cristina dá um exemplo: crianças com traços obsessivos podem ter no adiamento característica marcante de seu modo de pensar e de estudar. No entanto, no bojo do discurso social da rapidez, que bane a lentidão e a reflexão, elas serão “alunos lentos” com certeza atropelados. Estão dadas as condições para a apatia e o desinteresse pela escola.¹⁰

Entretanto, a autora considera que, nas condições escolares atuais, é impossível aos educadores voltarem-se para cada um de seus alunos, “na tentativa de acompanhar com ele seu modo peculiar de aprender”. Daí a mudança de foco do trabalho com o professor: ele não visará a ensinar-lhe a ensinar, muito menos a fornecer-lhe laudos psicológicos sobre seus alunos, mas a ajudá-lo a entender que sua classe jamais será uniforme e a respeitar as diferenças individuais de estilo, sem o que será a produção do fracasso escolar.

No segundo exercício, sobre a relação professor-aluno, o ponto crucial é o lugar do professor como transmissor de conhecimento, dimensão que, ao contrário do que pode parecer, não passa em branco na leitura kupferiana da educação escolar. Embora venha para lembrar que os conteúdos ensinados terão destinos imprevisí-

¹⁰ *Idem*, p. 131-132.

veis nos meandros do desejo e da própria linguagem, a psicanálise não abole a escola como transmissora de cultura. Cabe ao professor transmitir conteúdos “com rigor, encadeamento e lógica”, mesmo sabendo que não há objetos absolutos de conhecimento e que o aluno aprenderá sobretudo modos de manejar ideias e de estabelecer relações entre elas.

O terceiro exercício trata da escola como instituição, campo fértil de contribuição da Psicologia aos estabelecimentos escolares, uma vez que, na leitura de Kupfer, as instituições tendem à cristalização, e “a falta de circulação discursiva é o início do fim de uma instituição”. Assim, o objetivo do trabalho institucional de um profissional orientado pela psicanálise (mas não necessariamente lacaniano, digo eu) é “abrir espaço para a circulação de discursos”. Sua função não é “apontar, mostrar, interpretar”, mas “escutar ativamente”. Sobre as propostas de intervenção institucional que querem “revelar” o que se passa na dinâmica institucional, ela afirma: “Estariamos tirando proveito do pedido dirigido ao profissional para que ele faça *pela* instituição”. Nesses casos, o psicólogo estaria se valendo do “poder da sugestão”.¹¹

O assunto desse exercício é resumido na seguinte passagem:

Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem vez por outra falas de sujeitos que buscam operar rachaduras no que está cristalizado. É exatamente como “auxiliar de produção” de tais emergências que um profissional orientado pela psicanálise pode encontrar seu lugar em uma instituição escolar.¹²

¹¹ *Idem*, p. 137-138.

¹² *Idem.*, p. 136.

O tema do quarto exercício é a violência inevitável *da* educação e a violência atual *na* educação. A educação é, desde os escritos de Freud, violência simbólica inevitável e necessária. Como imposição do simbólico sobre o corpo, ela não é violência arbitrária, mas coerção imprescindível à própria estruturação psíquica e à existência da sociedade e da cultura.

Mas essa não é toda a violência presente nas escolas; elas são palco de uma violência arbitrária determinada por uma política educacional que fez do professor um “outro” pequeno, desvalorizado e desrespeitado. Sem autoridade e sozinho, ele reage com autoritarismo, com violência arbitrária que só alimenta o círculo vicioso da barbárie escolar. É por esta via que a autora leva em conta a dimensão sociológica da educação: num mundo fragmentado, ficamos reduzidos a objetos que perderam sua articulação com redes de sentidos mais amplos.

VI

Dessa riqueza reflexiva, ressaltemos alguns princípios que podem fundamentar uma outra presença da Psicologia nas escolas e uma outra filosofia da educação: 1) as dificuldades de aprendizagem escolar só podem ser entendidas na articulação de um sujeito com o campo social escolar, no qual circula um discurso sempre implicado na produção dessas dificuldades; 2) o lugar do professor como transmissor de conteúdos não pode ser abandonado, mesmo que se saiba que ele é limitado pela inclusão inevitável desses conteúdos na rede de significados e no estilo de cada aprendiz; 3) essa “filtragem” dos conteúdos ensinados, que impede a reprodução fotográfica pelo aluno do diário de classe do professor, é considerada patológica por uma psicologia normativa sempre a postos; 4) o que se aprende com

o mestre é muito menos o conteúdo objetivo e muito mais o manejo de ideias e as relações que o professor faz entre elas – ou seja, o estilo do professor; 5) o controle absoluto do ensino e a avaliação precisa da aprendizagem são impossíveis de realizar, e as tentativas nessa direção são sempre frustradoras, quando não desastrosas; 6) nada consegue mudar uma instituição cristalizada enquanto os discursos que a constituem não forem postos em movimento; 7) a violência entre professores e alunos só adquire sentido se a situarmos numa escola que reduziu o professor à condição de um “pequeno outro” que, desarticulado e desprestigiado, agride (com a ajuda, digo eu – pois nunca é demais repetir – de preconceitos sociais e raciais legitimados cientificamente) e é agredido.

No campo da Educação, a Psicanálise – seja pelo contato dos educadores com a teoria, seja como base teórica de práticas profissionais – não vem para interpretar, mas para dar lugar à fala dos integrantes da vida escolar pela disposição de ouvi-la. Os efeitos possíveis dessa escuta são imprevisíveis, uma vez que, se o lugar ocupado pelos profissionais psicólogos for correto, os desdobramentos dela dependerão muito mais do desejo dos protagonistas escolares do que do desejo de quem intervém, uma vez que, segundo a autora, “a vocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil, não quer controlar ninguém. É justamente por isso que ela é útil.”¹³

Pôr no centro o sujeito desejante é andar na contramão de procedimentos tão frequentes quanto equivocados dos que se propõem a melhorar o ensino, quer pela doutrinação dos educadores, quer pela instalação de redes de computadores para otimizar o ensino ou praticá-lo à distância. É também contrapor-se a um entendimento inadequado do que seja considerar o sujeito do inconsciente

¹³ *Idem*, p. 120.

no plano educativo: as propostas de liberação da subjetividade pelo *laissez-faire*.

Educação para o futuro propõe escolas cada vez menores, descentralizadas e ligadas ao bairro, para que o professor possa ver seus alunos como sujeitos. Só assim haverá ensino e não apenas instrução, já esquecida na primeira esquina; só assim a educação poderá começar a sair do beco em que se meteu ao aderir a concepções afinadas com os valores que dominam num mundo em que cada vez mais se quer administrar o corpo e a mente como se fossem objetos dóceis a qualquer forma de manipulação.

Sem essas mudanças, o resultado será o aprofundamento da barbárie. Em lugar de “sustentação digna do mal-estar na cultura”, as escolas serão palco de guerra cada vez mais encarniçada entre educadores e alunos e instituição que formará pessoas predispostas à violência e à “ética do ciclista”, que consiste em abaixar a cabeça para o que está em cima e pisar no que está em baixo, dois ingredientes da adesão a ideologias despóticas.

Os males da Psicologia: uma proposta na contramão¹

A primeira vista, *Crianças de classe especial* pode parecer apenas mais um registro da experiência de uma psicóloga numa escola pública de primeiro grau na cidade de São Paulo. No entanto, sob o relato ágil e predominantemente factual, há uma reflexão imprescindível sobre a ética da Psicologia.

Quando afirma que trabalhou sem se preocupar com o papel do psicólogo escolar, Adriana Marcondes sabe o que está dizendo. Coerente com a linha de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, do qual faz parte, ela não chegou à escola com os instrumentos tradicionais de uma prática psicológica que diagnostica e rotula ou que entende cura como ajustamento puro e simples das pessoas ao estabelecido.

Diante do alto número de crianças das classes populares anualmente reprovadas numa escola sabidamente de má qualidade, ela não se propôs nem a diagnosticar e a tratar os alunos que não correspondem ao discutível perfil de normalidade psíquica que vigora nessa escola, nem a treinar as educadoras em práticas pedagógicas, procedimento tão onipotente quanto inútil, que quer, num passe de técnica, torná-las mais eficientes de uma hora para outra.

¹ Prefácio revisto e ampliado a Machado, A. M. *Crianças de classes especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

Ao dar início ao trabalho, Adriana ignorou os laudos psicológicos como fontes de informação sobre seus pequenos parceiros de trabalho. Ao contrário, sabendo do papel decisivo desses pareceres técnicos na construção do estigma do aluno incompetente, quando recorreu a eles foi para problematizá-los junto às crianças e às professoras.

Há que denunciar uma prática muito comum em clínicas psicológicas – incluindo clínicas-escola de cursos de formação de psicólogos – que, alheias à participação ativa da instituição escolar na produção das dificuldades de escolarização, estabelecem relações de causa e efeito no mínimo duvidosas entre, de um lado, dados de anamnese e resultados obtidos pelas crianças em testes psicológicos e, de outro, o comportamento que elas exibem na escola.

Basta ter um pouco de bom senso ou afrouxar as amarras do corporativismo para saber que um QI baixo pode ser consequência de uma experiência escolar pontuada de situações de humilhação e injustiça ou de uma forma de ensinar que impossibilita a aprendizagem de conteúdos e habilidades que cabe à escola transmitir e que saturam os itens dos testes de inteligência.

Mas os psicólogos clínicos têm, em sua maioria, se recusado a entender que, ao fechar o foco numa criança e numa família descontextualizadas social, política e institucionalmente, realizam uma manobra efficientíssima que despolitiza o cotidiano e justifica as desigualdades produzidas pela estrutura social de classes, ao transformá-las em desigualdades pessoais de aptidão para aprender. Do laudo psicológico ao estigma é um passo que os psicólogos continuam a apoiar, destituídos que estão da capacidade teórica de refletir sobre a filiação histórica da ciência que praticam.

O texto de Adriana Marcondes Machado transpira o tempo todo a consciência disso tudo. Ao voltar-se para a problemática das

classes especiais – tradicionalmente um “prato cheio” para os psicometristas –, ela desocupou o lugar que os psicólogos habitam há tanto tempo e pôs em ação a constituição de um outro espaço: ao trabalhar as relações intersubjetivas “não só simbolicamente, mas também produzindo encontros, criando fatos”, tornou possível que as próprias crianças cristalizadas como “débeis mentais educáveis” desocupassem esse lugar de indignidade e morte.

*

Clóvis, Genivaldo, Sandra e Marivaldo – como tantas outras crianças brasileiras que se mineralizam em classes especiais, em classes fracas, em fileiras fracas ou no fundo de salas de aula de tantas escolas fracas para crianças pobres pelo país afora – foram vítimas dessas práticas que os trataram como coisas. Coube a Andreza, uma menina de oito anos condenada ao degredo de uma classe especial, trazer à tona o absurdo que pode se alojar na ação de um psicólogo.

Num diálogo comovente com Adriana, ela afinal falou do “segredo” que a condenou à exclusão: “eu sou idade mental”, disse ela a boca pequena, como se confessasse ser portadora de uma doença vergonhosa. Em seguida relatou que, escondida atrás da porta da sala da psicóloga que a avaliou, ouviu-a dizer a sua mãe: “Andreza tem idade mental de quatro anos.” Coube então a Adriana roubar a cena:

Adriana: “E você concorda com isso?”

Andreza: “Concordo.”

Adriana: “Eu não concordo. Você já viu uma criança de quatro anos?”

Andreza: “Já.”

Adriana: “E você é igual?”

Andreza: “Eu não sei...”

Os diálogos, as atividades, as formas e os conteúdos grupais foram sendo engendrados coletivamente ao longo dos encontros entre a psicóloga e as doze crianças de uma classe especial. As intervenções de Adriana, absolutamente não-convencionais, são inteligentes, vivazes, certeiras, e têm como objetivo uma verdadeira heresia para com os dogmas da Psicologia oficial: ela quer “intensificar o pensar” de crianças declaradas pelos testes como incapazes disso.

Ao valer-se do diálogo franco e do esclarecimento como recursos que libertam, ela aproxima-se da prática antimanicomial relatada pelo psiquiatra argentino Ernesto Moffatt em *Psicoterapia do oprimido*. Ao narrar o trabalho realizado por uma comunidade instalada nos fundos de um hospital psiquiátrico e constituída por internos, médicos, funcionários e moradores do bairro, ele mostra, como Adriana, que quando se trata de estar com pessoas, não há fórmula possível.

O psiquiatra argentino e a psicóloga brasileira valeram-se da mesma prática inicial: ressituar no tempo e no espaço os internados numa instituição manicomial e numa classe especial, pois ambas, ao se instituírem como lugares de repetição e mesmice, congelam essas duas dimensões fundamentais da vida psíquica: a orientação no tempo e no espaço. Munido de um mapa da cidade, Moffatt situou o manicômio, a casa de cada um dos internos e as datas marcantes do trajeto até a internação. De posse de uma caneta e de uma tira de papel, Adriana reconstruiu, a partir da rememoração de datas, fatos e nomes de antigas professoras, a história escolar de cada uma das crianças, desde o ingresso até o momento em que o trabalho teve início, passando pelo envio à classe especial.

Sem abrir mão do rigor, ela não perdeu de vista o compromisso com seus parceiros – ou seja, desafiou o mito da neutralidade do psicólogo. Sem deixar de ocupar um lugar teórico, a partir do qual definiu o objeto da intervenção e trabalhou com as crianças, Adriana não permitiu que os autores que lhe serviram de apoio falassem por ela ou por seus parceiros.

Embora afinado com a linha de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar, o estilo de Adriana Marcondes Machado é inconfundível. Muitas vezes, na leitura desse livro, vi-me diante da adolescente que já revelava talento no trato com crianças ao animar festas infantis.

*

Num artigo publicado em 1985, o linguista Luis Carlos Cagliari fala da metamorfose que a entrada na escola costuma operar nos alunos pobres:

Certamente, uma mãe pobre se sente orgulhosa quando vê seu filho ir para a escola pela primeira vez, mas talvez não se dê conta de que lá seu príncipezinho pode receber um beijo fatídico que, perante a sociedade, o transformará num sapo – ou melhor, num burro.²

Munida do desejo de libertá-las da categoria de “anormais”, Adriana fez da confiança nas crianças e do respeito por elas o beijo que transformou “burros” em pessoas desejantes e pensantes.

Esse trabalho fica como proposta de um caminho que, ao dispensar fórmulas, traz, por isso mesmo, a possibilidade de absolver crianças de sentenças que podem condená-las à prisão dos rótulos pelo resto de suas vidas.

² Cagliari, L.C., O príncipe que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), 55, 1985, p. 50-62.

Reinterpretando a indisciplina escolar

Convocada como psicóloga por uma escola pública de primeiro grau às voltas com problemas de indisciplina, Cíntia Copit Freller compareceu com instrumentos profissionais radicalmente diferentes dos tradicionais.¹

Não levou na bagagem testes de inteligência e de personalidade para fazer diagnósticos no sentido médico do termo (a partir dos sintomas chegar à doença) porque não partiu do pressuposto da existência de patologias ou distúrbios de conduta nos “indisciplinados”.

Não produziu laudos que estigmatizam e justificam a escola de baixa qualidade numa ordem social injusta, quando põem todo o peso da explicação do insucesso escolar nos alunos avaliados.

Não participou da lógica que faz da ciência recurso supostamente neutro de decisões a respeito da inclusão escolar de crianças e adolescentes, porque tem clareza de que a frequência à escola é um direito inalienável de todos eles, sem distinção.

Não quis “curá-las”, ou seja, torná-las submissas a uma realidade escolar inquestionada, muito menos fazer um discutível trabalho preventivo, em busca de detecção precoce dos supostamente predispostos à transgressão das normas sociais, à moda dos higienistas do começo do século XX brasileiro, que punham a ciência como cão de guarda dos interesses dos que dominavam.

¹ Prefácio a Freller, C. C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000, p.13-16.

O que ela fez foi, em colaboração com todos os diretamente envolvidos na produção da “indisciplina escolar”, facultar uma outra leitura das atitudes e comportamentos dos alunos que estavam sendo considerados pelos educadores como atos condenáveis de desobediência.

Para fazê-lo, o ponto de partida teórico que orientou o seu olhar foi inteiramente outro: ao longo de sua carreira acadêmica e profissional, Freller superou a visão naturalizada de homem e de sociedade que orienta os psicólogos que exercem as práticas acima descritas, inscientes de que elas estão fundadas em teorias cujas bases devem conhecer se quiserem exercer a profissão com compromisso humano-genérico ou como colaboradores na desconstrução da barbárie do mundo.

Ao contrário do que ainda se afirma nos meios cientificistas, uma Psicologia atenta às relações de poder – à dimensão política das relações entre os homens – não se descaracteriza como Psicologia. Foi-se o tempo em que o único caminho à disposição dos psicólogos era acreditar na neutralidade da ciência ou no conhecimento desinteressado. Toda a crítica filosófica desenvolvida no século XX à concepção tradicional de ciência está aí à disposição dos psicólogos que quiserem pensar o corpo teórico da Psicologia, em vez de reduzi-la a técnica incontestável.

O olhar teórico que informa a prática da autora de *Histórias de indisciplina escolar* vai na mesma direção de alguns “mestres da suspeita”, como o psiquiatra da luta antimanicomial D. Laing que, nos anos 1960, já advertia os trabalhadores da saúde mental que se tratava de estudar “situações e não apenas indivíduos”, pois estes não existem sem seu contexto social. Quando descontextuamos as pessoas, fazemos delas objetos e nos transformamos, nós também,

em coisas. Ou seja, o psicólogo que aplica mecanicamente procedimentos técnicos de diagnóstico e relata os resultados através de estereótipos verbais, sempre os mesmos, transforma-se ele próprio em máquina rotuladora.

Freller sabe, como Laing, que a aparente irracionalidade de um comportamento em pequena escala adquire inteligibilidade quando vista num contexto. Neste estudo ela se move da aparente irracionalidade de um único indivíduo “indisciplinado” para a inteligibilidade dessa irracionalidade no interior da escola. Por sua vez, a irracionalidade da escola é situada no contexto de suas redes circundantes, que devem ser vistas no contexto de organizações e instituições ainda mais amplas. Ela sabe também que essas esferas maiores não existem “lá fora”, num espaço social periférico à psique, mas estão nos interstícios de tudo o que incluem.²

Assim sendo, dizer, a esta altura da filosofia ocidental, que a Psicologia que inclui a dimensão sociológica não é, de fato, estudo da psique, não passa de arrematada bobagem ainda muito frequente nos meios acadêmicos em que se formam psicólogos.

Cíntia Freller pôde desvelar o que há de saudável na maioria dos atos escolares tidos como “indisciplinados” e o que existe de compreensível nos que partem para a franca violência – mesmo que tenhamos de impedi-los. Revelou também o que há de preconceito na representação social dos oprimidos, sejam eles alunos ou professores, como portadores de insuficiências intelectuais, de patologias de personalidade e de defeitos morais, sempre que resistem ao instituído que os cerceia.

Por isso, pôde livrá-los do olhar e dos procedimentos técnicos que os coisificam e pôde recuperá-los – a partir da leitura da psica-

² Laing, R.D. O óbvio. In: D. Cooper (org.), *Dialética da libertação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1968, p. 13-31.

nálise feita por Winnicott – como pessoas, como sujeitos desejantes que resistem à “mais repressão” (nos termos de Marcuse) necessária à realização dos interesses da classe social que detém o poder econômico, político e cultural. Dizendo de outro modo, pôde compreendê-los na eterna luta contra os que querem torná-los objetos, contra os que tentam impedi-los de serem sujeitos, contra o que querem silenciá-los, num confronto permanente que gera tensão e respostas multifacetadas de ambos os lados.

Esta releitura da psicanálise à luz de saberes da sociologia e da filosofia política não quer torná-la sociologia ou política, mas pôr em relevo o que ela tem de melhor como teoria da psique. Essa revitalização da psicanálise vem não só para repor a esperança de que o psicólogo possa engajar-se num projeto humano-social movido por valores humanistas – e assim superar um uso restrito e distorcido da teoria psicanalítica para fins de gestão dos riscos sociais –, como também para mostrar um caminho fértil de contribuição do psicólogo à transformação da escola, nas condições históricas atuais, em lugar social de máxima resistência possível à aceitação impensada do que é tido como certo.

Foi assim que Cíntia Freller superou a ilusão de ser veículo neutro da técnica – ilusão que transforma em coisas os próprios psicólogos – e instituiu-se profissionalmente como sujeito que deseja, que se compromete e que colabora na construção coletiva de um outro conceito de saúde mental.

Este livro não é um manual que oferece a psicólogos e educadores os passos de uma nova técnica de diagnóstico e tratamento dos indisciplinados. Ele traz, isso sim, um convite para que acompanhem alunos, professores, pais e psicóloga numa busca conjunta de entendimento e de mudança de uma situação que causa sofrimento e da qual todos de algum modo participam.

Mas não é esse, afinal, o único objetivo que possibilita ao psicólogo ser parceiro e não inimigo das pessoas que o procuram?

Em defesa do pensamento¹

Quando uma orientadora educacional parte em busca de instrumentos teóricos para pensar o lugar que ocupa no sistema escolar, temos uma prova de que, em matéria de educação, nem tudo está perdido. Este é o caso de Renata Fonseca de Oliveira. Certamente herdeira da tradição tecnicista em educação, ela relata, nesse texto curto e denso, a busca dos princípios fundadores de uma prática educativa que possa colaborar na realização da utopia do mundo reencantado.

Na companhia de filósofos da Escola de Frankfurt, ela repassa a crítica ao projeto iluminista de autonomia e felicidade do Homem pelo progresso técnico e científico. É assim que reencontra, se não a possibilidade imediata, ao menos o desejo de uma proposta educativa que caminhe a contrapelo da educação concebida como mero exercício da razão pragmática.

Como pôr no centro do processo educativo a atitude filosófica, a indagação, o estranhamento do que é tido como certo, como dado, como natural? Como não tomar o que é pelo que *deve ser*, equívoco que está no cerne do conformismo e da heteronomia? Estas são as questões que conduzem a escrita do texto.

¹ Arguição da dissertação de Mestrado *A retomada da educação formadora como projeto de reencantamento do mundo*, defendida por Renata Fonseca de Oliveira junto ao Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2002. Orientador: Olgária C. F. Matos.

A autora resgata a tese frankfurtiana da existência de um ponto cego no projeto iluminista de humanizar a vida pelo uso da razão. Reduzido a instrumento a serviço do domínio da natureza, o pensamento rompeu com a exigência clássica de ser reflexivo. Definida como asséptica, declarada axiologicamente neutra, posta acima do bem e do mal, a razão perdeu o discernimento, tornou-se totalitária, deixou de engendrar saber e passou a produzir conhecimento. Eis a origem do adágio, ainda hoje tão frequente, de que a ciência nada tem a ver com a política, ou seja, com as formas assumidas pelas relações de poder em sociedades concretas.

Foi assim que os meios substituíram os fins e instalou-se a razão técnica; foi assim que o sonho setecentista com um mundo enraizado na justiça, na igualdade, na liberdade – e esse mérito não pode ser tirado dos filósofos do Século das Luzes – transformou-se em pesadelo. Em *Sobre História*, Hobsbawm resume a natureza dessa armadilha:

Como a humanidade passou do homem das cavernas para o astronauta, de um tempo em que éramos assustados por tigres de dentes de sabre para um tempo em que somos assustados por explosões nucleares – isto é, não assustados pelos perigos da natureza mas por aqueles que nós mesmos criamos?²

A resposta não está, segundo esse historiador marxista, na sociobiologia, mas numa historiografia em que as ideias são referidas à dimensão material da sociedade. O elogio do conhecimento técnico-científico, a serviço do progresso em sua acepção burguesa, voltou-se contra os homens. O tiro saiu pela culatra,

² Hobsbawm, E. “O que a História tem a nos dizer sobre a sociedade contemporânea?” In: *Sobre História*. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p. 42.

mutilou a inteligência e a sensibilidade e instalou a barbárie no centro da vida.

No século do triunfo burguês, coube a Augusto Comte dar continuidade ao alinhamento da filosofia com os interesses do capital. Deixando de lado os valores que nortearam o projeto iluminista e propondo o fim da “anarquia” que via na sociedade francesa oitocentista convulsionada por movimentos reivindicatórios e revolucionários, o filósofo de Montpellier pôs a *ordem* no centro de sua concepção de sociedade, condenou o dissenso, reduziu a soberania popular e a liberdade a quimeras metafísicas, sublinhou as vantagens dos governos ditatoriais e convocou o proletariado à colaboração com os interesses da classe dominante. Mediante um plano explícito de cooptação dos trabalhadores por meio da educação moral, o Positivismo é paródia do sonho iluminista – é “escória do esclarecimento”, segundo Adorno e Horkheimer.³

Mais do que a mutilação da inteligência, o projeto que se esgota na praticidade e na eficiência pede uma outra atrofia: a da sociabilidade que, despida da sensibilidade, planta o “contato adoecido”, em que o outro só interessa como meio para realizar metas particularistas. Desaparece, assim, a preocupação com o destino do semelhante, e instala-se a frieza no cerne da vida individual e social. Para grifar este aspecto, Renata de Oliveira traz outras vozes que, embora produzidas em diversos lugares teóricos, se somam à dos frankfurtianos: Elias vem para lembrar que, no andar do carro capitalista, o indivíduo se torna gaiola fechada, e a sociedade, conjunto de mônadas sem janelas⁴; Hannah Arendt, para dizer que o espaço “privado” do individualismo burguês é literalmente “privação”.

³ Adorno, T. W. & Horkheimer, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985, p. 90.

⁴ Elias, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1990.

Ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer e, portanto, é como se não existisse [...] Nas circunstâncias modernas, essa privação de relações “objetivas” com os outros e de uma realidade garantida por intermédio destes últimos tornou-se o fenômeno de massa da solidão, no qual assumiu sua forma mais extrema e mais anti-humana.⁵

Norbert Elias e Hannah Arendt falam da mesma miséria da proximidade a que se refere Adorno quando definem a sociabilidade dominante na modernidade, em que as pessoas nada sabem umas das outras.

Tudo isso habita o campo da educação formal e informal. Tudo isso encarna educadores e os conteúdos que transmitem. Tudo isso está no miolo da *semiformação*, que é como Adorno nomeia a educação sob o domínio da indústria cultural e orientada para a lógica do mercado, para a desvalorização da experiência e do pensamento, para a adaptação irrefletida ao que aí está – em suma, na educação imersa na lógica do capital, em que o estabelecido é fato consumado e o trabalho humano e seus produtos reduzem-se a mercadorias.

Essa lógica comparece nas escolas de maneiras sutis: além de

⁵ Arendt, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997, p. 68 (8ª. ed.)

modelar as relações intersubjetivas e os conteúdos ensinados, estrutura os próprios métodos de ensino como técnicas poderosas que plasmam a personalidade dos educandos. A *pedagogia moderna*, tão celebrada por historiadores da educação, tem como objetivo conhecer o educando para controlá-lo pelo ajuste perfeito das práticas pedagógicas à sua natureza. Mesmo nas versões que se querem não-diretivas. Mesmo no *Emílio* de Rousseau.

*

À medida que a industrialização caminha, a Pedagogia oficial vai apurando os recursos de eficiência técnica: a precisão, a poupança de tempo e dinheiro, o controle, a previsão, a produtividade. Para isso, os conteúdos devem ser graduados passo a passo e cuidadosamente sequenciados. Daí o interesse de educadores da nova guarda do começo do século XX pelo taylorismo. Daí o momento áureo dessa concepção em meados desse século, quando o desejo de controle do aprendiz chegou às raias do absurdo e se criaram a instrução programada, as máquinas de ensinar, as taxonomias dos objetivos educacionais e os guias curriculares – não por acaso vistos com muito bons olhos pelas autoridades educacionais brasileiras na ditadura militar...

O objetivo último é a garantia de sucesso na produção do homem almejado: cidadão exemplar, obediente, ciente dos deveres que lhe cabem, produtivo, patriota, disposto a colaborar com o progresso da nação, seguidor obediente dos ditames dos “de cima”. Daí a apologia da homogeneidade e da uniformidade como produto do ensino, que mimetiza os rituais da disciplina militar. No limite, a educação nazifascista e os impressionantes desfiles que, nas festas cívicas, passavam diante dos olhos do *Duce* e do *Führer* encantados com a uniformidade e a sincronia perfeitas dos movimentos de

exércitos que marcham como centopéias gigantes, registradas pela cineasta de Hitler, Leni Riefenstahl, no filme *O Triunfo da Vontade*.

Eis a escola ideal nas sociedades contemporâneas: instituição disciplinar que organiza o espaço, controla o tempo, vigia continuamente e registra condutas; escola comprometida com uma “normalidade” conseguida à custa de mutilações, o que levou Adorno a defini-la como “saúde para a morte”; escola que busca auxílio na Psicologia instrumental e reduz a inteligência a QI, índice tanto maior quanto mais o indivíduo avaliado está imerso, nas palavras de Adorno, em “formalismo lógico e empiria acumulada”; casa de disciplinamento que instala a penalidade incorporal dos vexames e humilhações, os prêmios que hierarquizam, o incentivo à competição, as avaliações de rendimento definido como capacidade de repetição de conteúdos não pensados.

Como adverte Marilena Chaui em “Ideologia e educação”, a saída não está em ocultar a relação pedagógica como relação de autoridade; trata-se, ao contrário, de explicitá-la. Não está também em instalar práticas pedagógicas que produzam a ilusão de liberdade, como as autoavaliações e as dinâmicas de grupo; tampouco técnicas audiovisuais que banalizem o conhecimento, freiem o pensamento e tornem o mundo da cultura coisa “divertida” em que a criação deixe de ser trabalho. E a saída não está aí porque o resultado é a redução do aluno a consumidor passivo de conhecimento, imerso sem crítica numa experiência ilusória de participação.⁶ Apesar das boas intenções, esse é o terreno mais propício ao primado da heteronomia.

Renata de Oliveira quer alertar para a desumanização contida nessa concepção hegemônica de educação escolar. E o faz contra-

⁶ Chaui, M. S. “Ideologia e educação”. *Sociedade e educação* (Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp), Ano II (5), janeiro de 1980, p. 24-40.

pondo-a à educação como *formação*, como compromisso ético-político com a vida justa e digna, que quer a razão robustecida por esse compromisso. No âmago desse projeto, a educação é convite à reflexão e à atitude crítica, requisito da construção de um “convívio ético”. E viver eticamente é aceitar as diferenças, pautar-se pelo respeito mútuo, tirar o outro da condição de objeto e alçá-lo ao estatuto de sujeito. Em termos adornianos, é formar personalidades avessas à barbárie.

Para isso, há que repor a filosofia no lugar que ela perdeu no ensino instrumental: o de pedagogia que ensina a ver as coisas internas e externas. Noutras palavras, Renata afirma a urgência de retomar a Filosofia como *paideia*.⁷ Mais do que a retomada da reflexão epistemológica, ética e estética, uma educação que se queira formadora de sujeitos dispostos à autonomia e à reflexão precisa instalar a História no cerne do currículo. A perspectiva histórica é fonte de conhecimento e consciência, de crítica e autocrítica, ao ensejar a interpretação, a compreensão e a elaboração do passado; perda da referência histórica, mergulha-se num “eterno presente” incompatível com o estranhamento e o questionamento do real, pois, como nos ensinou o marxismo, não podemos ser filósofos sem a consciência de nossa historicidade. Só assim é possível reunir o que a racionalidade técnica separou: sensibilidade e entendimento.

Num país como o nosso, em que a maioria das crianças e jovens em idade escolar alimenta-se do lixo da indústria cultural e frequenta uma escola pública cada vez mais deteriorada como instituição educativa; num país em que, em seus melhores momentos, a escola jamais passou de semiformação; num país em que a política educacional vem afundando a educação escolar em uma farsa situada *aquém da pseudoformação*, pois não ensina nem mesmo

⁷ Matos, O. C. F. *Filosofia: a polifonia da razão*. São Paulo, Scipione, 1997.

rudimentos de leitura, escrita e aritmética e só produz a ilusão de inclusão nos que, na verdade, continuam excluídos do direito à educação – num país assim, esse texto de Renata Fonseca de Oliveira é mensagem numa garrafa atirada ao mar da educação, com a esperança de que os educadores possam um dia entender duas coisas: que num mundo dominado pela violência permanente e multiforme contra a vida e a dignidade das pessoas, a escola tem ocupado lugar de destaque entre os dispositivos políticos de reprodução da barbárie; que é tomando consciência disso e do lugar que ocupamos na educação para a submissão e para a violência que poderemos nos propor a colaborar na formação de personalidades dispostas a recusar a brutalidade do arbítrio, da opressão, do preconceito, do genocídio e da tortura.

Em defesa das paixões¹

Esse livro fala de prazer. Não do prazer que traz satisfação genuína, mas de suas mutações em tempos sombrios que mutilam a personalidade. O fio que conduz os capítulos é o controle social sobre as paixões num momento histórico em que a vida passou a ser guiada pela razão como instrumento da eficiência, rapidez, produtividade e lucro.

A dominação do corpo no mundo administrado é trama teórico-conceitual bem urdida que traz subsídios imprescindíveis à compreensão dos caminhos anti-históricos, embora historicamente construídos, da desumanização dos homens. A escola de Frankfurt e a psicanálise são as referências teóricas. O conceito estruturante é o conceito de *gozo*, sucedâneo do prazer que o vincula ao sacrifício. Ao adotá-lo, o autor formula discordâncias estimulantes em relação à psicanálise lacaniana. Estão dadas as coordenadas para o entendimento do que se pode esperar desse livro: Conrado Ramos aprendeu com seus mestres – Adorno, Horkheimer, Marcuse – que o melhor elogio que se pode fazer ao leitor é convidá-lo, sem concessões facilitadoras, à reflexão sobre o mundo perverso em que vive e estimulá-lo a pensar as formas de estar nele que ajudam a consolidá-lo.

Nas sociedades da ciência e da técnica como instrumentos de controle da natureza – incluída aí a natureza humana –, instalou-se o reino da felicidade, da liberdade e da satisfação ilusórias. Dizendo

¹ Apresentação da obra de Conrado Ramos, *A dominação do corpo no mundo administrado*. São Paulo, Escuta/FAPESP, 2004.

de outro modo, o *pseudo* – o mentiroso, o enganoso, o falso – alojou-se no cerne da vida e passou a determinar o exercício do poder político sobre a própria sede do homem natural – o corpo. Esta é a tese sobre a qual versam quatro capítulos densos.

Inicialmente foi o intento de abolir toda e qualquer satisfação que desviasse os homens do trabalho e do ajustamento social por meio do elogio da ascese e da negação do corpo, segundo os preceitos da ética calvinista como expressão do espírito do capitalismo. Depois, já no século XIX, intelectuais orgânicos da burguesia vitoriosa firmaram outras formas de opressão, entre as quais técnicas pedagógicas, médicas e psicológicas. A Pedagogia como ortopedia, como *orthos-paideia*, como “educação reta”; a puericultura, a higiene e a educação física voltadas para o “corpo são”, base da “mente sã”, entendidos ambos como produtos da ação disciplinar; a Psicologia como ciência e técnica que considera normal quem produz e obedece e que informa cientificamente quem e porque, na luta pelos melhores lugares sociais, terá o privilégio de ocupar as posições mais valorizadas e o direito aos prazeres proporcionados pela posse de bens materiais. Em síntese, na “era do capital”, a negação do corpo que marcou a ascensão da burguesia foi substituída por cuidados que o transformaram em fonte de pseudo-satisfação advinda da imolação.

O autor traça um retrato terrível do ideal de homem plasmado nessas condições sócio-históricas: “um homem sem culpa e sem compaixão, apático e feliz como um torturador, frio como um assassino, contido como um cientista, eficiente como uma máquina”. Eis o homem econômico moderno.

Num capítulo fundamental, Ramos pergunta: “Mas diante de toda essa força opressiva do mundo administrado, será que o indi-

víduo responde passivamente? E suas resistências? Terá o homem abandonado sua própria humanidade [...]? Será impossível a qualquer indivíduo a experiência da dominação que sofre?”

O resultado seria um beco sem saída – o fim da história, enfim – não fosse o conflito inevitável que marca a relação entre o homem e a cultura. As resistências e as defesas existem, mesmo que danificadas no quadro de dominação atual. Nem impotente, nem independente, o indivíduo resiste à socialização totalitária. Sempre haverá estratos psíquicos ainda não totalmente dominados – prova disso é a necessidade constante de aprofundamento da opressão social. Mas aqui também é preciso ter cuidado. Não se trata de dar receitas de felicidade, encaminhar o indivíduo aos espaços de diversão, como o fazem os livros de autoajuda, os mais recentes colaboradores na produção social do indivíduo mutilado; ao contrário, é na relação do indivíduo com a mutilação que pode estar a saída: negada a amputação, o indivíduo sobrevive na impotência; identificada, ela provocará sofrimento insuportável que poderá alimentar a crítica e a ação transformadora.

Dois versos de Hölderlin resumem isso com perfeição:

Mas onde habita o perigo

Aí desponta a salvação.