

**CLIO-PSYCHÉ:
Histórias da Psicologia no Brasil**

Ana Maria Jacó-Vilela
Fabio Jabur
Heliana de Barros Conde Rodrigues
Organizadores



Esta publicação é parte da Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais - www.bvce.org

Copyright © 2008, Ana Maria Jacó-Vilela, Fabio Jabour, Heliana de Barros Conde Rodrigues
Copyright © 2008 desta edição on-line: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais
Ano da última edição: 1999. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer meio de comunicação para uso comercial sem a permissão escrita dos proprietários dos direitos autorais. A publicação ou partes dela podem ser reproduzidas para propósito não-comercial na medida em que a origem da publicação, assim como seus autores, seja reconhecida.

ISBN 978-85-99662-57-1

Centro Edelstein de Pesquisas Sociais
www.centroedelstein.org.br
Rua Visconde de Pirajá, 330/1205
Ipanema - Rio de Janeiro - RJ
CEP: 22410-000. Brasil
Contato: bvce@centroedelstein.org.br

Sumário

Introdução: um encontro intempestivo	05
<i>Ana Maria Jacó-Vilela, Fábio Jabur e Heliana de Barros Conde Rodrigues</i>	
<hr/>	
Parte I – Depoimento	
<hr/>	
Minha caminhada na Psicologia	07
<i>Antonio Gomes Penna</i>	
<hr/>	
Parte II - História e Psicologia	
<hr/>	
A oficina da História: Método e ficção	20
<i>Heliana de Barros Conde Rodrigues</i>	
<hr/>	
Clio e Psyché - À procura de novos futuros	25
<i>Virgínia Fontes</i>	
<hr/>	
Método e ficção nas Ciências Humanas: por um universalismo romântico	30
<i>Luiz Fernando Dias Duarte</i>	
<hr/>	
Parte III - Formação, ação e profissão	
<hr/>	
Uma leitura antropológica do mundo "psi"	37
<i>Jane A. Russo</i>	
<hr/>	
Práticas psi no Brasil do "milagre": algumas de suas produções	43
<i>Cecília Maria Bouças Coimbra</i>	
<hr/>	
Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos	54
<i>Deise Mancebo</i>	
<hr/>	
Mundos paralelos, até quando? Os psicólogos e o campo da saúde mental pública no Brasil nas duas últimas décadas	72
<i>Eduardo Vasconcelos</i>	
<hr/>	
Uma trajetória profissional	91
<i>Miriam Langebach</i>	
<hr/>	
A beleza de ser um eterno aprendiz: uma palavra sobre a formação do psicólogo	96
<i>Maria Cristina Fernandes Lima</i>	
<hr/>	
Fragments da História da Psicologia no Brasil - algumas anotações sobre teoria e Prática	101
<i>Tania R. Catharino</i>	
<hr/>	
Da História da Psicologia para uma História na Psicologia	105
<i>Lia M. Perez B. Baraúna</i>	
<hr/>	
Um olhar sobre o ano de 1997: registros do informativo "Argumento" do CRP-05	108

Infância pobre no Brasil: a importância dos discursos psicológicos nas instituições para menores <i>Leila de Andrade Oliveira</i>	115
Psicologia e tendências pedagógicas no Brasil - perfis de atuação do psicólogo <i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira</i>	125
O psicólogo na Escola: História e formação <i>Alessandra de Castilho Ramos, Marisa Lopes da Rocha, Terezinha de Jesus Pimenta, Vanessa Cristina Breia</i>	129
Breve contribuição à História da Psicologia aplicada ao trabalho, no Rio de Janeiro <i>Antônio Gomes Penna</i>	135
<i>Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi</i>	
História da psicologia no Brasil - origens nacionais <i>Sonia Alberti</i>	140
Psicologia: um saber sem memória? <i>Ana Maria Jacó-Vilela</i>	146
De "criança infeliz" a "menor irregular" - vicissitudes na arte de governar a infância <i>Esther Maria de M. Arantes</i>	152
"Mens in corpore": o positivismo e o discurso psicológico do século XIX no Brasil <i>Ricardo Keide, Ana Maria Jacó-Vilela</i>	155
Educação para a liberdade: um projeto de Helena Antipoff <i>Karina Pereira Pinto, Ana Maria Jacó-Vilela</i>	167
Ulisses Pernambuco: o enamorado da liberdade <i>Walter Melo</i>	172
Uma revolução e um revolucionário? A Psicologia na época de Mira y Lopez <i>Hildeberto Vieira Martins</i>	179
<i>Parte V – Psicologia, História e Educação</i>	
Psicologia e Educação: resgate e produção de Histórias <i>Marisa Lopes da Rocha</i>	184
Ciência e Política na Primeira República: Origens da Psicologia Escolar <i>Maria Helena Souza Patto</i>	187

INTRODUÇÃO

UM ENCONTRO INTEMPESTIVO

Ana Maria Jacó-Vilela
Fábio Jabur
Heliana de Barros Conde Rodrigues

Planejado com a antecedência e a calma com que, por vezes, julgamos poder dominar a vida, realizou-se, nos dias 27 e 28 de maio de 1998 (em meio, portanto, a uma greve que alterou todas as rotinas da Universidade), o I Encontro Clio-Psyché - Histórias da Psicologia no Brasil. Tratando-se exatamente do desafio que Clio, a musa da história, representa quando interpela Psyché - personificação grega da alma humana -, o momento aparentemente inadequado acabou por se constituir em um desafio às temporalidades instituídas: não obstante as dificuldades quanto à divulgação do evento, cerca de sessenta pessoas inscreveram-se para assistir às mesas redondas e palestras; doze comunicações foram apresentadas nos espaços reservados à exposição de trabalhos de pesquisa. Com tudo isso, instaurou-se um instigante tempo crítico para todos os presentes. Seja na história de vida do Prof. Antonio Gomes Penna, que nos falou sobre sua trajetória enquanto docente de Psicologia desde os primórdios de nossa disciplina no Rio de Janeiro; seja nas três mesas redondas versando, respectivamente, sobre os procedimentos historiográficos (entre o método e a ficção), a formação de psicólogos (entre a continuidade e a ruptura) e as transformações dos jogos de verdade que, a cada momento, constituem os saberes *psi* (das quais participaram professores de história, antropologia, psicologia e serviço social, tanto da própria UERJ quanto de outros estabelecimentos universitários); seja nas sessões de comunicações, nas quais bolsistas de Iniciação Científica, mestrandos e doutorandos de diferentes áreas e programas trouxeram à cena o desafio da historicização radical das práticas psicológicas; seja, finalmente, na palestra de encerramento, em que a Profa. Maria Helena Souza Patto, docente da USP, nos contemplou com suas agudas observações sobre a Psicologia no período da Primeira República brasileira, os dois dias do evento se constituíram em um dispositivo de publicização daqueles trabalhos que têm procurado reconstruir a(s) história(s) das teorias e práticas *psi* entre nós, favorecendo, deste modo, a constituição de modos menos intimistas e naturalizados de pensar e fazer Psicologia.

A presente publicação decorre, exatamente, da necessidade de ampliar os efeitos deste *encontro intempestivo*. O leitor encontrará nas páginas que se seguem, revisados e transformados em artigos, todos os trabalhos então apresentados e debatidos, distribuídos em cinco seções: (1) depoimento; (2) história e psicologia; (3) formação, ação e profissão; (4) jogos de verdade e saberes *psi*; (5) psicologia, história e educação. Esta organização reproduz, aproximadamente, a do próprio evento, eliminando, no entanto, a distinção que aquele mantinha entre “exposições”, “mesas redondas” e “comunicações”. Pois mais uma das surpresas do encontro entre Clio e Psyché foram a qualidade e o rigor generalizados de todas as apresentações, o que nos leva, inclusive, a repensar nossas formas tradicionais de organizar reuniões acadêmicas, que estabelecem *a priori* hierarquias entre os momentos e os participantes.

Neste sentido, julgamos que este livro faz mais justiça à produção efetiva dos autores, dando corpo exatamente àquele desejável *desarranjo institucional* que Clio provoca quanto a muitos de nossos pressupostos e garantias. O que de mais importante tem a história provocado no povo “*psi*”, afinal, senão uma *contingenciamento* absoluta daquilo que até então costumávamos tomar como essencial ou necessário? Ou, em outras palavras, senão o arrancar-nos dos limites do tempo

presente - no qual somos elementos -, lançando-nos na aventura do *atual*, do além do nosso tempo - quando somos feitos atores -, e tudo isto, exatamente, através do cuidadoso trabalho com a temporalidade?

Dentre nós, Heliana e Ana têm vindo trabalhando em suas próprias perspectivas há algum tempo. Diferentes, sem dúvida. Mas aproximadas por experiências de trabalho conjunto - em que se busca uma distribuição mais microscópica do poder - e por uma rejeição, muitas vezes “epitelial”, à naturalização com que a Psicologia costuma sujeitar seu objeto.

Na Psicologia, todavia, este caminho costuma ser solitário. A realização do Encontro possibilitou o “encontro” de um novo parceiro, Fabio, transformando o “nós”, de dual, em tríptico. E nos permitiu também exorcizar temores e sustentar a constituição de um núcleo, denominado simplesmente Clio-Psyché. Ou seja, supomos que o encontro dessas duas figuras mitológicas - que permeiam nosso pensamento ocidental - nos permite a compreensão mais viva do tempo atual, não restrito ao presente.

Nesse tempo, sempre social, Mnemosine obriga que se recorde da construção coletiva do Encontro: Hildeberto Vieira Martins, Leila de Andrade Oliveira, Karina Pereira Pinto, Ricardo Abidala Keide, Vanessa Soares de Oliveira Castro, Gabriela Salomão Alves Pinho, Bruno Vitali - bolsistas e ex-bolsistas - constituíram conosco uma equipe em que trabalho e prazer se mesclaram com sucesso.

Parte I – Depoimento

MINHA CAMINHADA NA PSICOLOGIA

Antônio Gomes Penna¹

Gostaria que os que venham a ler este texto não o recebam como tendo por meta revelar o que foi minha vida profissional. Na verdade, isso pouco importa. Importa sim que, na condição de testemunha ocular e através de meu próprio itinerário, lhes possa apresentar uma visão panorâmica do que foram os últimos cinquenta anos de psicologia em nosso país e como, particularmente, eu os vivi.

Começaria por confessar que o mundo da cultura abriu-se para mim quando andava pelos meus dezessete anos. Estava, a essa altura, começando um curso de Economia e foi nesse curso que conheci o professor que teve papel decisivo em minha vida. Era professor de Economia Política, mas, na verdade, era muito mais do que isso. De fato, era um dos professores de maior cultura que conheci. Seu nome: David Peres. Suas aulas, extremamente brilhantes e tematicamente variadas, geraram em mim o desejo de lhe seguir os passos. Seis anos depois iniciei-me no magistério lecionando História da Economia. A essa altura já possuía o curso de Economia, na época, em fase inicial entre nós. Lecionei-a durante cinco anos e, ainda hoje, recordo-me do programa que redigi para esse curso, assim como da bibliografia por mim utilizada. Do programa, constava uma análise da economia primitiva. Para cobri-la, recorri ao clássico texto de Thurnswald, grande etnólogo, intitulado “Economia Primitiva”. Li-a e estudei-a numa tradução francesa. Também tirei muito proveito de um bom trabalho publicado por um etnólogo argentino, chamado Imbelloni. Seu livro intitulava-se “Epítome de Culturologia” e nele Imbelloni expunha as grandes teses sustentadas pela Escola Histórico-cultural representada por Graebner e Schmidt.

O terceiro texto de que me aproveitei foi a tese de concurso apresentada na Faculdade Nacional de Direito, por Alceu de Amoroso Lima, sob o título “Economia pré-política”. Como quarto texto, recorri ao clássico “A origem da família, do Estado e da propriedade privada” de F. Engels.

O segundo grande tema desse curso consistia numa apresentação da economia grega e da economia romana e estava praticamente centrado nas grandes tentativas de Agis e Cleômenes, na Grécia, e de Tibério e Caio Graco, em Roma, objetivando a realização de uma reforma agrária. Problema velho, como a História nos demonstra. Recordo-me da ênfase que concedia ao fato de que, na época de Tibério, a Itália pertencia a sete famílias romanas. Para esse tópico servi-me muito da “História do Socialismo e das lutas sociais”, de Max Beer.

O terceiro tema estava centrado no estudo da economia medieval. O estudo do sistema feudal, da condição dos servos de gleba e das corporações de ofício, constituía o núcleo desse tópico. Lembro-me do texto de Henri See; da “Introdução à Economia Moderna”, de Alceu de Amoroso Lima; e da brilhante tese apresentada por Leônidas de Rezende para a disputa da cátedra de Economia Política da antiga Faculdade Nacional de Direito da extinta Universidade do Brasil. Especialmente o livro de Leônidas de Rezende, centrado em teses marxistas e as comparando com as concepções positivistas e com as doutrinas expressivas do Cristianismo primitivo, revelou-se básico para todo o curso que planejei e, por igual, a já mencionada “História do Socialismo e das Lutas Sociais”, de Max Beer. Vale que se ressalte o fato de que no texto de Leônidas de Rezende registrava-se belo exame das condições que determinaram o surgimento da “economia capitalista”,

¹ Professor Emérito do Instituto de Psicologia da UFRJ.

hoje preferencialmente designada “economia de mercado”. Na verdade, mostrava-se que esse sistema não foi concebido por nenhum teórico; antes, surgiu do desenvolvimento das atividades produtivas fora dos muros das cidades e, conseqüentemente, fora do controle das corporações de ofício.

Precisamente, o quarto tema cobria toda a economia moderna e contemporânea, apontando para as três grandes fases do sistema capitalista: a do capitalismo comercial, a do industrial e a do financeiro, este, de resto, identificado com a política imperialista.

Por volta de 1942 iniciei minha atividade como professor do Instituto La-Fayette, colégio onde realizei meus estudos primários e secundários. Nele lecionei História, Psicologia e Filosofia por vários anos. Em 1944 passei a integrar, na condição de assistente, o Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, fundada por La-Fayette Côrtes, em 1939, no Instituto La-Fayette, lecionando a disciplina Psicologia Geral. Permaneci nessa função até 1946, quando dela me afastei. Assinale-se que, em 1944, concluí meu curso de Direito na Faculdade Nacional de Direito da antiga Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, iniciando, já em 1945, o curso de Filosofia na saudosa Faculdade Nacional de Filosofia, da mesma Universidade. Ao concluir o curso, em 1948, fui insistentemente convidado para assistente da cadeira de História da Filosofia pelo eminente Prof. Vieira Pinto e, igualmente, pelo eminente Prof. Nilton Campos. Obviamente optei pela Psicologia, que era a Cadeira ocupada por este último professor. Assumi essa função em 1948, mas minha nomeação só ocorreu em maio de 1949. Isso significou que trabalhei durante todo o ano de 1948 sem receber qualquer remuneração.

Por certo, foi na Faculdade Nacional de Filosofia que encontrei meus mais importantes professores. Destaco, dentre eles, o Professor Maurilio Teixeira Leite Penido, de resto, ex-professor de psicologia da religião na Universidade de Friburgo, na Suíça, e considerado como um dos maiores teólogos contemporâneos; o professor René Poirier, que lecionou Lógica e Filosofia da Ciência e que, na Universidade de Paris, sucedeu a A. Lalande, de quem foi aluno; o professor Nilton Campos, ilustre psiquiatra e que foi o maior dos discípulos preparados por Waclaw Radecki e, finalmente, o professor Vieira Pinto, grande professor de História da Filosofia. Obviamente, os que mais me influenciaram foram o Professor Penido, ao meu ver a maior cabeça filosófica que o Brasil já teve, e o Professor Nilton Campos, face ao imenso apoio que me proporcionou. Com ele, efetivamente, trabalhei como assistente, de 1948 até 1963, quando veio a falecer. Em 1951, também com ele colaborei no Instituto de Psicologia, cuja direção ele assumira em 1948, em decorrência da conquista da cátedra de Psicologia Geral. Esta cátedra fora ocupada antes pelo ilustre professor André Ombredane, que fora contratado para assumi-la e que retornou à França onde esperava ocupar uma Cátedra no Sorbonne, fato que, efetivamente, não aconteceu. De sua obra mais importante, intitulada “L’Aphasie et l’élaboration de la pensée explicite” utilizei-me com imenso proveito em meus cursos sobre “psicolingüística”. Na realidade, era a patologia da linguagem seu tema predileto e sobre o qual revelava imensa competência. No Instituto de Psicologia permaneci de 1951 a 1958, quando pedi demissão face a minha nomeação, em decorrência de concurso a que me submetera, para professor de Psicologia Educacional no Instituto de Educação, que fora fundado por Anísio Teixeira e organizado e dirigido por Lourenço Filho.

Também em 1950 retornei à já então Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para assumir, interinamente, a cátedra de Psicologia Educacional, da qual era catedrático efetivo o professor Lourenço Filho. Na mesma ocasião assumi, também, a cátedra interina de Psicologia Geral que integrava o Curso de Filosofia, nela permanecendo até 1970, quando ocorreu minha aposentadoria, face a episódio que relatarei mais adiante. Somava, a essa altura, 28 anos e meio de atividades docentes, faltando-me, para a aposentadoria por tempo de serviço, apenas ano e meio. A aposentadoria que requeri, denominada de especial, era concedida

àqueles que já tivessem vinte e cinco anos de trabalho. Eu tinha mais três anos e meio e já estava, a essa altura, com cinquenta e três anos de idade.

Importa assinalar que, em meus muitos anos de Universidade do Rio de Janeiro, realizei duas docências livres. A primeira, na qual me inscrevera em 1955, só a realizei em final de 1957, na cadeira de Psicologia Geral. A segunda, na disciplina Psicologia Educacional, eu a realizei em 1960. Penso que, até hoje, sou o único docente-livre dessa Universidade a ter alcançado dois títulos dessa natureza. Recordo, ainda, com muita alegria, que fui, nos onze primeiros anos de minhas atividades, portanto de 1950 a 1961, onze vezes paraninfo das turmas que concluíram o curso de Filosofia.

Recordo, ainda, que, durante minha passagem por esta Universidade, reuni, em minha casa, um grupo de excelentes alunos, ministrando-lhes aulas de filosofia. Dava-as pelo puro prazer de vivermos juntos a alegria da reflexão centrada nos grandes problemas metafísicos e epistemológicos. Dentre os que participaram desses encontros, cito José Guilherme Merquior, Luis Alfredo Garcia Roza, Clauze Ronald de Abreu, Maniusia Mota de Oliveira, Helcio Mendonça e outros, quase todos, posteriormente, professores desta Universidade e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Vale, ainda, registrar minha passagem pelo Colégio Andrews. Nele fui professor de 1949 até 1957 e a ele retornei, por curto período, quando da implantação das chamadas classes experimentais. Nesse período, lecionei psicologia, filosofia, sociologia e economia. Cheguei a ser convidado, em 1957, para assumir a direção do Colégio, convite que, por muitas razões ligadas a meus projetos de vida, declinei. De qualquer forma, registro que minha passagem por esse Colégio me foi muito grata. Sempre fui extremamente apoiado pelo seu ilustre Diretor, o professor Carlos Flexa Ribeiro, de resto brilhante professor de História da Arte na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e, posteriormente, Secretário de Educação na administração do Governador Carlos Lacerda. Registro que, a seu pedido, cheguei a dar dois cursos para o próprio corpo docente do Colégio, um deles, inclusive, com a honrosa presença de Anísio Teixeira, sem qualquer dúvida o maior educador que nosso país teve.

No Instituto de Educação permaneci de 1958 a 1963. Em 1964, todavia, fui transferido para a recém-fundada Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), hoje integrando esta Universidade. Nela lecionei, como um de seus professores fundadores, a disciplina Teoria da Percepção. Dirigido pelo ilustre e saudoso arquiteto M. Roberto, recordo-me dos professores que comigo iniciaram as atividades dessa Escola. Cito o professor Bergmüller, o professor Euryalo Cannabrava e o professor Flávio de Aquino. No que se refere a Cannabrava, não custa lembrar ter sido um dos mineiros do grupo a que pertencia Carlos Drumond de Andrade e um dos que freqüentaram os cursos de Waclaw Radecki, na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro. Foi, também, um dos primeiros a integrarem a equipe organizada por Mira y López, no ISOP/FGV. Embora a especialidade de Cannabrava fosse a filosofia da matemática e não obstante ter sido, por concurso brilhante, professor de Filosofia do Colégio Pedro II, também lecionou Psicologia Educacional no Instituto de Educação. Vale, ainda, o registro de que, durante poucos anos, integrou a equipe dos programas de pós-graduação do ISOP/FGV. No que se refere a minhas atividades no ensino do Estado, registro que também lecionei, até minha aposentadoria, a disciplina Teoria da Percepção na Escola de Artes Visuais, já há alguns anos instalada no Parque Lage.

Quando, em 1951, fui nomeado para o Instituto de Psicologia, sugeri ao Professor Nilton Campos a criação e edição de uma Revista, a que dei o nome de “Boletim do Instituto de Psicologia”. A idéia foi, de imediato, aceita, e sua publicação, iniciada ainda em 1951, estendeu-se até 1974 quando, por falta de apoio da Reitoria, deixou de ser editada. A coleção que deveria ter vinte e três volumes, na verdade só conta com vinte e dois. O primeiro volume, produzido em mimeógrafo e composto de doze números, foi, logo em seguida, editado pela Oficina Gráfica da

Universidade e, por erro técnico, designado de “Anuário do Instituto de Psicologia”. Vale, ainda, o registro de que, pouco antes, o Instituto iniciara a publicação da série “Monografias Psicológicas”, e a mim coube publicar a de número 6, dedicada ao Behaviorismo. Intitulada “Notas sobre o Behaviorismo”, resumia o curso que ministrara em 1949, no segundo ano do curso de Filosofia, como parte do estudo das “teorias e sistemas psicológicos contemporâneos”. A boa acolhida do texto justificou convite da ilustre psiquiatra, Dra. Iracy Doyle, para que eu ministrasse curso sobre o mesmo tema na Sociedade de Psicanálise que fundara e dirigia, em perspectiva inspirada em Karen Horney e Clara Thompson, e onde dois brilhantes psiquiatras e psicanalistas com ela cooperavam. Possivelmente foram eles, os Doutores Horus Vital Brasil e Carlos Paes de Barros que, tendo assistido meu curso, sugeriram o convite para que eu o repetisse nessa Sociedade, de resto hoje conhecida como “Instituto Iracy Doyle”.

Também em 1953 ocorreu o convite da Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica (ECEMAR), sediada, então, na Ilha do Governador, para que o professor Nilton Campos ministrasse um curso de Psicologia Aplicada às Forças Armadas. Esse curso seria dado em 15 conferências. O convite foi aceito. Não obstante, poucos dias antes de seu início, o professor Nilton Campos pediu-me que o substituísse. Coube-me, então, realizar estas conferências, as quais justificaram, por sua boa acolhida, que o convite se renovasse até 1968. Por todo esse tempo, meu “Manual de Psicologia Aplicada às Forças Armadas” foi leitura obrigatória para todos os oficiais superiores da Aeronáutica, até 1970. Assinalo que, depois de 1968, os convites cessaram. As razões, eu as apresentarei mais adiante. De qualquer modo, vale que se registre que minha participação na ECEMAR representou, no fundo, uma retomada de contato dos militares com a psicologia, na medida em que, com ela, as Forças Armadas tiveram o primeiro contato através de Waclaw Radecki que, sem dúvida, foi a fonte geradora do Instituto de Psicologia da UFRJ.

Ressalte-se que minha contribuição na área do ensino militar registrou-se, ainda, na Escola de Aeronáutica, então sediada no Campo dos Afonsos. De fato, diante do sucesso do curso de conferências que ministrei na ECEMAR, um dos oficiais mais entusiasmados com a importância da Psicologia na formação de aviadores, ao assumir o comando dessa Escola, incluiu-a no seu currículo e logo me convidou para que eu a implantasse, responsabilizando-me pelo seu ensino. Aceitei o convite e permaneci, creio, dois anos na Escola. Indiquei, em seguida, um ex-aluno meu para assumi-la.

Não me restringi apenas ao ensino na área da aeronáutica. De fato, em fins da década de cinquenta ou começos da de sessenta, fui convidado para ministrar cursos de psicologia da aprendizagem, da percepção, da linguagem, etc. para os oficiais do Exército que se preparavam para o exercício da função de ensino. Suponho que minha indicação tenha partido do então Major Hécio de Mendonça, meu brilhante ex-aluno e fidelíssimo amigo, que estava ligado a esse curso. Inicialmente instalado na antiga sede do Ministério da Guerra, na Praça da República, foi, posteriormente, transferido para o Forte Duque de Caxias, no Leme. Lá, dei continuidade à minha participação no curso, já então ministrado no Centro de Estudos de Pessoal e aberto a oficiais de outras armas. Nesse Centro, minha participação foi extremamente intensa, sendo-me, inclusive, solicitado que fosse a São Paulo adquirir caixas de condicionamento operante para instalá-las em Laboratório de Pesquisas que estava sendo objeto de instalação. De repente, “rumores acerca das minhas atividades subversivas” determinaram meu afastamento. Registro, entretanto, que lá deixei grandes amigos, um deles, inclusive, brilhante oficial que comandou o Centro na fase em que surgiram os tais “rumores” a meu respeito.

Em 1963, meu grande amigo e mestre, Professor Nilton Campos, adoeceu, atingido por problemas sérios. Logo veio a falecer. Com sua morte, o Instituto de Psicologia passou a ser dirigido interinamente pelo meu querido e fraterno amigo, Professor Eliezer Schneider. A mim coube assumir interinamente a cátedra de Psicologia Geral do Departamento de Filosofia da

Faculdade Nacional de Filosofia. Juntos, então, iniciamos uma cruzada visando a criação, na Faculdade Nacional de Filosofia, do Curso de Psicologia. Foi uma dura cruzada. Contra a criação do curso estavam os psiquiatras. No final, acabamos vencendo. Claro que com severas obrigações. Assim, por exemplo, alegando-se falta de espaço no edifício onde funcionava a Faculdade Nacional de Filosofia, foi exigido que o professor Eliezer Schneider nos garantisse a única sala de aula disponível na sede do Instituto, por sinal ocupando seis salas do edifício de escritórios comerciais, conhecido como “Nilomex”, situado na esquina da rua México com Nilo Peçanha. Quanto a mim, teria que organizar o curso com professores da própria F.N.F. e com os psicólogos do Instituto. Em 1964, foi, então, criado o curso e o Departamento de Psicologia que deveria ministrá-lo, sendo eu, na condição de catedrático interino, designado para dirigi-lo. Na direção do curso permaneci até fins de 1967, quando se deu a extinção da Faculdade Nacional de Filosofia. Passou, então, o curso a ser dirigido pelo Instituto de Psicologia, na verdade, até então, apenas um “órgão suplementar” destinado a oferecer cooperação às cátedras de Psicologia Geral e de Psicologia Educacional da F.N.F.. Uma terceira cátedra, ainda, teria condições de exigir suporte do Instituto. Refiro-me à cátedra de Psicologia aplicada ao desporto, integrante do currículo da Escola de Educação Física e Desporto, da Universidade. Vale assinalar que, como órgão suplementar, não dispunha o Instituto de um Regimento que o habilitasse a exercer as funções de uma Faculdade, ou seja, de uma Escola. Coube a mim, numa passagem transitória pela direção do Instituto, implantar a Congregação, organizar os Departamentos e, com a cooperação de minha mulher, Professora Marion Merlone dos Santos Penna, organizar a Divisão de Psicologia Aplicada. Também foi por minha iniciativa que o Instituto teve o seu regimento modificado e foram realizados dois convênios: com o Detran e com o Colégio Santo Inácio.

Vale ressaltar que com a implantação do Departamento de Psicologia e o funcionamento devidamente autorizado do curso de Psicologia, realizou-se o primeiro vestibular. Planejamos o curso para 40 alunos, face a termos, apenas, uma única sala disponível. Por decreto assinado pelo então Presidente João Goulart, as vagas foram duplicadas e tivemos que, em princípio, receber 80 alunos. No final, lançando mão de recursos judiciais, mais 40 alunos entraram no curso. Com 120 alunos e apenas uma sala com 40 cadeiras, tomei a iniciativa de implantar dois turnos; um pela manhã e outro à tarde. Ainda assim, inicialmente, tínhamos que colocar os excedentes num corredor ligado à sala. Assim correu o primeiro ano. Logo, entretanto, o curso foi transferido para a Praia Vermelha, onde ocupamos prédio que, inclusive, dispunha de belo auditório para mais de 120 espectadores. Mantivemos, de qualquer modo, os dois turnos funcionando. Já na administração que resultou de um processo de intervenção no Instituto, os dois turnos foram extintos, implantando-se o regime de tempo integral, com aulas que se distribuíam das 7:00 da manhã até às 18:00 da tarde. Sem dúvida, com sérios problemas para os estudantes.

Problema inesperado apresentou-se, já no final de 1967. Organizava-se o currículo do 5º ano e tínhamos a oferecer a disciplina Teoria e Técnicas Psicoterápicas. Inesperadamente vi-me diante de sério impasse. O representante dos docentes-livres no Conselho Universitário, de resto médico-psiquiatra e grande psicanalista, expressando ponto de vista do Professor catedrático de Psiquiatria, então Diretor do Instituto de Psiquiatria, nos recusava o direito de oferecer a citada disciplina. Alegava que a atividade psicoterapêutica era de exclusiva competência médica e não se podia admitir seu ensino em uma unidade não vinculada à Faculdade de Medicina. Mostrei a impossibilidade de se aceitar esse argumento, na medida em que o oferecimento dessa disciplina nos cursos de psicologia decorria de exigência legal. Diante desse argumento, determinou o Reitor que o secretário do Conselho providenciasse o texto e, diante da evidência, concedeu autorização para que a disciplina fosse ministrada no Instituto de Psicologia.

Em 1970, fui convidado pela direção do ISOP/FGV para participar de uma Comissão a ser presidida pelo Professor Lourenço Filho, objetivando a implantação, nessa unidade da FGV, de um programa de pós-graduação em Psicologia Aplicada, com quatro áreas de concentração.

Infelizmente o eminente Mestre faleceu e as reuniões que se seguiram, por decisão unânime, deixaram de ter alguém ocupando a função vaga. Concluídos os estudos de organização e de seleção dos professores, fui, em janeiro de 1971, nomeado pelo ilustre Presidente da FGV, Chefe do Centro de Pós-graduação e Coordenador dos programas devidamente implantados. Nesta função permaneci durante 22 anos, somente sendo dispensado em novembro de 1992, quando do encerramento das atividades do Centro de Pós-graduação.

Precisamente em 1971 e poucas semanas após minha nomeação para o ISOP/FGV, fui procurado pelo Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Gama Filho para ocupar o cargo de Vice-Diretor, estando, de resto, já no exercício da Chefia do Departamento de Psicologia. Nesse cargo e, ainda posteriormente, na Direção do Departamento de Psicologia, permaneci até 1980, quando deles me afastei. Em 1987, fui aposentado compulsoriamente pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, na medida em que completara 70 anos. Ao me aposentarem compulsoriamente, tinha 38 anos de atividade, nos quais se somavam as três licenças-prêmio que jamais gozei e que, precisamente por isso, contavam em dobro, alcançando três anos. O total, portanto, chegou a 41 anos de efetivo exercício do magistério na Universidade, não computado o ano de 1948, quando ministrei cursos nos dois períodos letivos sem receber qualquer remuneração. Após minha aposentadoria, recebi o título de Professor Emérito, fato que me ensejou retornar ao Instituto de Psicologia, colaborando por mais cinco anos nos programas de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva e em Psicologia Social e da Personalidade. Ao todo, dediquei à Universidade Federal do Rio de Janeiro 47 anos de sala de aula, sem contar com o ano de 1948. Com ele, 48 anos. Obviamente, nunca fui um “vagabundo”.

Ao longo dessa minha intensa atividade, produzi, até agora, 15 livros, uma monografia, um Manual de Psicologia Aplicada às Forças Armadas, 53 verbetes publicados no Enciclopédia Mirador Internacional e cerca de 100 artigos publicados em revistas especializadas. Há um ano espero seja editado meu 16º livro, que tem um título muito sugestivo: “Introdução à Filosofia da Religião”. Estou informado de que, afinal, sairá dentro de muito pouco tempo. Adianto ainda que trabalho, no momento, no meu 17º livro, que deverá ser uma “Introdução à Filosofia”, na qual cada capítulo está dedicado a um de meus mestres na saudosa Faculdade Nacional de Filosofia. Agrade-me muito deixar bem claro que jamais pleiteei ou recebi qualquer ajuda financeira, qualquer bolsa, de qualquer das instituições destinadas ao fomento de atividades científicas. Sempre, apenas, contei com meus salários, minha aplicação ao trabalho e muita disciplina. Nada mais.

Importa assinalar que toda essa trajetória foi muito marcada por desagradável turbulência. Nunca contei com “céu de brigadeiro” ou “mar de almirante”. Na verdade, minha caminhada nunca foi tranqüila. Tive muitos obstáculos pela frente, os quais, todavia, não impediram que eu prosseguisse na busca de meus objetivos. Penso que essa turbulência começa nos fins dos anos quarenta e se revela presente em dois momentos: o primeiro, quando aceitei integrar chapa para disputa da direção do Sindicato de Professores; a segunda, quando assinei documento protestando contra o fechamento do Partido Comunista. Vale que se esclareça que nunca participei de nenhum partido político. Ocorre que, no caso da chapa que disputaria as eleições para a direção do Sindicato, havia pelo menos um de meus colegas, por sinal dos mais íntegros que conheci, que jamais escondeu sua ligação com o Partido. Pois a chapa foi considerada tipicamente comunista e todos os seus membros registrados no DOPS. Em 1968, participei da marcha dos Cem Mil. Estava à frente dos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, juntamente com Maria Yedda Linhares e José Américo Peçanha. Ao meu lado, também minha mulher, Marion Merlone dos Santos. Logo em seguida houve a célebre reunião no Colégio André Maurois, sob a presidência da Professora Henriette Amado. Compareci à reunião e logo fui convidado para participar da mesa. Na medida em que eu era um professor catedrático, imagino que pensaram que minha presença poderia dar mais peso à reunião. Ao seu término, produziu-se um documento de protesto contra as violências cometidas contra estudantes. Fui um dos que assinaram o documento. Integrei, ainda, o

grupo de professores que levou o citado documento ao Palácio da Cultura, entregando-o às autoridades do Ministério da Educação. Do grupo participavam o professor Leite Lopes, a professora Maria Yedda Linhares e o professor José Américo Peçanha. Obviamente, todos fomos fotografados por imensa equipe de “jornalistas”, na verdade agentes do DOPS e de órgãos de segurança.

Por essa altura fui convidado a inscrever-me num concurso para preenchimento de vaga de professor titular da Universidade Federal Fluminense. O convite partiu de meu amigo, Prof. Hans Ludwing Lippmann. Também o Professor Eliezer Schneider deveria inscrever-se no concurso para Adjunto. Fomos, entretanto, surpreendidos com a exigência de apresentação de “atestado de ideologia”. Solicitámo-lo. Só nos concederam, todavia, após o encerramento do prazo das inscrições. Nessa altura eu já era professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Poderia, contudo, acumular as duas funções. Curiosamente meu atestado de ideologia indicava, simplesmente, “nada consta”.

Em função do afastamento do Professor Carlos Sanchez de Queirós, na ocasião Diretor do Instituto de Psicologia, face a convite para participar da Escola Superior de Guerra, assumi interinamente a direção do Instituto. Foi, seguramente, um período muito duro. Durante minha gestão enfrentei vários problemas e sofri várias punições. A primeira, em decorrência do que foi considerado uma greve por motivos políticos contra um professor, colega meu. Lembro-me bem que o convoquei para uma reunião da qual participaram o professor Eliezer Schneider e o professor Octávio Soares Leite. Logo solicitei que ele nos mostrasse o programa da disciplina para a qual fora indicado. Surpreendentemente revelou-me que nunca o redigira. Indaguei-lhe acerca dos autores clássicos que dispunham de textos sobre o assunto. Respondeu-nos, ainda, que não conhecia nenhum, adiantando que ministrava suas aulas com base em sua experiência profissional. Diante da resposta, pedi-lhe, muito amistosamente, que me concedesse algum tempo de modo a que eu conseguisse dar uma solução política ao problema. Não aceitou a proposta, todavia, insistindo que eu deveria punir as duas turmas “em greve”, pois, do contrário, eu é que seria punido. Afinal, insistia em que a greve era puramente política. De fato, nunca o foi. O que os alunos solicitavam era um curso de nível mais elevado. Exigência absolutamente normal, pois essa é a obrigação de qualquer Universidade. Confesso que tentei por todos os meios quebrar o movimento. Apelei para alguns alunos com os quais mantinha maior aproximação e sabia que possuíam prestígio junto aos colegas que se recusavam a assistir às aulas. Minha idéia era a de evitar que o movimento fosse precisamente interpretado como expressivo em intenção política. Infelizmente não consegui êxito. Logo, entretanto, foi o professor Octávio Soares Leite nomeado Vice-Diretor do Instituto, fato que permitiu que eu me afastasse da busca da solução que desejava. De resto, em período de férias, aproveitei-as para acompanhar, juntamente com minha mulher, meu filho, Lincoln de Abreu Penna - posteriormente professor titular do Departamento de História do IFCS/UFRJ e hoje, já aposentado -, à Europa, onde deveria gozar de bolsa fornecida pelo Governo da França e realizar curso de pós-graduação na Universidade de Toulouse. Ele tinha estado quarenta e dois dias preso para interrogatório, na Ilha das Flores. Tendo sido Presidente do Diretório Central de Estudantes desta Universidade, exigiam dele nomes de colegas taxados de subversivos. Agindo com a integridade que sempre lhe foi peculiar, recusou-se a qualquer cooperação com o CENIMAR. Lembro-me de que, quando liberado, ouvi, com muito orgulho, do Capitão de Mar e Guerra que presidia o inquérito, que ele tinha sido um dos presos mais dignos que passaram pelo órgão de segurança da Marinha.

Por ocasião de meu retorno, estranhei a presença de dois alunos meus, do Instituto de Psicologia, à minha espera no aeroporto. Eram, precisamente, João Alberto Barreto e José Hesketh. Lá estavam, segundo me esclareceram, para comunicar-me que eu fora punido por falta de exaço no cumprimento de minhas obrigações. A falta de exaço era definida como resultante do fato de não ter aplicado a punição aos “grevistas”. Por essa altura, soube que alguém, devidamente

interrogado pelo agente de segurança que atuava na Reitoria, apontou vários alunos que foram sumariamente expulsos da Universidade. Tanto eu como minha mulher, a Professora Marion Merlone dos Santos Penna, também tínhamos sido ouvidos. Para nosso bem, contudo, os depoimentos de todos os interrogados eram rigorosamente tomados por datilógrafo e, ao fim, todos recebiam cópias de seu depoimento. Guardo o documento que me foi entregue, assim como o de minha mulher.

Vale assinalar que, em função da punição que sofri, fui também chamado ao DOPS para prestar declarações. Recordo-me de que fui atendido por um Delegado que logo me perguntou por que não punira os grevistas. Respondi-lhe que não o fizera por dois motivos: o primeiro decorria da ausência de qualquer objetivo político por parte dos alunos; de fato, o que desejavam eram boas aulas. O segundo pelo fato de que qualquer punição que fosse por mim injustamente aplicada aos alunos desencadearia greve em toda a Universidade, e o nome de meu colega, por sinal muito bem sucedido em suas atividades profissionais, certamente seria posto em destaque com acusações graves em todos os Jornais. Afinal, meu procedimento fora o mais correto e bem clara a intenção de protegê-lo. Ao ouvir minha resposta, lembro-me bem que o Delegado sorriu e me confidenciou: essa experiência eu mesmo já vivi aqui no DOPS!

Cabe ainda lembrar que no caso da disciplina que gerou o movimento definido como de greve política e no caso do professor que a lecionara, a solução definitiva acabou sendo por mim mesmo dada, quando da primeira Congregação realizada após esses turbulentos episódios e já presidida pelo Diretor nomeado de fora dos quadros docentes do Instituto. Nela, passei às mãos de meu colega um programa que eu mesmo redigira, juntamente com a bibliografia adequada para que ele apresentasse durante a sessão, ao mesmo tempo em que sugeri que a citada disciplina, a ser dada em um ano, tivesse sua duração reduzida para um só período e fosse considerada concluída. Ao término dessa Congregação, o professor Eliezer Schneider, que também fora punido por outro motivo, solicitou que a Congregação se pronunciasse e nos desse um voto de solidariedade. Infelizmente a proposta caiu no vazio. A ela seguiu-se um silêncio tumular.

Uma segunda punição ocorreu mais adiante. Esta, às escondidas, me foi anunciada através de ofício sigiloso recebido pelo novo Diretor, que designou o administrador do Instituto e meu velho amigo a passá-lo às minhas mãos. Nesse ofício, diante de uma acusação anônima de que eu faltava muito às aulas, recebia a informação de que, como medida punitiva, passava do regime de 24 horas para o de 12 horas, obviamente com perdas salariais. Registre-se, mais uma vez, que a essa altura eu era o único titular concursado do Instituto de Psicologia. Sem qualquer dúvida, era também o professor com maior carga horária na época, inclusive lecionando Teoria da Percepção na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, no Fundão. O asqueroso ofício informava que minha mulher, a professora Marion Merlone dos Santos Penna, também sofria o mesmo corte em seu regime de trabalho.

Uma terceira punição ocorreu em 1970. Indicado para coordenar o vestibular do Instituto, pensei em aperfeiçoar mais a seleção dos candidatos através de mudanças a se introduzirem na prova de português. Convidei, então, para organizá-la, a Professora Dirce Riedel. Ela própria não pôde aceitar o convite, mas prontificou-se a compor uma banca de três professores altamente competentes para redação da prova. Pois foi essa banca que, inteligentemente, escolheu como tema da parte referente à redação, a angustiada pergunta do Papa em sua alocução do fim da década de sessenta: “Para onde caminha a humanidade?”. E tal como o fizeram a Imprensa e as televisões, uma seqüência de nomes e acontecimentos significativos eram apresentados para efeito de reflexão. Claro que nessa seqüência apareciam os nomes de Luther King, Fidel Castro, Che Guevara, poder negro, libertação das colônias africanas, etc. A prova foi muito boa e obviamente difícil, pois, em geral, os candidatos eram adestrados nos cursinhos para redigirem textos sobre temas banais que, na verdade, nada solicitavam em termos da reflexão. Pois, não deu outra. Fui acusado de permitir a

realização de uma prova na qual apareciam 50% de palavras subversivas. A punição foi sugerida por professores da própria Universidade, meus colegas, portanto.

Um quarto episódio ocorreu quando, estando eu na direção interina do Instituto, fui alertado pelo ilustre Reitor que fechasse rapidamente os portões do Instituto, dado que ele fora avisado de que um grande grupo de alunos encaminhava-se para a nossa Unidade, objetivando realizar reunião política em nosso auditório. Dirigi-me, então, até os portões e logo percebi que estava diante do grupo, já, a essa altura, a aproximadamente dez metros da entrada. Logo mudei a conduta recomendada pelo ilustre Reitor. Ao invés de fechá-los, abri inteiramente os portões e os convidei para o auditório. Chamei, entretanto, uns três integrantes do grupo e com eles mantive uma conversa franca. Solicitei que realizassem a reunião desejada em absoluta ordem e, de minha parte, eu lhes garantia segurança. Tudo acertado, iniciaram a reunião às 9:30 aproximadamente e só a concluíram por volta das 16:30. Como prometeram, a reunião transcorreu na mais perfeita ordem. Registro que nesse dia permaneci só, ao lado do administrador da Unidade. Não tive a companhia de qualquer colega. Sei bem que os tempos eram duros. Mas não deu outra. Foi instalada Comissão de Inquérito. O Presidente era um professor bastante conhecido. Fui chamado para prestar informação. O que o presidente do inquérito desejava é que eu fornecesse nomes. Respondi que, efetivamente, não conhecia ninguém, pois o grupo era constituído de alunos de outras unidades. Adiantava, entretanto, que a reunião fora pacífica e apenas foram discutidos problemas ligados à estrutura da Universidade. Impaciente, ele me cortava a palavra, insistindo em que isso não interessava. O que interessava eram nomes. Claro que a obsessão pela aplicação de punições era terrível. De todo esse período, lembro-me de uma frase pronunciada por Djacir de Menezes, quando exerceu a Reitoria da Universidade. Pressionado para me aplicar pena que poderia ser a mais severa, deu um soco na mesa e repetiu a célebre frase de Lutero: “Irei até aqui e daqui não passarei!”

A grande ameaça ocorreu em 1973. Às vésperas do dia dos pais, recebi telefonema do Ministério da Educação, através do Palácio da Cultura, comunicando-me que deveria responder a processo instalado em Brasília, por determinação do Ministro Jarbas Passarinho, objetivando apenas supostas atividades subversivas e recomendando minha aposentadoria. O investigador nomeado, de resto, professor desta Universidade e de outras aqui no Rio, desculpou-se por me passar a notícia às vésperas de dia tão significativo e marcou minha ida ao Palácio da Cultura, para efeito de tomar conhecimento das acusações registradas contra mim, para quinze dias após. No prazo marcado, acompanhado de minha mulher, dirigi-me ao Palácio e logo fui recebido pelo meu investigador. Ressalte-se que a recepção foi em extremo cordial. Ofereceu-me, inclusive, um copo d'água para que eu me descontraísse, dado que ele lia as acusações que contra mim provinham dos vários órgãos de segurança. Podia, inclusive, anotá-las, pois que a mim caberia contestá-las. Soube, então, que o processo fora instaurado em Brasília, por determinação do Ministro Jarbas Passarinho, não obstante já ter sido eu absolvido por duas Comissões de Inquérito, ambas, de resto, presididas pelo ilustre embaixador Meira Penna, em Brasília, sem que eu tivesse sido notificado. Nas duas Comissões contei sempre com o voto de Minerva dado pelo embaixador, que firmara sua posição diante das informações que recolhera, no Rio, de professores de várias Universidades. Vale o registro de que o sobrenome Penna, do Embaixador, em nada tinha a ver com o sobrenome que recebi de meu pai.

As acusações de que tomei conhecimento e que registrei, para refutá-las, eram tolas. Uma delas ressaltava o estranho prestígio de que eu dispunha junto aos meus colegas do Instituto de Psicologia. Por certo, desconheciam que a grande maioria era constituída de ex-alunos meus. Outra, referia-se ao fato de que eu era visto sempre conversando com alunos. Outra, a de que eu era pai de um comunista que, por sua vez, era filho de um comunista. As acusações mais incríveis apontavam-me como um marxista que fazia suas pregações através de dois sistemas que, na verdade, eram apenas disfarces da doutrina marxista. Tais sistemas seriam o gestaltismo e a fenomenologia de

Husserl! Possivelmente, a que pesava mais era a de que eu falava mal dos militares. Esqueceram-se de que fui, por dezessete anos seguidos, professor-conferencista da ECEMAR, e de que gozava de largo prestígio entre os oficiais que faziam o curso de Estado Maior. Também no CEP, fiz excelentes amigos entre os oficiais do Exército, Marinha e Aeronáutica. O último dos Comandantes da citada instituição até hoje é meu amigo, inclusive concedendo-me a honra de sua presença na homenagem que me foi prestada pelo Instituto de Psicologia quando completei oitenta anos de vida. O que pesava efetivamente contra mim era o ter assinado o documento redigido após a reunião realizada no Colégio André Maurois, no qual se apontavam as autoridades como responsáveis pelas violências cometidas contra estudantes. De qualquer modo tive que apresentar atestados de amigos que afirmassem serem falsas as acusações registradas. Recebi muitos atestados e de todos guardo cópias que não me permitem esquecer os que não me faltaram nas duras horas que vivi. Faço, inclusive, questão de reproduzir, neste texto, um desses atestados, pelo que ele dignifica o seu signatário.

Declaração

Tendo tomado conhecimento das acusações que pesam sobre o Professor Antonio Gomes Penna, catedrático de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, quanto às suas atividades no Instituto de Psicologia desta Universidade, tenho a declarar que:

Durante os anos de 1961 a 1964, fui seu aluno no curso de filosofia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Estado da Guanabara e posteriormente no curso de psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no período de 1964 a 1966, quando então fui convidado a colaborar, na qualidade de professor-auxiliar, na cadeira de Psicologia Geral e Experimental, colaboração esta que se mantém até a presente data. São portanto treze anos de convívio quase diário, primeiro como aluno e depois como colega de trabalho, o que me coloca numa posição privilegiada para atestar sobre sua conduta.

Durante estes treze anos, jamais ouvi, dentro ou fora das salas de aula, palavra alguma do Professor Penna que justificasse a mais leve suspeita quanto a uma atividade político-partidária de sua parte, e muito menos de caráter marxista. Seus cursos foram orientados por um claro e inequívoco desejo de transmitir aos seus alunos uma formação filosófica e psicológica dentro de uma linha fenomenológico-gestaltista, o que pode ser comprovado por uma leitura de seus livros ou pelos programas e bibliografias de seus cursos.

O que pude verificar durante estes anos, foi a incansável atividade de um homem que mais do que qualquer outro contribuiu para o estabelecimento de uma pesquisa científica no campo da Psicologia em nosso país.

Como educador, como professor e pesquisador, assim como homem, o prof. Antonio Gomes Penna dignifica a Universidade brasileira e somente a inveja e o espírito patologicamente mesquinho de alguém, podem ter sido as fontes das referidas suspeitas. O exemplo que ele nos deu foi de honestidade, integridade moral e responsabilidade profissional.

Se a conduta profissional do Prof. Penna é razão para alguma suspeita, muito me honraria que esta pairasse também sobre a minha pessoa, pois sempre que possível, não hesito em tomá-la como exemplo.

Assinado - Luiz Alfredo Garcia Roza Prof. Adjunto da PUC e Prof. Auxiliar da UFRJ.

Em 27 de agosto de 1973.

Não posso deixar de consignar também a atitude rigorosamente correta de meu investigador. Desconhecendo o significado da Fenomenologia, em especial, decidi tomar aulas particulares com o Prof. Vieira Pinto, com o objetivo de avaliar a possibilidade de, efetivamente, identificá-la com o marxismo. Registro, ainda, que depois de todas as suas investigações e no encerramento do inquérito, despediu-se de mim solicitando que, se possível, eu lhe desse alguma orientação para que produzisse sua tese de docência-livre e afirmando que ficaria muito honrado se eu lhe concedesse minha amizade. Obviamente, não lhe cito o nome. Sei que isso lhe desagradaria. Penso, ao

contrário, que seu nome até deveria ser sublinhado pela correção com que se conduziu na elaboração do inquérito.

Para finalizar este aspecto altamente turbulento de minhas atividades acadêmicas e que, por igual, não esteve ausente nas de muitos de meus colegas, registro, ainda, três episódios bem significativos. O primeiro ocorreu em 1968, nesta Universidade, quando, aberto o concurso para preenchimento de vaga de titular na cadeira de Psicologia Geral, logo me inscrevi. Fui candidato único e, no caso, nomearam o Prof. Hans Ludwig Lippmann para proceder a uma espécie de exame de qualificação do texto que apresentei como tese. O ilustre professor logo apresentou parecer com os maiores elogios ao trabalho que examinara. Foi, então, nomeada a Banca Examinadora e marcado o início das provas para sete dias após a comunicação que recebi. Logo em seguida, todavia, recebi a informação de que o concurso tinha sido suspenso. Incrivelmente nunca me informaram a origem da ordem de suspendê-lo e as razões que a determinaram. Era Reitor nessa época o ilustre professor Dr. João Lyra Filho, irmão do igualmente ilustre General Tavares Lyra. Diante desse ato de total desconsideração, logo solicitei minha aposentadoria especial quando contava com a idade de 53 anos e 28 anos e meio de exercício de docência.

O segundo ocorreu quando fui nomeado pelo Presidente da Fundação Getúlio Vargas para Coordenador dos programas de Pós-Graduação em Psicologia e Chefe do centro de Pós-Graduação do ISOP. Logo soube que o ilustre Presidente, Dr. Luís Simões Lopes, recebeu ofício sigiloso do representante do Ministério da Educação, de resto, um general, de que convinha fosse o ato da minha nomeação desfeito face a minha condição de subversivo. Diante do espanto do Dr. Simões Lopes, o Dr. João Carlos Vital reivindicou a solução do impasse. Dirigiu-se ao Palácio de Cultura e teve entrevista com o general. A acusação era de que eu falava mal dos militares e era constantemente visto conversando com estudantes. Segundo me relatou o Dr. João Carlos Vital, sua resposta foi a de que, no que se refere ao fato de eu ser visto conversando com os estudantes, o espantoso era não terem percebido que essa era minha obrigação. Ao ilustre general cabia, obviamente, também, conversar com militares. De qualquer modo, assumiu a responsabilidade, sem me conhecer, por minha nomeação. Efetivamente honro a sua memória ao registrar seu gesto, infelizmente muito raro na época.

O terceiro episódio ocorreu na Universidade Gama Filho. Coincidentemente com a minha nomeação para o ISOP/FGV, fui também nomeado para cargo de direção nessa Universidade. Em decorrência disso, soube que o Ministro Gama Filho recebeu documento idêntico ao remetido à FGV e, tal como na FGV, fui mantido nas funções que me tinham sido oferecidas, por certo também mediante termo de responsabilidade.

Todos esses episódios comprovam que não foi tranqüila minha longa caminhada profissional. Em seu transcurso, todavia, recebi também muitas provas de respeito pelo que realizei. O título de Prof. Emérito do IP/UFRJ foi dos que mais me agradaram.

Não poderia encerrar este texto sem apontar para algumas das mais importantes figuras da psicologia, em relação às quais sempre me sinto em débito.

Começaria por Radecki. Nunca o conheci, mas, como no famoso filme, sempre o amei. Na verdade, quando em 1925 assumiu a Chefia do Laboratório que fundou e organizou na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, eu tinha apenas 8 anos de idade. Todavia, fui discípulo de dois de seus alunos: Jayme Grabois e Nilton Campos. Ambos, efetivamente, entraram na psicologia por suas mãos e viveram alguns anos sob sua influência. Nunca, todavia, me falaram sobre o mestre, no sentido de ressaltarem suas idéias e de esclarecerem a natureza do sistema psicológico que produzira e do qual ambos se consideravam impregnados: Nilton, no texto que publicou sobre a “Psicologia da vida Afetiva” e Grabois, no projeto de pesquisa que elaborou, junto com o prof. Euryalo Cannabrava, e que saiu publicado nos Anais, creio que de 1936. Na realidade, nenhum dos dois jamais me explicou o significado do famoso “discriminacionismo afetivo”. Tampouco, nenhum

dos dois me mostrou o exemplar que, obviamente, ambos possuíam, do “Tratado de Psicologia” que o grande mestre polonês publicou no Brasil. Grabois, certamente, me falou muito sobre os aspectos anedóticos da vida de seu professor. Jamais sobre suas contribuições no domínio da psicologia experimental. No caso de Nilton, seu silêncio cheguei a entender. Por ocasião da publicação de seu texto sobre a psicologia da vida afetiva, tendo-o dedicado a Köhler, que passava pelo Rio, deixou muito magoado o mestre que o encaminhara na Psicologia. Houve, então, inevitável rompimento. A reconciliação ocorreu bem mais tarde, quando ambos se encontraram em Congresso Internacional de Psicologia. Nessa ocasião, Nilton tomou a iniciativa de procurá-lo, chamando-o carinhosamente de “meu mestre”. Por ocasião da morte de Radecki, ocorrida em Montevideu em 1953, Nilton redigiu curto mas muito elogioso necrológio. Da imagem que me foi traçada por Grabois, Radecki teria sido um homem muito sarcástico. Parece que tinha desprezo pelos que se dedicavam à psicologia aplicada. Nesse desprezo incluía o ilustre psicólogo suíço Léon Walther, que teve uma participação muito significativa no que se refere à implantação do que, na época, se definia como psicotécnica. Eis um nome que deve ser anotado pelos que se empenham no resgate da memória da psicologia. Recordo que, conforme o belo texto redigido por Pierre Bovet sobre a História do Instituto J. J. Rousseau, Léon Walther foi o primeiro psicólogo especializado em psicologia do trabalho diplomado pelo Instituto e, posteriormente, Chefe de Departamento voltado para o ensino da Psicologia Aplicada. Seu clássico texto “La Technopsychologia du travail industrial”, publicado na Suíça em 1926, foi muito bem traduzido e publicado pela Melhoramentos de São Paulo, graças a Lourenço Filho.

Vale, entretanto, o registro de que o próprio Radecki sofreu severas discriminações durante sua permanência em nosso país. Na própria Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, por exemplo, nunca contou com a simpatia de Plínio Olinto. Este, psiquiatra e, posteriormente, professor de psicologia no Instituto de Educação, embora ensaiasse também algumas pesquisas experimentais na Colônia, tendo, inclusive, a colaboração da posteriormente médica Dra. Brasília Leme Lopes, nunca freqüentou o Laboratório do mestre polonês. Alegava que não o fazia por não concordar com o “discriminacionismo afetivo” de Radecki. Também ele, parece, não concordava com algo que, por igual, nunca esclareceu em que consistia. Um verdadeiro mistério. Uma única vez em que por acaso conversei com Cannabrava sobre Radecki, dele ouvi um episódio significativo. Ocorreu durante uma conferência pronunciada por Köhler em sua passagem pelo Rio. Köhler explicava o conceito de estrutura e Radecki solicitou que ele explicasse de que modo esse conceito podia valer em relação aos processos afetivos. Segundo Cannabrava, que estava presente, Köhler não ofereceu qualquer explicação. Na verdade, essa foi a única vez em que eu recebi alguma informação sobre a postura teórica do mestre de Varsóvia. Alguns anos antes, em conversa com o ilustre professor Nelson Romero, de resto, grande latinista, sabendo que ele havia sido assistente de Etienne Sourreau na cadeira de Psicologia oferecida pela extinta Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, perguntei-lhe sobre o que me podia dizer sobre Radecki. Sua resposta foi muito dura: “Foi um simples bedel de Claparède”. Aqui, o preconceito expressava-se em termos de desvalorização da psicologia experimental, como, por igual, em relação aos testes já se havia manifestado Alceu de Amoroso Lima, desqualificando-os como tolas tentativas de se medir a alma!

O “Tratado de Psicologia” (resumido) redigido por Radecki, eu o encontrei numa livraria de livros usados, que existia na rua São José. Trazia uma dedicatória ao Dr. Alberto Farane, com a assinatura do Mestre. Devorei-o. Confesso que o reli muitas vezes. Ainda recentemente, consultei-o. Composto de 17 fascículos em que “resumidamente” apresenta o curso que ministrava na Escola de Aplicação do Serviço de Saúde do Exército, o livro atinge 443 páginas. Ao longo destas, mais de 300 citações podem ser registradas. Em breve levantamento que fiz, verifiquei que Wundt aparece citado por 49 vezes; Jamer, por 33 vezes; Claparède, por 27 vezes; Ribot, também por 27 vezes; e Freud, 15 vezes. Dois brasileiros aparecem mencionados no Tratado: Manoel Bonfim, uma única

vez e sobre questão insignificante, e Nilton Campos, na medida em que colaborou com Radecki numa pesquisa citada pelo mestre.

Na última releitura que fiz do texto de Radecki, procurei decifrar o enigma do “discriminacionismo afetivo”. Obviamente, não encontrei uma única vez essa expressão empregada por Radecki. Li, todavia, o capítulo sobre a “discriminação perceptiva” e tornei a ler o capítulo sobre a “afetividade”. Procurei integrar os dois textos. Logo se verifica a imensa relevância concedida à afetividade por Radecki. Todos os processos que a exprimem são definidos como globais, por oposição aos processos que expressam as atividades dos sentidos e do pensamento. Aventuro-me a supor que, para Radecki, todas as atividades discriminatórias teriam suporte afetivo. Admitida essa tese, julgo não impertinente a afirmação de que a perspectiva assumida pelo antigo catedrático de Psicologia da Universidade Livre de Varsóvia poderia ser considerada como ocupando um espaço significativo no que, bem posteriormente, se definiu como “New Look in Perception”. Por outro lado, não custa recordar que durante algum tempo trabalhou com Claparède, em período em que lá também se encontrava Helena Antipoff. Foi nesse período que conforme resalta Nilton Campos, no necrológico publicado em 1953, Radecki realizou memorável pesquisa sobre “Les phénomènes psycho-électriques”, publicada em 1911. “O digno cientista” - registra Nilton - polonês, sul-americanizado, adverte que suas investigações coincidem com as que, contemporaneamente, efetuaram os autores norte-americanos Frederick Wells e Alexander Forber, a respeito do mesmo assunto. Esse fato, porém, só lhe chegara ao conhecimento tardiamente, por ocasião da leitura dos “Archives of Psychology”, na publicação de março de 1911, onde constava o trabalho dos autores citados, intitulado “On certain electrical process in the human body and their relation to emotional reactions”.

Sobre Nilton Campos e Lourenço Filho já lhes dediquei bom espaço em minha “História da Psicologia no Rio de Janeiro”, editada pela Imago. Voltei a escrever sobre Lourenço Filho quando foi editado - sob a organização do Prof. Dr. Carlos Monarcha e edição da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília - o livro em sua homenagem, sob o título: “Lourenço Filho - Outros aspectos, mesma obra”, em 1997. Particularmente tenho grandes dívidas com o inesquecível mestre. A primeira foi a indicação de meu nome ao Itamaraty para fundar, organizar e dirigir uma Faculdade de Filosofia, em Assunção, no Paraguai. A segunda quando me convidou para assumir a Presidência da “Associação Brasileira de Psicologia Aplicada”, em substituição ao ilustre Padre Benko, que finalizara seu mandato. A terceira, quando aceitou meu convite para prefaciar, pouco antes de falecer, meu livro “Comunicação e Linguagem”.

Sobre Grabois, só me resta destacar sua brilhante cultura e seu aguçado espírito crítico. Sempre se definiu como um “behaviorista crítico”. Dotado de boa cultura no domínio da Teoria do Conhecimento e dos grandes sistemas psicológicos, não chegou a fazer a carreira que, sem dúvida, sempre pensei que pudesse realizar. A rigor, foi meu primeiro grande professor de psicologia. Assisti seu curso durante um ano. Muito pouco, quando comparo com os três anos durante os quais fui aluno de Nilton e dos muitos anos em que com ele convivi e aprendi, na condição de assistente. Confesso que me encantaria muito escrever sobre Grabois. Teria que me restringir, todavia, a uma evocação de comentários que, vez por outra, desenvolvia sobre a psicologia. Um dado que pouquíssimas pessoas conhecem é que Grabois não nasceu no Brasil. Na verdade, era argentino. Sua família, contudo, veio para o Brasil e todos aqui se radicaram. Infelizmente Grabois nada escreveu. Tampouco fez carreira universitária, desde que jamais se preocupou em fazer a docência-livre, condição indispensável para que ocupasse o lugar que merecia. Certa vez provoquei-lhe forte emoção, logo denunciada pelas lágrimas que lhe rolaram pela face, quando, depois de muitos anos sem vê-lo, com ele acidentalmente me encontrei no centro do Rio. Ao abraçá-lo, confessei-lhe que eu era o único discípulo que ele formara em sua vida e que minha cátedra, na Universidade, eu a devia, não só ao Nilton, mas também a ele; e hoje, acrescento, a ambos e ao inesquecível Prof. Penido com quem, efetivamente, aprendi a pensar.

Parte II - História e Psicologia

A OFICINA DA HISTÓRIA: MÉTODO E FICÇÃO

Heliana de Barros Conde Rodrigues²

O título da presente mesa redonda (e deste texto introdutório) resulta de uma combinação deliberada, e quiçá antropofágica, de *raptos* e *roubos*.

A *oficina da história* é denominação roubada de um conhecido livro do historiador francês François Furet que, independentemente da excelência de seu conteúdo, é capaz, unicamente mediante seu título, de provocar o *pensamento*. Pois se da história faz-se *oficina*, ou, alternativamente, se *em oficinas* fazemos história, esta última emerge sob a figura de um *trabalho*. Neste sentido, Clio, sua musa, aparece enquanto produção (de linguagem, imagens, conceitos...) “suscetível de introduzir uma diferença significativa no campo do saber, ao custo de certo esforço (...) e com a eventual recompensa de um certo prazer, quer dizer, de um acesso a uma outra imagem da verdade” (FOUCAULT et al, 1989, p. 7).

Além de roubar títulos, conseguimos raptar alguns daqueles que, através de seus escritos-trabalho, nos têm instigado exatamente ao esforço em busca de tal *pensamento-recompensa*. Estão conosco Luiz Fernando Duarte e Virgínia Fontes, como deveria estar Magali Engel, “fugida” na última hora, em função de inadiáveis compromissos (talvez com outros raptos...).

Luiz Fernando tem introduzido diferenças significativas no campo de nosso saber - aqui figurado por Psyché, personificação grega da alma humana - pelo menos desde o começo dos anos 80. Muitos dos presentes decerto recordarão o impacto, sobre nossas “vontades humanistas” ou alegada e justificavelmente “democratizantes”, do artigo *Considerações teóricas sobre a questão do “atendimento psicológico” às classes trabalhadoras*, redigido em co-autoria com Daniela Ropa. Ali, um criativo manejo de autores-ferramenta como Foucault, Sennett, Castel, Dumont, Boltanski, Loyola, Figueira, Lévi-Strauss, Berger, Bernstein, Bourdieu e Freire Costa, entre outros, no bojo de uma pesquisa desenvolvida entre 1981 e 1983 com moradores da periferia do Rio de Janeiro, nos desalojava, decerto à custa de muito esforço, de nossas até então demasiado tranqüilas plagas profissionalistas, cientificistas e/ou tecnicistas, mediante uma poderosa *oficina* (ou mesmo *usina*) de reflexões críticas. Dentre estas, recorro apenas uma, que julgo fundamental:

Uma alternativa [psicoterapêutica] que prescindisse da análise destas questões [relativas às representações das classes trabalhadoras acerca do sofrimento psíquico, bem como de suas formas para lidar com ele] seria (...) não apenas falha, como perigosa. Atuar em nome de uma suposta prevalência da ideologia dominante, desconsiderando as demais representações e visões de mundo seria, na realidade, mais uma forma de reforço e perpetuação da dominação e uma atitude tão nociva ou mais do que a ingênua defesa da cultura popular. (DUARTE, ROPA, 1985, p. 181)

A este artigo seguiu-se *Da vida nervosa (nas classes trabalhadoras urbanas)*, tese de doutorado de Luiz Fernando, publicada em 1986, na qual estas preciosas análises sobre os limites do pensamento e intervenção *psi* se fizeram invariavelmente acompanhar da presença perturbadora de Clio: a figura do “nervoso” seria menos uma “espontânea” criação “popular” do que um

² Professora e procientista do Departamento de Psicologia Social e Institucional / Instituto de Psicologia da UERJ.

cuidadoso artefato de uma certa medicina, sempre alerta para “fazer populares” seus supostamente tão “complexos” paradigmas organicistas.

A partir de então, Luiz Fernando fez-se constante companheiro discursivo daqueles agentes *psi* voltados à *ficção*. Não porque em suas pesquisas esta se opusesse ao método - seu texto, a seguir, facilmente desmentiria tal assertiva -, mas porque somente uma *corporificação estrita* das reflexões por ele operadas nos propiciariam algum espaço de ruptura, ao menos parcial, com o encargo social com que tão habilmente nos confrontava - disciplinarização-controle-invalidação -, permitindo-nos inventar conceituações e práticas até então inexistentes, embora igualmente arriscadas, acerca das quais deveríamos exercer a mesma atenção crítica. Sendo assim, nosso companheiro nos incitou a novos roubos, raptos, ou mesmo *espoliações*, conforme nos sugere Ewald, em uma referência à Esquizoanálise que a liberta dos usos mercadológico-técnicos de que tantas vezes se tem visto refém:

Você quer fazer psicologia? Deleuze e Guattari dizem: aprenda a história, percorra as grandes formações da história universal (...), espolie a biblioteca do arqueólogo, do etnólogo, do economista, empanturre-se de literatura e de arte, estão aí as disciplinas do desejo, as disciplinas que relatam no seu conjunto e na diversidade as produções do desejo. (...) Aprenda a ver o múltiplo que aí está em construção (EWALD, 1991, p. 90).

Embora muito tenhamos espoliado a biblioteca de Magali Engel, de *Meretrizes e Doutores* (1989) a suas reflexões mais recentes sobre a construção, no Brasil, da loucura como doença mental³ - nas quais tem como *intercessores*⁴, além dos historiadores, a literatura de Domingos Olímpio, Machado de Assis, Lima Barreto e João do Rio -, não a acompanharemos em suas linhas de fuga. Preferimos começar a nos deixar afetar pelo trabalho de Virgínia Fontes que, em um artigo recente, incluído na coletânea *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*, nos vem “interceptar” com o tema *História e Modelos*. Nada mais apropriado para introduzir esta mesa, que igualmente trabalha com a sempre tão produtiva conjunção “e”: história e modelos, método e ficção...

No referido artigo, depois de apresentar os sentidos que toma, em história, o termo modelo, e de discutir as relações que mantém a disciplina historiográfica com os pressupostos cognitivos presentes nas elaborações de Karl Marx - a produção da vida material - e Max Weber - os tipos ideais e a questão da cultura -, assim se refere a autora às tendências atuais de utilização de modelos em história:

...a tendência contemporânea é a de elaboração de modelos submetidos a controles mais estritos. Para tanto, ao invés de trabalhar com processos de longuíssima duração e com universos sociais variados, os modelos tendem a ser construídos a partir de situações sociais bem demarcadas. (...) Com isso, se a abrangência fica reduzida, ela se torna capaz de traduzir mais fielmente os momentos de inflexão, de instabilidade e os parâmetros que indicam as linhas de força e de modificação do sistema (FONTES, 1997, p. 369-370).

O fragmento fala, simultaneamente, em “tradução fiel” e em “momentos de inflexão e instabilidade”. Situa-nos, portanto, no cerne da relação problemática entre o procedimento

³ Para uma introdução a estas investigações, ver ENGEL (1991-1992).

⁴ Segundo Deleuze, “o essencial são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas -, mas também coisas, plantas, até animais (...) Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores”. (DELEUZE, 1992, p. 156).

metodológico regular ou normatizado - característico dos saberes científicos ou com pretensões ao conhecimento verdadeiro -, e a circunstância de que, fazendo o saber histórico parte da própria história, aquele jamais é neutro em suas afirmações, podendo, por conseguinte, favorecer ou bloquear - portanto, *ficcionar* - as próprias transformações que investiga. Trata-se necessariamente, em história, para usar uma terminologia cara a Michel Foucault, de um trabalho de *ficção* no interior de processos de *veridificação*.

Permito-me, a partir deste momento, e para que não se estenda demasiado esta introdução, mais uma vez raptar/roubar nossos intercessores - no caso, alguns dos campos de análise abertos por textos publicados de Luiz Fernando e Virgínia -, a fim de com eles formar novas séries, pois “se não formamos uma série, mesmo que imaginária, estamos perdidos” (DELEUZE, 1992, p. 156).

Recentemente, encontrei uma observação acurada acerca do termo *justiça* - questão sem dúvida implicada pelas conjunções Clio e Psyché, ou método e ficção -, da qual lanço mão para que possamos aspirar a alguma criação:

Se o significado depende do uso como quer a pragmática, nós, brasileiros, temos um curioso senso de justiça. Costumamos dizer que uma roupa é justa quando está apertada. O justo se nos afigura ser também o que impede a liberdade de movimentos; o que, portanto, não é justo. Justiça há quando somos capazes de nos movimentar, quando mais de um sentido é possível (VAZ, 1997, p. 5).

Tempos houve em que, talvez, fôssemos estritamente “justos” (ou injustos!) e não o percebêssemos - os saberes e intervenções *psi*, notadamente os clínicos, se nos afiguravam então como inevitável e inegavelmente nobres, incomumente aliados ao bem comum e, conseqüentemente, desejáveis, por si só, por todos e para todos. No Brasil, o período que se estende aproximadamente de 1968 a 1978 assinala um momento em que os psicólogos almejam quase unanimemente a tal “nobreza terapêutica” - psicanalítica, em especial -, estabelecendo batalhas, à época ditas “por justiça”, contra “médicos injustos” que os quereriam impedir de ser, como eles próprios, alegados “especialistas do bem”(comum?).

Neste sentido, se 1968 já foi chamado “o ano que não terminou” (VENTURA, 1988) e recentemente se trouxe saudosisticamente à cena literária um *feliz 1958* na qualidade de “o ano que não devia terminar” (SANTOS, 1997), ganha 1978, a nosso ver, o direito de ser apelidado “o ano em que tudo começou”. O processo de redemocratização brasileira, em grande parte movido pelos *novos personagens* - os movimentos sociais - que entravam, então, “em cena” (SADER, 1988), atualizou nossa apreensão de uma série de dizeres intempestivos e conteúdos inquietantes. Embora certas Filosofias, Sociologias e Histórias, bem como algumas reflexões sobre o problema do sujeito não limitadas a fronteiras disciplinadoras já estivessem, há muito, fazendo um trabalho de dedicados *alfaiates* - a alargar nossas roupas antes tão “justas” -, é aproximadamente a partir desse momento que se começa a operar uma radical desnaturalização daquilo que se julgava essencialmente ligado ao *bem*, dando início, simultaneamente, à busca pela presença, bem mais rara e singular, do simplesmente *bom*.

As histórias efetivas, contudo, jamais estão em atraso. Conforme se poderia dizer, recorrendo a Nietzsche, apenas o construtor do presente pode voltar-se para o passado no intuito de julgá-lo. Sendo assim, a partir daquele momento encontramos novos personagens, ou companheiros. No plano discursivo, os escritos de Foucault, Castel, Deleuze, Guattari, Lourau, Lapassade, Goffman - para citar apenas meus principais encontros - , bem como aqueles das vibrantes antropologia urbana e história crítica da psiquiatria brasileiras, nos transformaram, ao menos em parte, de aspirantes à maestria na “fabricação de interiores” (BAPTISTA, 1987), em *mestres da suspeita* quanto a nossos

próprios dizeres e fazeres, sempre suscetíveis de nos configurar enquanto “guardiães da ordem” (COIMBRA, 1995), “empresários morais” (BECKER, 1966), “alugadores de orelhas” (FOUCAULT, 1984), ou, na irreverente linguagem contracultural ou meia-oitista, “psico-tiras”.

No âmbito das intervenções nos tem sido possível, desde então, tanto experimentar riscos quanto refletir sobre *intoleráveis limites*. Pois enquanto as ações de Basaglia nos marcavam - espero que de maneira sempre mais duradoura - com o convite à aventura da *desinstitucionalização* - propondo e praticando, em um perturbador paradoxo, uma Psiquiatria Democrática (!) -, o passado brasileiro recente, inclusive no plano *psi*, começava a libertar-se da invectiva do “não conte a ninguém”.(VIANNA, 1995) Omissões, cumplicidades e conivências, sintetizadas na figura de um *psicanalista torturador, torturador psicanalista* ou *psicanalista e torturador* - o segredo, a proibição de dizer, é aqui mais relevante que o detalhe significativo -, conduziram-nos a um quase generalizado paroxismo. Sendo assim, a relação entre as intervenções *psi* e a justiça se fizeram multiplicidade e pergunta, abandonando as sendas antes inabaláveis das afirmações auto-legitimadoras e auto-glorificantes.

Os textos a seguir estão, a nosso ver, configurados por este campo problemático: um e interrogativo substitui qualquer é essencializador. Decerto cada um dos autores se arriscará a responder mediante uma singular experimentação. A mesma coisa ocorrerá, provavelmente, com os leitores. Afinal, e aqui penso especificamente nos agentes *psi*, já somos *outros*, e o passado a que fiz referência começa a deixar de ser o nosso? Ou, como não sabemos muito bem o que estamos nos tornando, ainda somos o que há muito temos sido? Em que forma de justiça podem nossos saberes e fazeres do presente resultar? A da “roupa justa” ou a do “movimento incessante”?

Ficam as indagações, já que não pretendo formular princípios, notadamente com apoio em qualquer psicologia. Pois para que a conjunção-indagação *método e ficção* possa efetivamente engendrar alguma experimentação, valeria lembrar, parodiando Lobosque (1997, p. 21), que a pertinência exclusiva dos assuntos ditos *psi* ao mundo *psi* constitui justamente um dos modos principais de sua exclusão da cultura. E, finalmente, acrescentar: bem como de sua exclusão da luta pela *vida bela* e pela *justiça*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, L. A. S. *Algumas histórias sobre a fábrica de interiores*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, 1987.
- BECKER, H. S. *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press, 1966.
- CARDOSO, C.F.,VAIFAS, R. (orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus,1997.
- COIMBRA, C.M.B. *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas ‘psi’ no Brasil do milagre*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DUARTE, L.F. *Da vida nervosa (nas classes trabalhadoras urbanas)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- DUARTE, L. F., ROPA, D. “Considerações teóricas sobre a questão do “atendimento psicológico” às classes trabalhadoras”. Em: Figueira, S.A. (org.) *Cultura da psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ENGEL, M. Meretrizes e doutores. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- ENGEL, M. “Notas sobre a construção da loucura como doença mental”. Em *Anuário do LASP*, ano I, vol.1, 1991-1992
- EWALD, F. “A esquizoanálise”. Em: Escobar, C.H. (org.) - *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991.
- FONTES, V. “História e modelos”. Em: Cardoso, C. F., Vainfas, R. (orgs.) - *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- FOUCAULT, M. et al. “Des travaux”. Em: Association pour le Centre Michel Foucault (org.) - *Michel Foucault philosophe*. Paris: Seuil, 1989.
- LOBOSQUE, A. M. *Princípios para uma clínica antimanicomial*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, J.F. *Feliz 1958: o ano que não devia terminar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- VAZ, P. *O inconsciente artificial*. São Paulo: Unimarco, 1997.
- VENTURA, Z. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- VIANNA, H. B. *Não conte a ninguém: contribuição à história das sociedades psicanalíticas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

Parte II - História e Psicologia

CLIO E PSYCHÉ — À PROCURA DE NOVOS FUTUROS

Virgínia Fontes⁵

A História e a Psicologia são freqüentemente visitadas pelo mesmo fantasma recorrente: dar conta de todos e de cada um; pensar o todo, o universal, o estrutural e dar conta de cada indivíduo, de cada situação específica, irrepetível e irreduzível, em sua riqueza, a um modelo qualquer.

O ponto de encontro fundamental entre História e Psicologia é a busca da explicação e compreensão da relação necessária e constitutiva entre sujeitos, sociedade e processo. De formas diferenciadas, ambas procuram a redução do *sofrimento inútil*, sem a perda da experiência — individual e social — enriquecedora. Numa, a atuação frente a sujeitos individuais ou coletivos; noutra, a procura da compreensão do processo histórico que nos instaura enquanto sujeitos propriamente ditos. Em ambas, o desafio de explicar o que nos leva a ser ativos ou submissos; rebeldes, criativos, agentes, ou adaptados, configurados, pacientes.

A relação entre o conhecimento histórico e o psicológico nem sempre foi fácil. A tensão primordial permanece e, a meu ver, deve ser preservada. Tentar fundir as duas disciplinas pode ser tão grave e problemático quanto separá-las radicalmente. As confusões e os deslizes, ainda que repletos de boa vontade, muitas vezes geraram impasses exatamente para a explicação desse processo complexo de interação entre indivíduo e sociedade. Aquilo que é conhecido como *história psicologizante*, por exemplo, procurando um padrão “humano” para o processo histórico, acabou por considerar instituições sociais como entidades (enteléquias) dotadas de vontade, consciência e rumo próprio, independentemente dos indivíduos reais, dos grupos e das classes sociais que constituíam a sociedade e moldavam os indivíduos. Propunha assim, por exemplo, “nações” psicologizadas, dotadas de vontade e de “caráter”; Estados vistos como realização de uma razão universal e dotados de pura consciência, etc.

O inverso também apresentou dificuldades: uma *historicização* absoluta dos sujeitos arrisca sempre diluí-los num fluido sem existência própria ou significado, capturados numa transformação incessante e na incapacidade de compará-los e de pensá-los em conjunto; uma *sociologização* irrefletida arrisca-se a relegar a um plano secundário os sofrimentos reais dos indivíduos concretos. Tentando criticar determinados padrões sociais, muitos analistas esqueciam o quanto a tensão entre indivíduos e grupos sociais pode contribuir para a transformação da própria sociedade. Com isso, arriscavam-se a relegar os indivíduos à mercê da mesma sociedade que era criticada...

Para escapar dos dilemas de “fronteiras” inter-disciplinares, o melhor é sempre encará-los de frente. O mais enriquecedor é certamente explorar a interface, a zona de tensão que *une e separa* História e Psicologia, o núcleo do conflito constitutivo que pode permitir a ambas a ampliação de sua capacidade explicativa, de compreensão e de intervenção social.

Nossas disciplinas, porém, têm outras zonas de penumbra, nas quais nos movemos. História e Psicologia mantêm laços anteriores, com os quais nutrem uma relação de amor e afeto, contrabalançada por momentos de raiva e despeito: a filosofia e o *telos*; a narrativa romanceada e os modelos de comportamento. Deleite e prazer; conhecimento e razão; engajamento e intervenção política — áreas incompatíveis?

⁵ Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense.

Essa interrogação, que fundamenta nossa mesa-redonda hoje, nos conduz às demais questões que estão no centro de alguns debates atuais. Existem diferenças significativas entre os diferentes conhecimentos e saberes? O conhecimento somente pode se expressar por uma linguagem complexa? A narrativa é mais sedutora e rica do que o texto científico? Há ainda algo que consideremos como conhecimento científico ou universalizante? Devemos rejeitar todas as pretensões anteriores e admitir que importa apenas o uso (como o quer Rorty⁶ⁱ)? Nesse sentido, o estilo e a retórica não seriam mais importantes do que qualquer argumento?

Não tenho a menor pretensão — nem seria o caso, nem disporíamos de tempo e espaço para tanto — de responder a tais questões. Mas é preciso suscitá-las, lembrá-las, e tentar ver de que forma nós — e nosso tempo — lidamos com elas. Permito-me assim mudar agora de registro para abrir um painel provocativo a partir dessas interrogações de partida.

Gostaria de falar sobre um escritor, um homem que escreveu uma das mais belas narrativas em nosso século. Tratava-se de um rapaz de boa família, criado em bairros finos, com direito a belas casas sólidas e férias no campo. Totalmente ego-centrado, esse homem decidiu que sua própria vida — com tudo o que ele conseguisse lembrar e incluir e com as suas características próprias, estritamente pessoais, inclusive sua exacerbada vaidade e sua grande pretensão — merecia um relato detalhado, completo. Não deveria ser um relato qualquer — deveria ser o maior, o melhor. E o foi.

Assim, nosso autor empreendeu uma narrativa ficcional gigantesca e heróica. Designou um outro “eu” como personagem principal, com a função de desempenhar seu próprio papel. O outro, porém, era a tal ponto ele próprio que o nome do personagem tornava-se secundário; em alguns momentos, o autor esquecia e se nomeava a si mesmo, em deslizes significativos.

Nessa narrativa, esse autor exigiu de si próprio o máximo de fidedignidade, de memória, de “perseverar em seu ser” (como o *contatus* de Spinoza⁷). Nenhuma relação portanto com essas autobiografias caudalosas, moralizantes e vaidosas, ou com as biografias gigantescas que estão na moda. Nosso autor empreendeu um verdadeiro mergulho, sem temer os locais desconhecidos e inóspitos, sem falsos pudores. Obra de imensa vaidade, beira a extrema modéstia. Não pretendia mostrar apenas um lado “bom” ou louvável, nem se limitar aos aspectos espúrios. Esmiuçou suas recordações, “fuçou” e revirou suas lembranças, procurou ir ao fundo dos sentimentos mais generosos, encontrando o laivo de egoísmo que eles carregam; não desdenhou os momentos obscuros ou cruéis, perscrutando o mais longe que pôde atrás deles, fazendo-nos partilhar com ele de experiências que também vivemos e que, fugazes, deixamos para trás.

Essa memória procurada e elaborada de *si-mesmo* relaciona-se aos terrenos que procuramos palmilhar aqui, Psyché revivida: o sujeito, ao expor-se claramente, ao lembrar sensações, pensamentos, mesquinhas, alegrias e percepções abria-se para uma verdadeira aventura psicológica, numa exploração delicada da multifacetada, complexa e conflituosa unidade do único ser que, segundo Descartes, nos garante a existência do conhecimento (nós mesmos, o *cogito*).

Na outra ponta da meada, Psyché encontrava o mundo: esse *si mesmo* somente adquiria sentido e espessura, nitidez e cores, palavra e sentimento quando se relacionava, quando via os outros, tocava-os, sentia os demais, reagia a eles, desejava e detestava. Assim, para além de si próprio (e para chegar a ser si próprio), o afresco devia dar conta das paisagens vistas, das flores cheiradas, das casas vividas, dos parques, das praias, dos caminhos percorridos. Objetos e coisas

⁶ Ver, por exemplo, Richard Rorty. “A trajetória do pragmatismo”. Em: Umberto Eco, *Interpretação e Superinterpretação*. Ver também o sugestivo artigo de Marcio Duayer e Maria Celia Moraes - “Neopragmatismo: a história como contingência absoluta”. Em: *Tempo*, nº 4, Depto. de História da UFF.

⁷ Cf. Gilles Deleuze. *Spinoza*, p. 26.

que remetem a um mundinho — pequeno, mas preciso — onde o que estava em jogo eram *relações vividas*. No mundo, Psyché devia encontrar Clio: o ser existia porque encontrava coisas e seres. Com os demais, chegava a *si-mesmo*.

Essa obra literária contém ainda um outro trabalho: o da própria narrativa, infinitas vezes retomada e corrigida, na busca da precisão, da elegância, da clareza, da completude do sentimento ou da paisagem⁸. Contém também a ficção — o belo apenas visto e não vivido mas que suscita uma tal impressão que merece figurar como se fosse partilhado, a descrição do lugar inexistente ou do amigo desejado mas que recusou a paixão e nossa entrega — que se permite o deleite de viver integralmente o sonho e o horror, à distância segura que a pena e o papel permitem.

Não me parece difícil identificar de que autor estamos falando. Refiro-me a Marcel Proust e ao que considero uma das maiores delícias da literatura mundial: *À la recherche du temps perdu*.

Essa obra, magnífica e única, verdadeiro monumento que abre e encerra todo um ciclo literário, contém elementos — creio que estaremos todos de acordo — de vastos painéis psicológicos e históricos. Do ponto de vista da psicologia, poucos autores (ou pensadores) foram tão longe nos detalhes da percepção, na evidência impudica de seus próprios sentimentos, na exposição pública e sem pejo de sua própria nudez íntima. Retrato de um delicioso, delicado, sutil e raro personagem, ou de um crápula abjeto, de um egocêntrico vaidoso cuja exposição de sua tara, unicamente, o redime (como Sade, para muitos).

Se Proust contém e expõe as minúcias de suas experimentações subjetivas, dificilmente chamaríamos *À procura do tempo perdido* de um livro de Psicologia. Psyché é aqui a recuperação de sua própria vivência, mas não a construção de um conhecimento partilhável em suas próprias premissas.

Da mesma forma, o vasto painel traçado do *fin de siècle* francês extrapola largamente o pequeno mundinho no qual Marcel Proust circulava. Constrói um vigoroso afresco histórico⁹ desse grupo social em rica decadência, dos conflitos e das dificuldades de vivenciar as novas relações sociais (o caso Dreyfuss e o anti-semitismo, as prostitutas de luxo e as discriminações sociais, a burguesia endinheirada e as novas diferenciações mundanas). Essa memória profusa e rica em detalhes; essa memória finamente trabalhada, como uma ourivesaria da palavra; essa memória requintada, auxiliada por alguns poucos recursos à sua disposição (recortes de jornais, conversas e trocas de lembranças), memória despidamente aberta a todos e a qualquer um por Proust, é uma história? Clio, nesse encontro, é apenas um quadro, um pano de fundo, momentos.

No entanto, *À procura do tempo perdido*, seus milhares de páginas e sua riqueza sempre renovada, constitui simultaneamente uma história e uma psicologia. Mas a que história e a que psicologia nos referimos? A experiência de si, por mais rica que seja, substitui o conhecimento?

De forma apenas indicativa, recuperemos algumas das interrogações anteriores. Em primeiro lugar, a ficção não substitui e não deve substituir, a meu ver, o conhecimento. Uma forma de prazer não elimina as demais e tanto mais prazerosa será se nos permitir partilhar de inúmeros outros prazeres.

A construção do conhecimento opera por procedimentos distintos do ficcional. Remete em geral a uma linguagem mais árida, a um texto no qual não apenas viajamos, deslizamos em sua superfície ou mergulhamos em longos períodos de isolamento. Esse prazer, específico da literatura, desdobra-se em outros, na produção e partilha do conhecimento. Este tipo de leitura exige de nós

⁸ Há uma riquíssima bibliografia sobre Proust e sua obra. Apenas a título de exemplo, ver Antoine Adam et al. *Proust*.

⁹ A literatura é, aliás, generosa nesses magníficos afrescos e não resisto a mencionar dois outros autores: Leon Tolstói e, no Brasil, Graciliano Ramos.

participação, tensão e diálogo constantes. Um texto cognitivo expõe-se em níveis distintos e permite deslindar e partilhar seus próprios princípios constitutivos. *A ficção se permite ser o que ela é; o conhecimento deve, a todo tempo, eliminar a ficção que o constitui e que nele se ancora*¹⁰. O conhecimento — histórico e psicológico — exige a *desnaturalização* incessante das relações sociais; a denúncia e o esclarecimento do *lugar de onde se fala*; a procura da tensão necessária entre o particular e o múltiplo; a *evidenciação de um real*, ainda que opaco e tenazmente fugidio, mas que baliza a vida da maioria.

O prazer da leitura de Proust não é comparável ao prazer da leitura de Freud ou de Marx, por exemplo. São sensações e experiências diversas, insubstituíveis umas pelas outras. Reduzi-las a um termo comum, escaloná-las ou hierarquizá-las significa, a meu ver, uma perda de dimensões nas quais nos construímos e nos articulamos, nós próprios, enquanto sujeitos capazes de vivência e de transformação. Implica não apenas diminuição de prazeres diferentes, mas também limitação de nossa capacidade de intervenção na vida social.

Em outro nível, me permito reintroduzir uma outra leitura de Proust à luz da história. Vivemos hoje *un fin-de-siècle* (e de milênio). Proust vivenciou e narrou um mundo em decomposição, um mundo que, apesar de sua riqueza e de sua pompa, não era capaz de competir com o modelo fáustico, embora não tão brilhante, da burguesia emergente. Todo um universo de minúcias, refinamentos e de detalhes, um *savoir-faire*, uma prática de reconhecimentos e de “politesse” se esvaía aos poucos. Novas forças sociais destruíam, por dentro e por fora, aquele mundo requintado. O próprio fato de Marcel Proust tê-lo descrito tão vivamente pode ser tomado como sinal do aprofundamento dessa crise e da exposição de sua agonia.

Aquele fim de século XIX apontava para o futuro como o *locus* próprio de novas realizações, capitaneado por uma burguesia conquistadora — econômica, militar, política e ideologicamente. Burguesia cruel e devastadora; rica, esperançosa e empreendedora, Proust nos mostra seu embate com as formas remanescentes do Antigo Regime e da nobreza, já então em franca decadência. Nosso *fin de siècle* é bem mais nostálgico. Também vemos desabar — como a nobreza proustiana — o mundo no qual acreditávamos; também vemos o lado charlatanesco de nossos heróis (como Charlus, personagem proustiano). O fáustico que hoje nos é imposto, com a mundialização e a alta tecnologia, não é mais capaz de nos arrebatrar como sonho impetuoso de fuga para a frente: a contabilização da catástrofe já é grande demais.

A burguesia endinheirada que substituía a nobreza e seus rituais não vive hoje num mundinho proustiano, fechada numa cultura refinada e decadente. Manteve-se no mesmo pé pragmático, ocupada pelo horizonte míope da reprodução do capital. Construiu ilhas de riqueza sobre os mares de miséria, que ela própria reproduz. As tentativas de transformação radical da sociedade transformaram-se em seu contrário: viraram formas de atingir o desenvolvimento capitalista, opondo uma vontade férrea e endurecida aos inúmeros obstáculos (internos e externos) à sua realização.

Este nosso *fin de siècle* propõe menos futuros do que volta-se para o passado, à *procura de um tempo perdido*. Esse movimento, visível especialmente em algumas diretrizes filosóficas contemporâneas, recupera como novo o relativismo dos inícios do século XIX; abandona as conquistas sociais da igualdade e fecha-se em culturalismos estanques como forma de se proteger; procura ignorar a própria história, com seus conflitos e descompassos, à procura desse tempo perdido, concebido como unidade mítica, como perfeita integração entre o Um e o Todo.

¹⁰ Nesse sentido, nossa proposição difere significativamente das colocações de Michel de Certeau em, por exemplo, *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*

A ressaltar, porém, que não é esse o reencontro do tempo perdido em Proust — ao contrário, o reconhecimento do sabor/odor da *madeleine*, do bolinho saboreado com uma chávena de chá em casa da tia abre-se para a admissão do tempo, do transcorrer, do mutável e, no caso, do próprio envelhecimento.

Essa imagem de um retorno mítico a uma conjunção do Um e do Todo desafia tanto a História quanto a Psicologia - ambas, disciplinas fundadas no conflito, no desacerto, na procura; na tensão necessária entre cada um e o coletivo; na tensão que se instaura, internamente a cada um, no *conflito como a condição do processo*. Não há uma História e uma Psicologia unidas — somos disciplinas em conflito em torno de grandes eixos teóricos que nos atravessam.

Nesse sentido, o retorno ao século XIX poderia ser mais rico do que vem sendo explorado. Se foi o período do grande romance histórico, da ficção e da narrativa; da crença no progresso inexorável e do positivismo; do historicismo absoluto, o *novecento* foi também o século da criação de conhecimentos que rejeitavam o absoluto e o harmônico como modelos, que introduziram o conflito como eixo fundamental para o conhecimento, tal como em Freud e Marx.

No entanto, não me parece que apenas um retorno a esses autores, pura e simplesmente, assegure a construção de novos futuros. Trata-se de levá-los adiante, de seguir à frente ampliando os desafios que eles nos descortinaram, mas seu peso e complexidade nos parece às vezes tão grande que recusamos seus prazeres em nome da dificuldade de atingir novas descobertas.

Menos do que procurar o tempo perdido, do que nos contorcemos numa procura identitária da qual já dizia A. Koyré (1962) ser a marca dos tempos conservadores — *quem somos?* —, seremos capazes de admitir o desafio que significa pensar *onde estamos?*

Para Psyché e para Clio, hoje, o desafio é a reconstituição de um projeto cognitivo capaz de enfrentar o singular e o múltiplo. Não perder as bases de universalidade que somente o processo cognitivo pode abrir, aceitando rebeldemente lidar com o conflito que o pressuposto de uma igualdade radical impôs tanto à psicologia quanto à história como base primeira de seu método.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Antoine et al. *Proust*. Paris: Hachette, 1965.
- CERTEAU, Michel de. *Histoire et psychanalyse entre science et fiction*. Paris: Folio, 1987.
- DELEUZE, Gilles. *Spinoza*. Paris: PUF, 1970.
- DUAYER, Mário e MORAES, Maria Célia. “Neopragmatismo: a história como contingência absoluta”. Rio de Janeiro: Sette Letras/Dept. de História da UFF. Em *Tempo*, n. 4, 1997.
- KOYRÉ, Alexandre. *Introduction à la lecture de Platon, suivi de Entretiens sur Descartes*. Paris: Gallimard, 1962.
- RORTY, Richard. “A trajetória do pragmatismo”. Em: Eco, Umberto (org.), *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Parte II - História e Psicologia

MÉTODO E FICÇÃO NAS CIÊNCIAS HUMANAS: POR UM UNIVERSALISMO ROMÂNTICO

Luiz Fernando Dias Duarte¹¹

Por que vem um antropólogo falar para psicólogos sobre história? Esta é uma pergunta retórica que introduz o cerne de minha apresentação: o de colocar em discussão as condições epistemológicas maiores da produção das ciências humanas em nossa cultura, sejam elas antropológicas, psicológicas ou históricas. Essa discussão comum a que me refiro pode ser nomeada sob diferentes formas, por algumas palavras que podem evocar posições epistemológicas ou metodológicas com as quais alguns de vocês não se sintam totalmente à vontade.

Acredito, porém, que — ao longo da exposição — se possa perceber que não se trata de qualquer relativismo, de qualquer construtivismo ou de qualquer historicismo o que estará fundando meu argumento. Trata-se sim, certamente, de uma desnaturalização operada no processo de conhecimento, podendo-se fazê-la tanto no eixo comparativo-sincrônico — a tarefa tradicional da antropologia — (comparando diferentes culturas; examinando o parentesco na cultura ocidental, o parentesco na cultura clássica chinesa, o parentesco da cultura romana ou tupi, por exemplo), como no eixo comparativo-diacrônico. Neste último caso, quando comparamos diferentes momentos da nossa própria história, daquilo que consideramos como sendo a nossa história, daquilo que nós mesmos construímos como a nossa tradição, nos deparamos também com diferentes modos de conceber ou fazer tal ou qual coisa e descobrimos que o nosso sistema de parentesco (o que se desenvolve na "família" ocidental moderna) — mais uma vez como exemplo — é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente daquele que caracterizava a família ocidental no começo do século XVIII. Desse modo, a comparação — em tantos momentos considerada como uma característica específica ou vetor diacrítico do método antropológico —, na verdade, está também presente na história atual, na disposição de análise histórica. O que é importante, enquanto método, na utilização da comparação sincrônica ou diacrônica é a contextualização implicada nesse processo, ou seja, a compreensão de que os eventos sobre os quais nos debruçamos, sejam eles contemporâneos ou sejam eles passados — e, portanto, "históricos" — só podem fazer sentido na medida em que são compreendidos "em contexto", de um modo não anacrônico, nos termos de seu sistema de sentido original e não — como costuma ser feito — a partir da visão que prevalece hoje a respeito de seu significado.

Fazendo tal tentativa — na medida do possível, já que se trata sempre mais de uma disposição do que de uma plena realidade —, começamos a enfrentar a proposta tensão entre o "método" e a "ficção". Na medida em que se tenta recuperar, reconstruir, os nexos dentro dos quais cada um desses elementos, ou eventos, significa para seus contemporâneos — seja numa distante sociedade tribal, seja em qualquer outro momento de nossa própria tradição —, estamos evidentemente atualizando em sua plenitude o "método" comparativo, desnaturalizante e relativizador. Estamos também, por outro lado, exercitando uma "ficção" estruturante de nossa própria cultura: a de que é possível "conhecer", ou seja, incluir de um modo racional-universalista em nosso acervo de saberes, aquilo mesmo que se destaca de nós pela alteridade, pela diferença de sentido. Essa própria "ficção" tem uma história, cujas marcas não há como retrair aqui. O seu primeiro grande sintoma foi provavelmente o "sentimento da Antiguidade", a consciência reconhecida de uma continuidade *cum* descontinuidade a vincular a cultura européia à de seus "ancestrais" greco-romanos. Lembremo-nos

¹¹ Professor do PPGAS/ Museu Nacional/UFRJ

do importante papel que os estudos sobre a Antigüidade, entre o Renascimento e o século XIX, desempenharam na produção da consciência histórica do Ocidente e no surgimento das diversas ciências sociais: a antropologia tem entre seus pais fundadores diversos especialistas em história antiga, em direito romano, em filosofia clássica, em parentesco comparado, em filologia românica, etc. Esse era o pano de fundo que se apresentava — por assim dizer espontaneamente — à consciência histórica européia ao longo do século XIX, ao enfrentar o desafio de entender a riqueza dos dados etnográficos que começavam a fluir de todas as partes do globo sobre as mais diferentes culturas. Permitia-se assim a consolidação dessa percepção das diferenças de sentido, de contexto, que veio a prevalecer no "método comparativo".

Essa consciência da historicidade, da contextualidade dos fatos humanos, se chocou sempre — e se choca ainda — com o pano de fundo universalista de nossos saberes, com o senso comum acadêmico, erudito, da ciência ocidental, que desde os seus primórdios procura se fundar, se estabelecer, sobre a idéia, a crença, a "ficção" de que nós nos aproximamos verdadeiramente do real ao "conhecer", de que nós podemos produzir um saber verdadeiro sobre as diferentes qualidades e condições em que se organizam a matéria, a vida e a significação, de que todos os fenômenos podem ser efetivamente reduzidos a níveis mais profundos, invisíveis e comuns de interpretação; isso tudo que nos conforta na impressão — pode-se dizer também que nos dá a ilusão — de que estamos tocando no real e, acima de tudo, intervindo propiciatoriamente sobre ele.

Isso a que se chama o "realismo" em teoria do conhecimento — por oposição ao construtivismo —, ou seja, a crença na realidade última das descrições dos fenômenos pela ciência, é uma condição inescapável de nosso universalismo. É claro que um sentimento básico de realidade pode ser considerado generalizado nas culturas humanas: as pessoas, fundamentalmente, por estarem sempre situadas dentro de uma cultura, acreditam na "realidade" daquilo que constitui o seu horizonte cosmológico (embora a amplitude e características dessa realidade possa variar enormemente entre as diferentes culturas), por força do seu caráter instituinte mesmo. Por mais diversas que sejam as qualidades desses sistemas cosmológicos, o fundamental é que, em princípio, as pessoas vivem como naturais os patamares, os critérios, os limiares mínimos de realidade designados pela cultura. Pois tudo se dá, na verdade, necessariamente numa dimensão inconsciente; assim como falamos uma língua independentemente da consciência das regras fonéticas, prosódicas ou sintáticas que a estruturam.

Em nossa cultura, nós não fugimos a esse ditame: convivemos em princípio com uma série de pressupostos de realidade que são fundamentais para que consigamos nos mover. Se estivéssemos nos questionando a todo momento a respeito do estatuto de realidade do tempo, por exemplo, não acreditaríamos nem nos relógios nem nos calendários e não faríamos mais nada em nossas vidas — nem sequer encontros científicos como este em que falo. Efetivamente tínhamos que partir deste patamar mínimo. Mas desenvolveu-se em nossa cultura um tipo diferente de "realismo", uma variedade cosmológica curiosa, que enfatiza a necessidade de se buscar uma verdade por trás das aparências das coisas e das pessoas, uma verdade não mais *a priori*, como a de todas as culturas, mas *a posteriori*, "produzida" e ainda assim "natural". A prática científica em si mesma deve ser assim crítica, suspensiva do senso comum, buscando alguma coisa que não esteja revelada imediatamente na superfície do mundo; mas deve ao mesmo tempo acreditar que, assim procedendo, se aproxima sempre mais e mais de uma realidade última, verdadeira, universal, independente dos processos de pensamento (sempre culturalmente determinados) que permitiram que essas ficções viessem à luz. Isso é o essencial do método científico; o essencial dessa disposição de conhecimento que faz ao mesmo tempo a grandeza e a tragédia do Ocidente, da cultura sobre a qual estamos assentados.

Em cada ciência, em cada disciplina científica, dentro dos parâmetros de nossa organização do campo dos saberes, houve e há uma difusão diferencial da convivência entre esse realismo

básico, inafastável, e aquela estratégica desnaturalização perceptiva produzida pela contextualização e pelo senso de historicidade. Isso se dá talvez mais em algumas ciências humanas; mas também se dá, crescentemente, em algumas das ciências *hard*. A física, por exemplo, tem sido possivelmente mais sensível a essa desrealização, em função de certos pressupostos da organização do seu próprio saber, do que a zoologia ou a bioquímica. Mas, de um modo geral, podemos dizer que nas ciências humanas é mais imediata essa percepção, embora ela se dê mais na história e na antropologia do que na psicologia ou na psiquiatria. Estes últimos saberes são obrigados, pelo próprio fato de ter que dizer ao homem o que fazer — e essa dimensão "tecnológica" é crucial para o desenvolvimento do ideário universalista da ciência na nossa cultura —, a serem mais realistas, mais intensa e freqüentemente do que as disciplinas que têm apenas um compromisso abstrato com a verdade — caso da antropologia, cujos modelos ou fórmulas dificilmente podem servir de modo imediato para uma intervenção nas coisas do mundo. Não é o caso de vocês, agentes da psicologia, que, na maior parte dos casos, na maior parte das sub-disciplinas em que vocês se organizam, estão envolvidos com a intervenção no humano, o que torna compreensível que essa historicização não ocorra tão intensa e permanentemente dentro do espaço das psicologias.

É claro porém que, para a continuidade do projeto dos saberes psicológicos, eles precisam manter tanto quanto qualquer outra ciência humana o horizonte básico de universalização e essa dose mínima de desrealização; precisam manter os pés no chão e, ao mesmo tempo e o tempo todo, estar puxando subrepticamente o tapete em que se apóiam. Esta é a tarefa difícil que têm que manter as ciências com comprometimento "tecnológico", com comprometimento de intervenção humana, social.

Quando eu me dirijo a vocês enquanto antropólogo — com uma percepção do que seja a relação entre antropologia, psicologia e história tal como a que descrevi acima—, procuro enfatizar uma contribuição que me pareceria crucial para a contextualização, no caso, da experiência dos saberes psicológicos. Trata-se do reconhecimento estratégico, temporário, de que existe alguma coisa a que se chama de "cultura ocidental moderna" — uma hipótese de trabalho —, ou seja, uma questão de método (que é também uma questão de ficção, sob outro ângulo). Muito já se escreveu de extremamente interessante sobre essa coisa, esse personagem, essa instituição, que está nitidamente na fronteira, a cavaleiro, entre o que nós podemos considerar comumente como método e o que habitualmente consideramos como ficção. Penso na forma que esse personagem tomou numa obra como *A Decadência do Ocidente* de O. Spengler, que teve uma certa voga na primeira metade do século. Nela se articulavam sinais dos modelos universalistas da ciência natural do século XIX (como o organicismo) aplicados ao conhecimento das culturas ou civilizações. Para tanto, nutria-se o autor muito vivamente de um vasto e abundante material histórico e artístico, que servia à construção de uma configuração interpretativa que, ao mesmo tempo que atravessava nossas segmentações entre ciência e arte, revelava o arbitrário da oposição entre modelo e ficção. Mas o que me parece mais fundamental compreender é que algumas dessas ficções podem parecer mais razoavelmente bem fundadas do que outras (durante um certo período) para certos efeitos ou à luz de algumas de suas implicações teóricas ou práticas. É isso, na verdade, o método.

O método científico, em qualquer das nossas ciências, se materializa sempre em uma ficção razoavelmente bem fundada, que se sustenta enquanto não surgir uma outra ficção que possa assumir, por sua vez, as funções de hipótese razoavelmente bem fundada para nos servir de baliza na busca da verdade — essa ficção maior, estruturante, que sustenta tão radicalmente, tão basicamente, o *conatus* desta cultura e de todos nós que aqui estamos, nas universidades, nos departamentos, a serviço de uma ciência, de um saber, de uma disciplina, em busca de alguma coisa mais, além dos sinais que nos apresenta o nosso mais imediato senso comum. Essa é a busca da verdade. Essa é uma qualidade que proponho poder ser localizada de um modo muito específico na trajetória dessa instituição que é a cultura ocidental moderna. Nós podemos projetar a nossa idéia de

verdade sobre as outras culturas, mas — tal como ela é consumida em nossa cultura — ela é exclusiva desta instituição. Ela permanece exclusiva porque se propicia permanentemente esse valor, se cultiva renovadamente essa ilusão, através dos complexos sistemas de ensino e pesquisa que caracterizam a organização dos nossos saberes. Em toda cultura existem formas estruturadas de preservação e reprodução de saberes. Em nenhuma outra cultura além da nossa existe uma organização dessa preservação e reprodução tão ampla, sistemática e ambiciosa como a nossa. Mas sua diferença fundamental não é da ordem do quantitativo, mas do qualitativo. Seus protocolos formais, suas formas de condução, seu regime de organização, isso tudo que designamos como o sistema de ciência da cultura ocidental moderna, se funda na referida pretensão de conhecer a realidade para além das aparências, de modo a controlar o mundo a serviço do homem.

Lembrar essa especificidade não significa fazer a apologia dessa forma de produção de verdade, de saber e ciência ou pleitear para tal empresa foros excepcionais de juízo. Procura-se, pelo contrário, mostrar como esta, ainda que tão excepcional, é uma das formas possíveis do homem produzir os seus valores, produzir os seus horizontes de significação. Mas, uma vez estando dentro desse horizonte, navegando dentro dessa nebulosa de sentido, ele deve ser coerente com esse propósito, mesmo porque não tem verdadeiras alternativas: para quem se constitui como sujeito em tal ou qual cultura não há como, em relação a ela, não ser. Em uma cultura complexa como a nossa podemos acreditar estar realizando opções ou fazendo conversões de toda ordem ao longo de nossas vidas: nada, porém, que realmente subverta nosso pertencimento fundamental. Esta é uma das aporias assustadoras de nossa cultura, ao mesmo tempo extremamente voraz, devoradora de traços, ambiciosa de universalidade e profundamente inquieta com os limites de sua capacidade de englobar a diferença. Um personagem fascinante da história das idéias do Ocidente, Lucien Lévy-Brühl, um filósofo francês do início do século, dedicou vários livros ao que chamou de “mentalidade primitiva” — categoria que aparece recorrentemente na história das idéias antropológicas; não sei se também na das idéias psicológicas. Lévy-Brühl é um personagem importante, embora um tanto em negativo, da história da antropologia; um intelectual formado na melhor tradição filosófica francesa, um *normalien*, permanentemente inquieto com os limites da racionalidade do pensamento humano e do universalismo do pensamento ocidental. Escreveu inúmeros livros e manteve durante toda sua vida um caderno de notas (publicado postumamente) em que registrava seus *insights* a respeito da diferença cultural, de como era — por exemplo — possível que houvesse gente neste mundo que acreditasse ser ao mesmo tempo um homem e um leopardo. Ele estava impregnado das informações etnológicas de seu tempo e sabia que existiam culturas em que se podia acreditar — aparentemente — que se fosse ao mesmo tempo homem e leopardo, partícipe da substância mítica do totem representado por esse animal. Para ele, esse era um escândalo lógico muito violento, contrário à tradição ocidental, de origem aristotélica, da identidade como não-contradição, e dedicou sua vida a tentar entender e explicar como isso era possível no horizonte de um pensamento humano essencialmente uno. Na verdade, o que ele estava querendo era não apenas explicar, mas poder produzir o regime de transmutação entre nós, que nos pensamos (supostamente) exclusivamente como homens, e aqueles que (supostamente) se pensam ao mesmo tempo como homens e leopardos. Essa era a ponte necessária, tantas vezes aparentemente impossível, entre o universalismo e a diferença. O seu testemunho é exatamente o testemunho da pregnância da consciência desse desafio, da dificuldade da preservação dessa tensão, balizada pela impossibilidade tanto da satisfação com nossos limites quanto da conversão absoluta ao outro. Mas é um testemunho marcante, emocionante, da busca dessa ponte, no horizonte da universalidade, para além das diferenças que se enfrenta cotidianamente na comparação antropológica.

A disposição de reconhecer a plausibilidade da hipótese da cultura ocidental moderna se torna mais relevante ainda quando discutimos com profissionais treinados nos saberes psicológicos, porque aquilo em torno do quê essa suposta cultura ocidental moderna mais obviamente se axia é

uma teoria da pessoa, uma teoria a que chamamos de "individualismo", ideologia do individualismo ou teoria do indivíduo moderno. Trata-se de uma maneira de conceber o sujeito humano quase completamente naturalizada para nós e que é, no entanto, bastante escandalosa, bastante especial no quadro comparado das culturas. E é ela que vai engendrar essa coisa insólita que é uma "psicologia", um sistema de saberes a respeito do funcionamento interno desses indivíduos que essa cultura justamente criara como uma ficção sua, muito especial, que não se encontra nas outras culturas, nem mesmo naquelas que consideramos como nossas imediatas predecessoras — porque é uma ilusão particularmente insidiosa imaginar que alguma coisa como a nossa psicologia pudesse estar ali entre os gregos. Foucault — para usar uma referência que nos é comum — demonstrou claramente em seus últimos trabalhos o quão diferentes eram das nossas as formas de pessoa presentes na cultura grega tardia e na romana. Sua dedicação a essa demonstração tinha raízes na contextualização, na relativização do sujeito moderno acumulada em tantos de seus trabalhos anteriores, como *Vigiar e Punir* ou a primeira *História da Sexualidade*, mas só nos dois últimos livros se tornaria aproximável do método da comparação cultural.

Retomemos, porém, essa hipótese da especificidade da cultura ocidental moderna. É uma hipótese, uma ficção razoavelmente bem fundada, relativa a nossa identidade cultural. Para compreendê-la temos que atentar particularmente para o modo como ela organizou suas premissas e como transformou as sociedades por ela atravessadas, como criou instituições, produziu todo um novo horizonte para a experiência humana, a partir dessa representação de pessoa tão específica corporificada na idéia do "indivíduo". Nós temos que levá-la a sério: afinal de contas, tudo isso em torno de que vivemos, que em torno de nós vive, foi constituído a partir de suas premissas, de seus princípios, dos valores que a compõem. Toda nossa representação de "igualdade", de "liberdade", de "Estado", de "nação", de "democracia", de "cidadania", de "humanidade", de "tolerância", tudo que temos de melhor, de mais ideal, parte dessa concepção de que somos, cada um de nós, indivíduos singulares, dotados de um potencial de autonomia e equivalência que é absolutamente inalienável. Na Declaração dos Direitos do Homem está muito claramente expresso esse ideário, como num manifesto, ao qual prestamos respeito e teremos que continuar prestando respeito — se queremos que esta cultura continue fiel a seu impulso originário e acorde a nossas melhores expectativas.

Para compreender esse fenômeno temos trabalhado, em diversas frentes, antropólogos, psicólogos, pessoas treinadas nos mais diversos saberes. Temos tentado esmiuçar de que maneira essa grande configuração, essa cultura, se constituiu, como ela definiu esses valores e como é que eles caminharam, se transformaram. Porque o individualismo, a idéia do indivíduo, nos contratualistas, nos ideólogos originários, não é a mesma dos pensadores do século XIX, não é a mesma de hoje — particularmente neste momento em que se repensa, em que se tenta reconstituir o ideal igualitário nas condições difíceis do desencanto e decomposição da URSS. Enfim, todas as fórmulas políticas afirmativas, "progressistas", do Ocidente têm sido fórmulas de retomada, de rearticulação desse ideário, sob condições históricas que sempre são outras, mas que desafiam a mesma configuração de valores, retomam os mesmos princípios, repetem — quase sempre inconscientemente — as mesmas dificuldades com que nossos antecessores nesta tarefa se defrontaram.

Ainda a propósito de método e ficção, quero retornar a alguma coisa que adiantei rapidamente e que se expressa exemplarmente no conceito de configuração. Este é um conceito que, na psicologia, tem também uma presença e história, através da categoria germânica da *Gestalt*: uma palavra que remete a toda uma história, que vai muito longe. Embora associada na psicologia a uma corrente interpretativa muito específica, tem um sentido que remete a coisas que influenciam todas as ciências humanas. Fundamentalmente, o que está em jogo nessa idéia de configuração, de Gestalt, é ainda o fato de que nenhum elemento, nenhum evento, nenhuma singularidade, pode fazer sentido se não é tomado em contexto, se não é tomado como parte de um todo de significação,

amarrado pelos encadeamentos simbólicos que o instauram. Isso pode ser fundamental para a compreensão das culturas em geral — como na hipótese da existência da cultura ocidental moderna que lhes proponha —, mas pode ser instrumental para uma série de outros níveis analíticos, heurísticos, em que estejamos trabalhando, particularmente, dentro de cada ciência.

Acredito que o conhecimento e a prática da psicologia contemporânea não podem deixar de operar com essa redução, implicada na compreensão da preeminência do todo, das configurações instituintes, das fontes mesmas que a instruem enquanto disciplina. E essas fontes se encontram distendidas em uma longa história, inextricável da história do Ocidente. Podemos resumi-las de modo muito singelo na grande oposição entre a tradição empirista inglesa e a tradição romântica alemã. Na psicologia, vários autores enfatizaram isto: para a melhor compreensão dos saberes que se chamam psicológicos podemos freqüentemente recorrer à idéia de duas fontes, a da Psicologia Empirista — de Locke a MacDougall e William James — e a da Psicologia Romântica — de Leibniz a Wundt e Jaspers. Isso talvez pareça uma dessas banalidade fáceis das histórias das idéias, que se lê no capítulo 3 do tomo 2 de tal ou qual manual; um esquema que possa não nos dizer muita coisa sobre o que é a psicologia hoje. No entanto, esse esquema analítico é fundamental para compreender a historicidade global do Ocidente, para compreender realmente o contexto em que nasceram não só as idéias da psicologia, mas todas as idéias relevantes para nós, nesta tal cultura ocidental moderna. Porque essa oposição que se expressa, no contexto de vocês, entre a “mind” da tradição anglo-saxã e o “Geist” da tradição germânica, é uma oposição estruturante de todo o Ocidente, uma oposição entre o empirismo (que, associado ao universalismo, produz no século XIX o “positivismo”) e o romantismo, entre a ênfase metodológica na *parte* — fundamento de toda ciência, de todo saber produzido através dos nossos cânones científicos — e a consciência ontológica do *todo*, da preeminência da configuração, da Gestalt.

Há diversas hipóteses para que a história das idéias ocidentais se organize segundo essas linhas de força. Eu as correlaciono justamente à nossa primeira ficção — a de que a cultura ocidental moderna existe —, e à segunda, de que a presença da ideologia do individualismo seja razoavelmente explicativa da singularidade daquela cultura. Em função dessas duas hipóteses, uma terceira — tão ficcional quanto as duas anteriores — propõe que a dinâmica, a tensão constitutiva dessa cultura se dá entre o individualismo originário, portado pelo modo epistemológico racionalista-empirista, ligado à linha central do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e a resistência romântica ao indivíduo e ao privilégio da Parte (em nome do Todo). Essa reação romântica — e ela foi mesmo freqüentemente chamada de “reação”, pois não é indissociável das diversas reações políticas ao desafio da Revolução Francesa — fez, ao mesmo tempo, no entanto, com que o Ocidente pudesse compensar as luzes de seu progresso triunfante e triunfalista com uma reflexividade, uma auto-crítica, uma consciência das sombras, que estão na raiz de cada uma de nossas ciências humanas. Lembro as primeiras críticas de Goethe aos iluministas franceses ao final do século XVIII: “são materialistas crassos, não podem compreender o universo”. Tentou inclusive fazer uma refutação das teorias físicas de Newton sobre a luz, produzir uma teoria alternativa à física newtoniana, uma física igualmente científica — esperava ele —, mas que partisse do todo da experiência, da integração entre a realidade externa subjacente aos fenômenos luminosos e a percepção humana desses mesmos fenômenos; reunindo aquilo que a ciência de tipo newtoniano havia separado e desafiando o radical afastamento entre o sensível e o abstrato que ainda hoje caracteriza, entre nós, a cientificidade *hard*.

A consciência a respeito dessa história e de suas abrangentes implicações, a percepção do caráter instituinte dessas dimensões profundas de nossos saberes devem estar presentes na reflexão da psicologia, assim como de qualquer outra de nossas ciências humanas. É fundamental compreender essas fontes, essas configurações originárias, para poder efetivamente dominar *a posteriori* — se não fundar *a priori*, o que é muito mais complicado — nossas escolhas, nossas opções epistemológicas, nossos rumos teóricos e práticos. Que se possa ter pelo menos uma visão

mais crítica, mais metódica, mais nuançada, a respeito do porquê nos encantamos com a Psicologia Clínica ou com a Psicologia Experimental, por exemplo, ou com tal ou qual de suas respectivas alternativas teóricas. Essa é uma tarefa para vocês, como é para nós, antropólogos, historiadores, etc. Cada um de nós tem que fazer inevitavelmente opções teóricas, metodológicas, que estão, por sua vez — se seguimos estas hipóteses aqui colocadas —, fundadas em ficções estruturantes que só podem ser melhor conhecidas se continuarmos nos dedicando a essa primeira e maior das ficções que nos estruturam, que é a busca da verdade; que continuemos de alguma maneira respeitando essa disposição de organizar a nossa busca de verdade segundo os cânones que consideramos como científicos.

Hoje em dia temos evidentemente à disposição, no campo intelectual, uma série de retomadas, nas diversas teorias ditas "pós-modernas" — que prefiro chamar de "neoromânticas" —, das tentativas de resistir ao cientificismo (chamado então de positivismo), de modo a mais uma vez reavivar o sentimento da experiência abrangente, a preeminência da totalidade, o sentimento da configuração. Só que isso já vem sendo feito regularmente desde o final do século XVIII em nossa cultura. Tem que continuar sendo feito, mas não podemos aceitar, em cada um desses momentos — como nossos melhores predecessores não aceitaram —, que isso seja suficiente. Satisfazer-se com isso seria cair no irracionalismo, na mera reiteração da diferença e da sombra. E, quando caímos no irracionalismo, enfrentamos a perda dos horizontes estruturantes da nossa própria cultura, enfrentamos a possibilidade da emergência de poderosas forças de auto-destruição, de inversão de nossos melhores valores — o que se expressou de modo particularmente exemplar na ideologia da diferença nazista, mas se infiltra incomodamente em tantos níveis corriqueiros, cotidianos, inconscientes, de nossas representações.

A preservação, assim, da tensão entre a disposição de busca da verdade pela ciência e de preservação da reserva romântica em nome da vivência, da experiência, da totalidade — enfim, tudo isso que se enovela nos debates epistemológicos contemporâneos —, é fundamental. É em torno dessa tensão que nós podemos efetivamente continuar preservando o que temos de melhor nesta cultura ocidental moderna que nos estrutura como ficção razoável: é preciso cultivar, como método, um "universalismo romântico".

Parte III - Formação, ação e profissão

UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA DO MUNDO "PSI"

Jane A. Russo¹²

Neste texto, tento demonstrar como, em determinado momento do desenvolvimento tanto do campo antropológico quanto do campo "psi" no Rio de Janeiro, foi possível se produzir uma leitura antropológica do campo "psi". Estarei tratando do modo como isso ocorreu no Rio de Janeiro, mas os acontecimentos aqui analisados relacionavam-se, sem dúvida, a uma experiência mais abrangente.

Exatamente no momento em que a visão de mundo "psi" conhece grande sucesso e difusão, a antropologia é chamada à cena com o objetivo de fornecer uma leitura crítica do modo psicologizado de ver e interpretar o mundo. Estamos nos anos 70 – anos em que a repressão política vê florescer um movimento jovem que se convencionou chamar contracultura, que se alia a uma intensa crítica anti-psiquiátrica, paralela ao chamado *boom* psicanalítico. É nesse contexto que o mundo "psi" aparece como uma questão para o campo da antropologia.

Duas linhas de estudos e indagações se entrelaçam. De um lado, os estudos em antropologia urbana voltados para as camadas médias, desenvolvidos por Gilberto Velho e seus orientandos. Aí se utilizava uma literatura sócio-antropológica sobre temas como “estigma” e “desvio”¹³, que proporcionava uma leitura crítica das práticas psiquiátricas e uma leitura alternativa à visão de mundo psicologizada. Ao mesmo tempo, seguindo as pistas de Roberto Da Matta, Gilberto Velho utilizava em seus textos a teoria de Louis Dumont, com o objetivo de contextualizar o individualismo (e, por conseqüência, o psicologismo) no mundo urbano brasileiro. Por outro lado, consumia-se a contundente crítica à psiquiatria produzida por autores como Cooper e Laing (pelo lado da anti-psiquiatria), Thomas Szasz, Robert Castel e, sobretudo, Michel Foucault.

Robert Castel (1987) propõe uma interessante análise do movimento anti-psiquiátrico, a partir de seu vínculo com a contracultura. Segundo Castel, esse movimento fazia parte de uma crítica política mais ampla. O “desmascaramento” da psiquiatria teria ocorrido num momento em que a crítica política mudava de foco, deixando de lado os grandes temas clássicos da esquerda (luta de classes, operariado etc.), para centrar-se nos temas da vida íntima e do cotidiano (sexualidade, autoridade na família) e na defesa das chamadas minorias. No lugar do proletário explorado, entra o marginal excluído (englobando as mulheres, os homossexuais, os índios e, *last but not least*, os doentes mentais). A idéia de libertação se interioriza. A contracultura é antes de tudo libertária e batalha contra todas as formas de opressão do indivíduo. A leitura “psi”, bem ou mal, é uma aliada nessa luta, já que pode ajudar na “desrepressão” dos afetos, da sexualidade, na luta pela igualdade (entre os gêneros, raças etc) e contra a “hipocrisia” da família burguesa tradicional. Num primeiro momento, portanto, a visão de mundo psicologizante (e psicologizada) pode ser vista como aliada do movimento anti-psiquiátrico e da crítica promovida pelas ciências sociais. Temos aí um duplo movimento: crítica acirrada da psiquiatria (repressora, enclausuradora), aliança (até certo ponto) com determinadas leituras "psi" a favor da liberação do indivíduo¹⁴.

¹² Professora do IMS/UERJ; doutora em Antropologia Social; pesquisadora do CNPq.

¹³ Referimo-nos sobretudo aos trabalhos de Howard Becker e de Erving Goffman.

¹⁴ Para uma análise mais detida dessa questão, ver Russo (1987).

Antes de prosseguir, é necessário esclarecer que o *boom* "psi" dos anos 70 foi sobretudo um *boom* psicanalítico. Consumia-se psicanálise, falava-se "psicanalês", o mundo das relações pessoais era interpretado em termos psicanalíticos. Outras práticas e teorias psicológicas já despontavam no "mercado terapêutico", mas a psicanálise permanecia como referência - seja negativa (no caso das práticas que se afirmavam a partir de uma crítica ao "intelectualismo" e ao "elitismo" do tratamento psicanalítico), seja positiva (práticas que propunham uma terapia de "base psicanalítica" ou francamente inspirada na psicanálise)¹⁵.

Há, então, um primeiro momento de "lua de mel", em que diversos profissionais e intelectuais do campo "psi" – críticos da psiquiatria (e da psicanálise) tradicionais – lançam mão da literatura sócio-antropológica e/ou anti-psiquiátrica (em especial da obra de Foucault), voltando-se para uma discussão do espaço "psi" a partir de sua dimensão socio-cultural¹⁶.

Dentre as questões que eram problematizadas estavam: a difusão da psicanálise e outras teorias ou práticas "psi"; a medicalização/psiquiatrização do social; o atendimento psicológico às classes populares; a demanda por atendimento "psi"; de um modo geral, a história das práticas "psi".

Havia, nesse momento, grande troca, intercâmbio e convivência entre os intelectuais do campo "psi" e os cientistas sociais¹⁷. Do lado da antropologia, o Programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional é o pólo central desse intercâmbio. As pesquisas em torno de camadas médias acabam lidando (com maior ou menor ênfase) com a psicologização dos estratos médios das grandes metrópoles brasileiras. Essa questão se articula a outra, mais ampla, inspirada pela obra de Louis Dumont (ao qual se juntavam outros autores, como Simmel e Foucault), relativa às relações entre a psicanálise (e sua difusão) e a ideologia individualista. As figuras mais importantes para essa discussão são, além do próprio Gilberto Velho, Sérvulo Figueira e, mais tarde, Luiz Fernando Dias Duarte¹⁸.

Pouco a pouco se estabelece a seguinte equação: modernização/individualização/psicologização. De um lado as camadas médias, mais modernizadas, mais individualizadas e, portanto, mais afeitas ao discurso "psi". De outro, as camadas populares, menos modernizadas, menos individualizadas e, por isso, menos permeáveis ao discurso "psi". A partir de tais questões uma discussão de fundo permeava o campo que então se construía: até que ponto e em que sentido se podia falar em modernização/individualização no Brasil? Quais as peculiaridades da psicologização em terras brasileiras?

Pouco a pouco, a aparentemente duradoura aliança entre "psis" e cientistas sociais vai se desfazendo. O que para o antropólogo era uma visão crítica acerca da sua própria cultura, para os profissionais do campo "psi" tratava-se, na verdade, de uma visão crítica acerca de determinadas práticas, constituindo-se em uma das muitas disputas internas ao campo. Nesse sentido, as críticas empreendidas – para além do seu potencial propriamente crítico – tinham também como objetivo um re-arranjo do campo "psi". Entre outras coisas, um deslocamento dos centros de poder e legitimidade. Para um antropólogo, tratava-se de efetivamente relativizar a leitura "psi" (especialmente a psicanalítica) enquanto uma *weltanschauung* ou uma cosmologia moderna. No caso dos habitantes do mundo "psi", a relativização empreendida pela leitura histórico-sócio-antropológica teria limites muito claros.

¹⁵ Sobre as terapias alternativas à psicanálise e sua expansão no cenário cultural carioca, ver Russo (1993) e Coimbra (1995). Ver também Castel (1987) para uma análise do estreito vínculo entre o *boom* alternativo e a difusão da psicanálise.

¹⁶ Entre os autores mais importantes desse movimento é possível citar Jurandir Freire Costa e Sérvulo Figueira.

¹⁷ Como exemplo desse intercâmbio é possível apontar o II Congresso da APPIA (Associação de Psiquiatria e Psicologia da Infância e da Adolescência do Rio de Janeiro), de 1976, e o I Congresso Brasileiro de Psicanálise, Grupos e Instituições, promovido pelo IBRAPSI (Instituto Brasileiro de Psicanálise, Grupos e Instituições) em 1978.

¹⁸ Ver Velho (1981), uma coletânea de trabalhos do final da década de 70; Figueira (1978, 1980 e 1981, sendo este último a publicação de sua dissertação de mestrado, defendida em 1978) e Duarte (1983 e 1986).

Faz-se necessário aqui apontar: (1) para uma diferença entre dois tipos de *métier*, o do antropólogo e o do psicanalista e (2) para as disputas internas ao campo “psi”. Iniciamos com o primeiro ponto.

Para o antropólogo, o fato da relativização não impede a crença ou mesmo a imersão em determinada *weltanschauung*. Faz parte do exercício antropológico o distanciamento de si e de sua própria cultura, sem que isso implique seja um desenraizamento radical, seja uma negação dos pressupostos que sustentam suas crenças. É premissa básica da antropologia a impossibilidade de transcender o tempo e o contexto sócio-cultural em que se vive. Mas é certo que um certo descompromisso com a prática, somado à relativização, leva a um modo um tanto *blasé* de ver o mundo. Fabrica-se aí um olhar desencantado e que desencanta. Somos capazes de ver – ou devemos ver – o travesti, o pai de santo, a "dondoca" do Leblon, a garota de programa, o surfista, o menino de rua, com o mesmo grau de aproximação (ou distanciamento) e o mesmo respeito pela diferença. Não cabe aí nem julgamento, nem adesão. Não se trata necessariamente de descrever, mas de aceitar como legítima toda crença e não apenas aquela em que se foi levado a acreditar. Essa seria a ética da antropologia – a afirmação e a aceitação da diferença. No caso do antropólogo, então, é possível dizer que sua adesão é a um certo modo de olhar o mundo, próprio da antropologia. Não é necessariamente a uma teoria, a um pai fundador, a uma crença específica¹⁹.

No caso dos profissionais "psi", a questão é bem outra. Lidarei mais especificamente com os psicanalistas, que foram os grandes interlocutores em todo esse processo. Neste caso, o grau e o tipo de adesão exigidos são bastante peculiares. A psicanálise (como outras doutrinas "psi"), pelo próprio modo como se dá o recrutamento e a transmissão da arte de psicanalisar, acaba exigindo um grau de adesão próximo ao da conversão religiosa.

Desde seus primórdios, a psicanálise não se constituiu oficialmente enquanto profissão. A formação do analista se deu (e se dá) fora das instâncias oficiais de consagração (escola, faculdade etc.), embora nelas possa se apoiar. É uma formação que independe de reconhecimento oficial (como exige qualquer outra profissão bem estabelecida) e se calca inteiramente na autorização dos próprios pares. Essa autorização pode ser mais, ou menos burocratizada; mais, ou menos ritualizada; pode depender de condições mais, ou menos objetivas; pode até exigir determinados títulos escolares prévios. Seja qual for o tipo de exigência ou o grau de burocratização da formação, de fato todo candidato ao título de psicanalista tem que se submeter, como condição *sine qua non* de acesso ao título, a uma análise pessoal. Ou seja, faz parte da própria formação, do tornar-se psicanalista, essa relação absolutamente pessoal com um outro profissional – na qual a biografia pessoal, a construção de um relato sobre si mesmo, um desvelamento de si e até um certo grau de sofrimento estão em jogo. A descoberta da profissão (ou do ofício) vem junto com um escrutínio de si, com uma auto-descoberta. De tal modo que identidade e profissão/ofício ficam inteiramente colados. Essa passagem pela análise pessoal (muitas vezes é a análise que leva à formação, à descoberta da vocação) distancia a psicanálise das demais profissões ou ofícios e a aproxima de uma conversão religiosa²⁰.

O estilo personalizado da formação analítica – por mais que a famosa International Psychoanalytical Association (IPA) o tenha burocratizado – atravessa toda a história da psicanálise. A começar pela relação entre Freud e seus discípulos, marcada por rupturas, dissidências, rancores e

¹⁹ Essa discussão é, inegavelmente, simplificadora, já que estou deixando de lado os pressupostos epistemológicos que norteiam as diferentes "escolas" e teorias antropológicas. Justifico tal simplificação pela necessidade de comparar os dois *métiers* de forma ampla e genérica.

²⁰ Uma ressalva torna-se necessária. A vinculação do trabalho a uma vocação foi, segundo o estudo clássico de Weber sobre a ética protestante, um dos pilares do capitalismo ocidental moderno. Ao perder sua conotação religiosa, a vocação passou cada vez mais a se referir à interioridade e ao modo de ser de cada um. Neste sentido, qualquer ofício ou profissão poderá (ou deverá) manter um forte vínculo com a identidade daquele que o exerce. O que tento demonstrar aqui é que o ofício de psicanalista possui peculiaridades que o singularizam frente aos demais.

ressentimentos. A história posterior do movimento psicanalítico é, sabemos, também uma história de dissidências mais, ou menos marcadas; mais, ou menos traumáticas.

Não há instâncias oficiais de consagração através das quais se exerça o monopólio da transmissão e do controle do título (de psicanalista) - quando digo oficiais, digo reconhecidas pelo Estado, com existência legal²¹. Nesse sentido, além do controle e do monopólio do título e de sua transmissão serem objeto de acirradas disputas, um psicanalista tem muito menos possibilidades de apresentar algum grau de cinismo (ou distanciamento) com relação à sua prática do que um médico, um advogado ou um engenheiro. Ele não tem uma “carteirinha” ou um diploma de psicanalista. Ele é psicanalista pela adesão a uma “causa”, a uma crença fundamental acerca do ser humano. Ele deve demonstrar continuamente sua adesão a essa causa e a essa crença, sob pena de ser acusado de “não ser psicanalista”.

É evidente que um analista de uma sociedade filiada à poderosa IPA tem mais “carteirinha” do que um analista da Letra Freudiana, por exemplo, sem qualquer filiação internacional. Ainda assim, todas as sociedades “não-oficiais”, por sua própria escolha da não-oficialidade, acusam os analistas da IPA de não serem verdadeiramente psicanalistas (exatamente porque têm uma compreensão “burocratizada” do controle da transmissão do título) e acusam as sociedades filiadas à IPA de deturparem o “legado freudiano”. O que acaba tendo uma reação de retorno sobre as próprias sociedades “oficiais”, que se verão obrigadas a um *aggiornamento* sob pena de perder clientes para seus cursos de formação, isto é, se verão também obrigadas a discutir o que é a verdadeira psicanálise e a reafirmar sua adesão à causa e à crença básicas.

Vamos à segunda razão pela qual a lua-de-mel entre cientistas sociais e psicanalistas se desfez, que tem a ver com a própria constituição do campo “psi” naquele momento.

A psicanálise carioca tem como peculiaridade o fato de ter sido, desde cedo, monopolizada pelo *establishment* psiquiátrico. Os médicos psiquiatras - que fundaram as primeiras sociedades de formação, no início dos anos 50 - conseguiram construir um monopólio do controle e da transmissão do título de psicanalista, sem abrir mão da ampla difusão da psicanálise entre as demais profissões do campo da saúde²².

Nos anos 70, a intensa difusão social da psicanálise leva a um impasse. As sociedades “oficiais”, filiadas à IPA, detinham o monopólio da legitimidade da prática psicanalítica. Ao mesmo tempo, um conjunto muito grande de novos “convertidos” (por causa mesmo da difusão intensa), que não possuíam o requisito burocrático básico exigido pelas sociedades “oficiais” – não eram médicos – pressionavam pela quebra do monopólio dessa legitimidade. A crítica proporcionada seja pela leitura sócio-antropológica, seja pelos autores “anti-psiquiátricos”, era uma arma nessa disputa. Criticava-se uma psicanálise ingênua, adaptadora, despolitizada, que desconhecia seus pressupostos históricos e sócio-culturais e que, por isso, era autoritária (e não libertária).

Essa disputa sendo, na verdade, interna ao campo, acaba, por isso mesmo, se resolvendo internamente. A entrada do discurso lacaniano no campo psicanalítico carioca, a partir dos anos 80, proporcionou aos convertidos não-médicos um modo extremamente eficaz de construir uma contra-legitimidade anti-burocrática e anti-oficial²³. O viés lacaniano propugnava por uma volta ao texto fundamental, aos pressupostos fundamentais, cobrando uma adesão irrestrita à causa e uma crença refundada. O monopólio de legitimidade das sociedades “oficiais” é quebrado²⁴. Ao mesmo tempo, as ciências sociais deixam de interessar. Mais que isso, o próprio discurso antropológico, por

²¹ Cursos universitários, associações de classe como a Ordem dos Advogados do Brasil ou instâncias de controle como os conselhos regionais e federais.

²² Sobre isso, ver Figueiredo (1984) e Rocha (1983), entre outros.

²³ Sobre isso, ver Russo (1991).

²⁴ Toda a história da quebra desse monopólio está extremamente resumida. Para um relato circunstanciado, ver Figueiredo (1984).

exemplo, é passível de retradução por uma psicanálise refundada. Hoje em dia, os mesmos profissionais "psi" que, antes, lançavam mão das teorias sociológicas ou antropológicas para tentar demonstrar os limites de uma leitura ou de uma *weltanschauung* psicanalítica (ou psicológica) lançam mão da teoria lacaniana para demonstrar que a cultura (o grande Outro) já está inscrita na teoria e na prática psicanalíticas desde sempre. Não é possível, por isso, apontar a origem social/cultural do cliente como fator que impeça ou dificulte uma análise. Também não é possível apontar qualquer relação entre a teoria psicanalítica e o individualismo, já que aquela pressupõe "a negação das certezas egóicas", afirmando que "o eu é uma ilusão". Todas as discussões em torno da dicotomia indivíduo/pessoa deixam de fazer sentido para a psicanálise refundada²⁵.

Se a "lua de mel" entre os "enfeitados" da psicanálise oficial e a antropologia chegou ao fim, um outro conjunto de profissionais "psi" manteve um razoável grau de diálogo com os antropólogos. Refiro-me aos profissionais que trabalham no campo da psiquiatria - psiquiatras ou não - pretendendo uma visão crítica e política da prática psiquiátrica, vinculados ao movimento da chamada "Reforma psiquiátrica". Estabeleu-se, a partir desse diálogo, todo um campo de estudo e pesquisa que se convencionou chamar de "Saúde Mental", em que teorias e métodos antropológicos são amplamente utilizados a partir do seu potencial de crítica às instituições estabelecidas, às formas usuais de representação da doença mental, etc. Não se trata aí, é bem verdade, de uma leitura antropológica do mundo "psi", mas do modo como a leitura antropológica pode, sem trair sua ética - que prevê sempre o estranhamento (e o desencantamento) - sustentar uma prática crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTEL, Robert. *A Gestão dos Riscos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- COIMBRA, Cecília. *Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas psi do Brasil do "milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- DUARTE, Luiz Fernando D. *Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/CNPq, 1986.
- DUARTE, Luiz Fernando D. "Tres ensaios sobre pessoa e modernidade". Boletim do Museu Nacional, Rio de Janeiro, n.41 (nova série), 1983.
- FIGUEIRA, Sérvulo A. (org). *Psicanálise e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- FIGUEIRA, Sérvulo A. *O contexto social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- FIGUEIRA, Sérvulo, A. (org.). *Sociedade e doença mental*. Rio de Janeiro: Campus, 1978.
- FIGUEIREDO, Ana Cristina. *Estratégias de difusão do Movimento Psicanalítico no Rio de Janeiro 1970-1983*. Dissertação de Mestrado: PUC-RJ, 1984.
- ROCHA, Gilberto. *Psicanálise e Psiquiatria - uma introdução epistemológica ao surgimento da psicanálise no Brasil*. Dissertação de Mestrado: PUC-RJ, 1983.
- RUSSO, Jane A. *O corpo contra a palavra - as terapias corporais no campo psicológico dos anos 80*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.

²⁵ Jurandir Freire Costa, um dos autores importantes do primeiro momento apontado no texto, neste segundo momento passa a utilizar como fundamento teórico para uma abordagem diferenciada da psicanálise a filosofia neo-pragmática, distanciando-se, nesse sentido, da releitura lacaniana.

- RUSSO, Jane A."A difusão da psicanálise nos anos 70, indicações para uma análise". Em: RIBEIRO, I. (org) Sociedade Brasileira Contemporânea - Família e Valores. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- RUSSO, Jane A."O lacanismo e o campo psicanalítico no Rio de Janeiro". Em: ROPA, D.(org) Anuário Brasileiro de Psicanálise. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

Parte III - Formação, ação e profissão

PRÁTICAS “PSI” NO BRASIL DO “MILAGRE”: ALGUMAS DE SUAS PRODUÇÕES²⁶

Cecília Maria Bouças Coimbra²⁷

(...) devemos interpelar todos aqueles que ocupam uma posição de ensino nas ciências sociais e psicológicas, ou no campo do trabalho – todos aqueles, enfim, cuja posição consiste em se interessar pelo discurso do outro. Eles se encontram numa encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para os processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar. Isto quer dizer que não há objetividade científica alguma nesse campo, nem uma suposta neutralidade na relação (GUATTARI e ROLNIK, 1988, p. 29)

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende levantar algumas práticas “psi” nos anos 70 no Brasil, notadamente aquelas ligadas à psicanálise – pelo seu caráter hegemônico -, e repensá-las: a que demandas atenderam e que demandas, ao mesmo tempo, produziram. Tenta, também, mostrar como a formação “psi”, em geral, traz certas características modelares, instituídas e bem marcadas; como, em nossa formação, predomina o viés positivista em que se tornam hegemônicos os conceitos de neutralidade, objetividade, cientificidade e tecnicismo e onde, nos diferentes discursos/práticas, o homem, os objetos e o mundo são apresentados como “coisas em si”, abstratos, naturais e não produzidos historicamente.

Outra questão aqui levantada aponta para exemplos extremos de como algumas dessas práticas colaboraram, efetivamente, para a criação, manutenção e fortalecimento de subjetividades hegemônicas que sustentaram muitos aspectos do estado de terror que se abateu sobre o Brasil naqueles anos. Práticas que produziram, por exemplo, o “subversivo” e o “drogado” como “doentes”, “desajustados”, “desadaptados”, “desestruturados” ou “carentes”, aliando à dor de seus desaparecimentos e de suas mortes – o que ocorreu com muitos deles – a desqualificação de seus projetos, sonhos e lutas.

Esta pequena viagem pela década de 70 no Brasil é, sem dúvida, uma forma de resgatar um período de nossa história que muitos teimam em esquecer. Penso afirmar uma “outra” memória histórica, sempre ocultada, sempre impedida de aparecer, sempre estigmatizada. Proponho, aqui, a desconstrução de uma história conhecida como “oficial”, instituída, fazendo surgir uma “outra” memória, uma “outra” história.

²⁶ Este artigo é uma síntese, com algumas modificações, de alguns capítulos do livro *Guardiães da Ordem: uma viagem pelas práticas “psi” no Brasil do “milagre”* - resumo da tese de doutorado da autora, defendida na USP.

²⁷ Psicóloga, professora adjunta da Universidade Federal Fluminense, presidente do Grupo Tortura Nunca Mais/RJ e Coordenadora da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia.

Este texto-intervenção, portanto, procura revelar o político, a produção de subjetividades, a mitificação e naturalização de algumas práticas “psi” fortalecidas durante o terrorismo de Estado em nosso país - muitas delas, ainda hoje, dominantes.

ALGUMAS PRODUÇÕES DE SUBJETIVIDADE NOS ANOS 70 NO BRASIL

Penso a subjetividade, segundo o enfoque guattariano, não “como coisa em si, essência imutável”, mas como “(...) esta ou aquela subjetividade, dependendo de um agenciamento de enunciação produzi-la ou não” (GUATTARI e ROLNIK, 1988). Ou seja, formas de pensar, sentir, perceber e agir no mundo, forjadas por diferentes dispositivos sociais, culturais, políticos, etc. existentes no mundo capitalístico²⁸. É necessário pensar como, pela produção e circulação de signos, imagens, “pelo recalçamento de certas realidades”, pela sugestão e, portanto, pela criação de um real, esses dispositivos sociais “simulam padrões consensuais de conduta” (MUNIZ SODRÉ, 1992, p. 45); forjam esquemas dominantes de percepção e de significação do mundo; criam existências, vidas, mortes, mocinhos, bandidos, heróis e vilões; enfim, poderosos e eficientes processos de subjetivação.

A década de 70, na América Latina, traz pesados e tortuosos acontecimentos. Sangrentas e cruéis ditaduras se impõem, aniquilando, em nome da “segurança nacional” e do “desenvolvimento econômico”, qualquer força, popular ou não, organizada ou não, que a elas se opusesse. Instala-se no continente a Doutrina de Segurança Nacional, em que toda e qualquer oposição é considerada crime e, como tal, é punida.

No Brasil, com o AI-5 de dezembro de 1968, a ditadura se impõe sem disfarces - a repressão age sem limites e sofisticada sua atuação com a criação de novos serviços de informação. Nesse campo fértil, a tortura passa a ser prática “comum” e oficial, disseminando terror em toda a sociedade brasileira: pelo medo, cala, levando a um torpor, a omissões e cumplicidades.

Não é por acaso que essa época – início dos anos 70 – em que mais se tortura, mais se perseguem opositores, mais se seqüestra, mais se assassina, é também a época do “milagre brasileiro”, quando se vende a imagem da “ilha da tranquilidade”, de “progresso”, de “bem-estar”, de “euforia”. Este é um lugar extremamente atraente para o capital monopolista internacional, vencedor em nosso país com o golpe de 1964. Vive-se em um clima de ufanismo, com a construção de obras faraônicas, enquanto a classe média, aproveitando-se das sobras do “milagre”, vai ascendendo socialmente. Ao som do pregão das bolsas de valores e do *slogan* “Brasil: ame-o ou deixe-o”, a classe média urbana vive momentos inesquecíveis de consumismo, com a “modernização” levada ao ritmo de “Brasil Grande”.

A censura torna-se feroz e violentíssima e “a televisão brasileira passa a alcançar um nível de eficiência internacional, fornecendo valores e padrões para um ‘país que vai pra frente’” (HOLLANDA, 1978, p. 125).

Tais processos de subjetivação traduzem-se pela importância dada ao consumismo, à necessidade de ascender socialmente. Acredita-se na excelência do sistema e as pessoas crêem que “subir na vida” depende de suas virtudes pessoais, de seus méritos. Produz-se a crença no “Brasil Grande”, no “progresso”, no “crescimento”, na “modernização”, na “grande potência” que será este

²⁸ O termo “capitalístico”, utilizado por Guattari, “(...) indica não apenas as sociedades designadas como capitalistas, mas também setores do Terceiro Mundo ou do Capitalismo periférico assim como as economias ditas socialistas (...). “Tais sociedades não se diferenciam do ponto de vista de produção de subjetividades. Ver GUATTARI e ROLNIK, 1988, p. 15.

país. Ao lado disso, prolifera um profundo conformismo, em que a defesa da ordem, da hierarquia, da disciplina, da submissão são enfatizadas e no qual o medo às autoridades domina a todos²⁹.

Há, contudo, resistências a essas competentes produções de subjetividades, tentativas de se forjar e produzir territórios singulares. Essas “linhas de fuga” são, de um lado, a geração que entra na clandestinidade e/ou luta armada; de outro, os *hippies*, muitos deles ligados a produções “alternativas”, embalados pelos movimentos contraculturais que haviam sacudido os Estados Unidos e a Europa nos anos 60.

Duas categorias são produzidas e muito disseminadas nesses anos no Brasil: a do subversivo e a do drogado, ligadas à juventude da época. A primeira é apresentada com conotações de grande periculosidade e violência, visto ser uma ameaça política à ordem vigente; deve ser identificada e controlada. Tal categoria vem acompanhada de outros adjetivos, como criminoso, traidor, ateu, o que traz fortes implicações morais. O subversivo não está somente contra o regime, mas contra a religião, a família, a pátria, a moral e a civilização. Está contaminado por “ideologias exóticas”, por mandatários de fora.

(...) o subversivo tem tanto possibilidades de contaminar, como de enfeitiçar. Ele está contaminado e pode passar a doença, e ao ser enfeitiçado adquiriu a capacidade de enfeitiçar (VELHO, 1987, p. 6).

No drogado, o aspecto de doença já está dado: é um ser moralmente nocivo, pois tem hábitos e costumes desviantes. Na época, as drogas são associadas a um plano externo para minar a juventude, tornando-a presa fácil das ideologias “subversivas”. Assim, juntam-se drogado e subversivo, o que se torna perigosíssimo, pois apresentam problemas psicológicos graves e sérios ao fugirem às suas obrigações e questionarem os planos e projetos de ascensão social de suas famílias.

O que está subjacente a essas duas categorias de acusação - dispositivo produzido no sentido de enfraquecer e desqualificar todo e qualquer movimento de resistência - é o fortalecimento de uma outra subjetividade: a “crise” da família, a sua “desestruturação”. Se seus filhos, fundamentalmente os de classe média e média alta, estão se tornando “subversivos” ou “drogados”, algo está errado. Esses filhos “desviantes” e “diferentes” são produzidos pelos problemas que essas famílias passam. Se algum militante é seqüestrado, torturado e assassinado; se algum *hippie*, após experiências com drogas, não retorna da “viagem”, ele e sua família são os responsáveis, e não o estado de terror que grassa no país. As famílias aceitam tal discurso, culpando seus filhos e culpando-se, acreditando nas suas deficiências psicológicas e morais.

Esse modelo de família que compra, investe, viaja, ascende socialmente é o modelo que se fortalece com o “milagre brasileiro”, em que o privado torna-se o refúgio contra os terrores da sociedade. Essa visão intimista da sociedade (SENNETT, 1988), na qual as pessoas se preocupam apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares, em que o mundo parece nos decepcionar, parece vazio e sem atrativos, fortalece a privacidade familiar e a interiorização das pessoas.

Há, por conseguinte, um interesse cada vez maior pelos problemas da personalidade e a procura de uma autenticidade que exige, a todo custo, que o sujeito seja transparente, “autêntico” através de todos os seus atos.

Esse aumento de investimento nas questões relativas ao “interior” faz com que o conhecimento de si mesmo se torne uma finalidade, em vez de um meio para se conhecer o mundo. A visão intimista, extremamente valorizada nesses anos, esvazia a realidade social e o domínio público. Estes são minorizados, desqualificados; o único sentido está no privado.

²⁹ Sobre o assunto consultar Velho, 1987.

O discurso psicologizante – característico das camadas médias urbanas, na década de 70, no Brasil – mostra como a dimensão privada mais intimista é incorporada ao cotidiano, produzindo uma oposição, uma dicotomia e uma incompatibilidade entre os domínios do público e do privado. A militância política é vista de forma extremamente negativa. Há uma atitude cética em relação à política, sobretudo pela crença de que os interesses pessoais e familiares estão acima de quaisquer outros e que não se pode, e não se deve, abrir mão deles, como mostram as palavras de um militante operário:

Falavam prá mim uma época: você é louco, vai cuidar da sua vida, da sua família, deixa isso prá lá, qualquer hora desaparecem com você. (apud TELLES, 1984, p. 20)

Sendo assim:

(...) a suposta valorização do trabalho ou da política aparece como (...) pouco caso ou indiferença pelos encantos da intimidade familiar amorosa (...). Parece haver, implícita nesta vertente psicologizante, a idéia de que o indivíduo dispõe de uma quantidade de energia limitada que corre o risco de ser desperdiçada, ou até voltar-se contra ele, se não for investida no domínio adequado do privado. A politização do cotidiano pode ter como contrapartida a desafetização da vida privada (VELHO, 1989, p. 42, grifos meus).

Há, portanto, uma psicologização do cotidiano, em que tudo se torna psicologizável, em que os acontecimentos sociais são esvaziados e analisados unicamente pelo prisma psicológico-existencial. Com essa “tirania da intimidade”, qualquer angústia do cotidiano, qualquer sentimento de mal-estar é remetido imediatamente para o território da “falta”, da “carência”, no qual os especialistas “psi” estão vigilantes e atentos. Para essa família “em crise” e para esses filhos “desviantes” há que se ter atendimentos específicos, peritos que lhes digam como sentir, pensar, perceber, agir e viver neste mundo. A família torna-se consumidora ávida de tudo o que pode ajudá-la a “realizar-se”.

Com suas falas “competentes”³⁰, esses especialistas “psi” afirmam-se “científicos” e “neutros” e aparecem como os que entendem do assunto, verdadeiros iluminados que geram com suas práticas “... o sentimento individual e coletivo de incompetência, poderosa arma de dominação” (COIMBRA, 1990, p. 13).

O “BOOM” DA PSICOLOGIA E DA PSICANÁLISE

É neste contexto que se verifica um grande avanço e expansão da psicologia e, em especial, de uma certa leitura da psicanálise. Não é por acaso que após a reforma universitária de 1968³¹, quando – como resposta ao movimento estudantil – o governo Costa e Silva apela para o setor privado, há grande expansão das faculdades particulares, onde os cursos de Psicologia florescem assustadoramente. Paralelamente a esse crescimento do “mercado psicológico”, os cursos de História, Filosofia e Sociologia vão gradativamente sendo diminuídos e mesmo esvaziados; alguns são extintos.

Em 1973, por exemplo, a rede privada participa com 66% das matrículas em cursos de Psicologia e as verbas governamentais diminuem cada vez mais para as universidades públicas federais, que têm suas vagas limitadas. Medidas preventivas e repressivas são tomadas, como a criação do sistema de créditos, a construção de *campi* universitários longe dos centros urbanos e o

³⁰ Termo utilizado por Chauí, M. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. Em: BRANDÃO, C. R. (org.) *Educador vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

³¹ Lei da Reforma nº 5540/68. Sobre o assunto, consultar FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

decreto-lei nº 477, que tem o poder de desligar e suspender por três anos alunos e professores envolvidos em atividades consideradas “subversivas”.

Aliado a isso, assiste-se na mídia a constantes alardes de que a educação é o melhor investimento de uma sociedade, fator fundamental para mobilidade social numa democracia e mola propulsora do desenvolvimento econômico: é a Teoria do Capital Humano, que se torna hegemônica em nosso país nesses anos, e que traz como efeitos o tecnicismo e o fortalecimento dos especialistas³². Produzem-se massivamente subjetividades voltadas para a ascensão social via educação, via universidade.

Na graduação de Psicologia, produz-se uma “certa” prática “psi”. Desde seu início está impressa a marca da tradição positivista; exemplos são a hegemonia do behaviorismo e de uma psicologia social que reproduz mecanicamente conceitos e técnicas de estudo de inspiração norte-americana. É o domínio da psicologia experimental positivista, com suas características de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo. A própria psicanálise ensinada – e, em certos cursos, hegemônica – também está marcada por esse positivismo e pela “psicologização” da vida social e política. Uma “certa” clínica torna-se a grande demanda dos estudantes de psicologia, que sonham com seus consultórios privados; os psicanalistas são os seus modelos de referência. O atendimento privado predomina, em detrimento do trabalho em outros setores, o que atende às subjetividades dominantes forjadas ao longo dos anos anteriores e as fortalece.

Desde sua regulamentação, em 1962, a profissão de psicólogo marca esse profissional como aquele que “... abrande e resolve os problemas de desajustamento”³³, bem aos moldes do que já foi assinalado.

O espaço “psi” que se estrutura no Brasil, desde os anos 30, 40 e 50, é feito a partir da “carência”, da “falta”, da “criança-problema”, das crianças com “dificuldades” emocionais e/ou de aprendizagem³⁴. Os saberes sobre a infância ampliam-se, surgindo preocupações com a chamada infância “desadaptada”, com as crianças “difíceis”. Não se enfatiza ainda a questão da prevenção, que irá dominar os meios psicoterápicos e escolares brasileiros a partir das décadas de 60 e 70. O que se marca é a necessidade de atendimento a essas crianças.

Da desadaptação infantil, caminha-se para a intervenção na vida sexual e familiar, prática bastante desenvolvida nos anos 70. Ao lado disso cresce a importância dada à prevenção e o circuito escola-família se fecha.

Partindo da escola, dos problemas de desadaptação escolar, passou-se para os problemas da procriação, da vida familiar e da harmonia conjugal, para, finalmente, voltar à escola com a instauração da educação sexual. Nesse circuito escola-família, o operador de cada etapa foi a psicanálise. (DONZELOT, 1986, p. 177).

A questão familiar se torna a grande locomotiva pela qual uma certa leitura da psicanálise avança a toda velocidade no Brasil dos anos 60 e 70. É importante pensar como se dá esta explosão, este *boom* “psi”, e que instituições³⁵ e dispositivos serão instrumentalizados e fortalecidos por ele.

³² Lei da Reforma nº 5540/68. Sobre o assunto, consultar FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

³³ Decreto-lei nº 4119/62. Sobre o assunto consultar “Psicologia Legislação”. Brasília: CFP, Série A, n. 1, 1976.

³⁴ Sobre o assunto consultar PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

³⁵ Sigo aqui a noção de “instituição” para a análise institucional francesa, que a diferencia de estabelecimento, local geográfico. Instituição é toda e qualquer relação que se caracteriza pela naturalização de práticas concretas ligadas à submissão, exploração, disciplinarização, etc; práticas instituídas e percebidas como naturais, eternas e necessárias. Entretanto, além dessas forças instituídas, toda instituição também supõe forças instituintes, o que permite sua transformação e mesmo extinção.

No eixo Rio-São Paulo³⁶, são três os estabelecimentos de formação psicanalítica ligados à Internacional Psychoanalytical Association (IPA), fundada por Freud e seus discípulos em 1910: a Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP), a Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro (SPRJ) e a Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro (SBPRJ). Esses estabelecimentos, nos anos 60 e 70, se dirão guardiães da “verdadeira” psicanálise - um território onde a “verdade” está presente. Os que não fazem parte desta formação especial – realizada nessas sociedades “oficiais” – não podem a ela ter acesso, nem dizer que a exercem.

A instituição da “verdadeira” psicanálise produz fortes subjetividades, pois se encontra nas práticas dos psicanalistas em geral, e na dos próprios psicólogos que, para exercer a “verdadeira” clínica psicanalítica, têm que se submeter à formação nas sociedades ligadas à IPA. Ela está presente e difundida como crença nas classes médias urbanas, que são os clientes e consumidores desta psicanálise.

Num contexto político em que grassam a censura, o terror nos mais variados espaços, o medo e a cumplicidade, em que os projetos de ascensão social tornam-se prioritários, no qual o intimismo predomina em detrimento do público e o familiarismo é a tônica, essa forma de pensar uma “certa” prática clínica é hegemônica. Uma clínica que nada tem a ver com o mundo, mas com uma assepsia fastigiosa, com uma total desvinculação de qualquer tipo de implicação, de transversalidade³⁷.

Como templos sagrados, essas sociedades se devem resguardar das misturas, impurezas e poluições que circulam pelo mundo. Como vestais, sacerdotisas e guardiãs do Santuário de Vesta (a deusa da vida, entre os romanos) – inacessível aos “leigos” -, devem manter sua virgindade enquanto estiverem a serviço do culto. Assim, os psicanalistas “oficiais” resguardam a pureza da “verdadeira” psicanálise e, por isso, poucos são os privilegiados que têm acesso a esses templos sagrados; poucos os que podem funcionar como vestais; antes, devem ser “purificados”, evitando toda e qualquer mistura.

São interessantes os escritos de alguns analistas ligados às sociedades “oficiais” por ocasião da difusão da psicanálise entre os psicólogos cariocas. Leão Cabernite³⁸, por exemplo, presidente da SPRJ no início dos anos 70, é um dos guardiães da “verdadeira” psicanálise. Seus artigos sobre a “poluição” da psicanálise feita por “um bando de invasores” – leia-se os psicólogos e uma segunda geração de argentinos, muitos exilados no Brasil após o golpe de 1976 – tornam-se os bastiões de uma prática conservadora, arrogante e autoritária.

Para a “verdadeira” psicanálise, a formação deve merecer todos os cuidados, deve ser “especial”, pois é uma iniciação aos seus “mistérios”. É necessário exercer um bom controle sobre aqueles que um dia irão representá-la, sobre aqueles que no futuro serão seus guardiães. Essa é, portanto, uma outra instituição instrumentalizada dentro das sociedades “oficiais”: a da formação através de uma pedagogia da submissão. Naturalizam-se o domínio dos didatas, seu poder e os ritos de iniciação. A análise didática é considerada o aspecto mais importante na formação de um analista, o que em muito corresponde ao que já foi apontado como psicologização do cotidiano.

³⁶ Área em que fiz minha pesquisa de doutorado.

³⁷ A noção de transversalidade, advinda da análise institucional francesa, refere-se aos diferentes entrecruzamentos presentes nos sujeitos e em qualquer espaço que ocupemos. Estes não são abstratos, a-históricos, “coisas em si”; mas atravessados, produzidos e produtores da história, de formas de viver e existir.

³⁸ Leão Cabernite foi analista didata de Amilcar Lobo – médico e candidato a psicanalista, que, de 1970 a 1974, atuou junto a equipes de torturadores no DOI-CODI/RJ. Após a cassação do registro médico de Amilcar Lobo, em 1988, foi aberto no Conselho Regional de Medicina do Estado do Rio de Janeiro processo contra Cabernite, por omissão, conivência, cumplicidade e respaldo às práticas exercidas por Lobo. Foi cassado, mas o Conselho Federal de Medicina reformou a pena para trinta dias de suspensão. Atualmente, há um forte movimento internacional para expulsar Leão Cabernite da IPA.

Em realidade, as práticas dominantes nessas sociedades “oficiais”, com seus dispositivos e instituições, favorecem em muito as subjetividades hegemônicas então produzidas/fortalecidas e a psicanálise só tem passagem, só se torna um *boom* porque há essas demandas forjadas por esses processos de subjetivação. No caso do Brasil, trata-se de uma ditadura militar – o que agrava ainda mais a situação –, e ao lado de tais produções há outras: uma forte repressão, uma violência extremada, uma ferrenha censura e um enorme poderio da mídia no sentido de impedir todo e qualquer agenciamento. É nesse contexto de terror nos diferentes microespaços, de medo, imobilismo e apatia, que uma certa leitura da psicanálise se expande e ganha características bem mais autoritárias.

Em nosso país, nesse período, vigoram diferentes práticas sociais, como a do extermínio (não só dos opositores aos modelos vigentes, mas de segmentos empobrecidos da população); as práticas eufóricas ligadas aos projetos de ascensão social (principalmente nas classes médias urbanas); as da mídia, justificando e valorizando tanto o extermínio quanto a ascensão social. Todas elas produzem/fortalecem determinados modos de subjetivação, todas elas mostram como os diferentes micropoderes se exercem em diferentes partes do corpo social.

As práticas decorrentes de uma certa leitura hegemônica da psicanálise, aliadas às demais, nessa fase, geram também uma série de efeitos que, em realidade, vão constituindo um “determinado” sujeito, típico das camadas médias urbanas.

Esse “certo” sujeito vai sendo criado e estimulado à medida que a psicanálise, nos grandes centros urbanos brasileiros, invade a mídia – a grande imprensa, as revistas femininas, a TV –, produzindo a chamada “cultura psicanalítica”, sob cuja ótica a vida, principalmente nas classes médias, passa a ser tematizada e experienciada.

Os movimentos dos psicólogos – mais no Rio de Janeiro do que em São Paulo –, em sua luta pelo *status* de psicanalista, apesar de todas as críticas que fazem às “sociedades oficiais” e à sua formação, ao organizarem seus estabelecimentos, reproduzem em muito as instituições “verdadeira” psicanálise e formação analítica (nascida da IPA). Também eles – com raras exceções – estão marcados pelas visões intimistas de psicanalista, de homem e de mundo fomentadas pelas práticas “psi” hegemônicas nos anos 70 e pelas subjetividades por elas fortalecidas.

O PERFIL PSICOLÓGICO DO “TERRORISTA” BRASILEIRO

Um aspecto das práticas “psi” que não pode ser esquecido refere-se à participação direta de alguns de seus profissionais no aparato repressivo da ditadura militar brasileira.

Essa participação assemelha-se àquela que vários médicos tiveram, não só “acompanhando” presos políticos torturados¹², como também dando treinamento a torturadores e elaborando laudos psiquiátricos e psicológicos de presos políticos.

Não pretendo aqui fazer uma história do envolvimento direto de alguns profissionais “psi” com a repressão. Essas histórias e as de diversos outros profissionais, como médicos legistas, advogados, etc., que respaldaram teórica e tecnicamente o terrorismo de Estado no Brasil com suas práticas e saberes, ainda estão para ser escritas.

Acredito, entretanto, que algo deva ser assinalado, como uma forma de resgatar parte da história brasileira, sobretudo o aspecto ligado a uma pesquisa sobre o “perfil psicológico” de militantes políticos presos, no Rio de Janeiro, no início dos anos 70, que contou com a participação direta de psicólogos que trabalhavam, na época, no Centro de Estudos do Pessoal do Exército (CEPE), funcionando, ainda hoje, no forte do Leme.

Era pensamento corrente na época, dentro dos organismos de repressão, que existiam duas categorias de presos políticos: os recuperáveis e os irrecuperáveis. A tese do “preso recuperável”, muito difundida pela mídia, vincula-se à figura do jovem estudante de esquerda como “inocente útil” do “terrorismo internacional”. Uma das autoridades que mais defende isso é o chefe do Estado-Maior do Exército, general Antônio Carlos da Silva Murici, que, ainda em 1969, encomenda e organiza uma série de pesquisas sobre presos políticos.

A primeira, de 1969, é feita apenas no Rio de Janeiro, e tem como objetivo levantar, entre os militantes presos à época, o nível de escolaridade e as causas que os teriam conduzido à luta armada. Dentre 260 presos, chegam à conclusão de que 80% têm o primeiro ano universitário, 15% têm o segundo grau e 5% não concluíram o 2º grau. Apontam como causas conducentes à luta contra o regime:

1) desajustes; 2) descaso dos pais pelos problemas da mocidade; 3) politização no meio escolar realizada por estudantes profissionais que despertam e exploram o ódio nos jovens, com o fito de impor-lhes um idealismo político, mesmo temporário; 4) o trabalho de alguns maus professores, hábeis em utilizar a cátedra para fazer proselitismo político (...) (JORNAL DO BRASIL, 19/07/70, grifos meus)³⁹

Uma segunda pesquisa, do início de 1970, também por solicitação do general Murici, investiga os níveis social e de escolaridade de cerca de quinhentos presos políticos, detidos em diferentes dependências do Exército, em nível nacional.

Essas duas pesquisas iniciais demonstram a preocupação dos militares em conhecer melhor quem eram os opositores políticos e servem de base para uma terceira pesquisa, sobre o perfil psicológico do “terrorista” brasileiro.

Na época, as grandes questões que se colocam dentro dos modos de subjetivação então hegemônicos são: por que os filhos da classe média, da pequena burguesia, que têm tudo para ascender socialmente e se tornarem, inclusive, ideólogos do regime, estão indo para o caminho da contestação? Por que se tornam “terroristas”, negando suas origens de classe? As causas não estariam vinculadas à “crise” da família moderna? Não seriam esses “terroristas” jovens “desajustados emocionalmente”, advindos de famílias “desestruturadas”?

Para confirmar tais crenças, que os altos escalões da repressão há muito vinham anunciando através da mídia, no segundo semestre de 1970, exclusivamente no Rio de Janeiro, uma terceira pesquisa é feita entre 44 presos políticos. Consta de duas partes: na primeira, um extenso questionário, com cerca de cinco folhas datilografadas, apresenta questões sobre infância, adolescência e relacionamento familiar. Uma “anamnese” na qual, entre outras coisas, se pergunta: como foi feita a escolha da profissão; como se envolveu em política; se teve muitos namorados(as); se teve experiências homossexuais; se alguma vez utilizou algum tipo de droga; como é a situação familiar; se tem pais separados; qual a pessoa da família mais importante e por quê; se tem algum parente envolvido em política; o que pensa fazer após a libertação, etc.

Ao analisar essas respostas, os militares e os “psi” chegam à conclusão de que é fundamental:

a importância do lar na vida dos jovens e o apoio que lhes proporciona (e que) (...) quase um terço dos consultados não estava ajustado à vida familiar, (sendo que) (...) é no lar que se encontram os desvios da moral e da conduta social (O GLOBO, 12/11/71)⁴⁰

A segunda parte dessa pesquisa é a aplicação de uma bateria de testes: de aptidões, de interesses, de nível mental (Raven) e de personalidade (Rosenzweig e Rorschach). Todo esse

³⁹ Reportagem intitulada “Murici aponta aliciamento de jovens para o terror”.

⁴⁰ Reportagem intitulada “Murici: Recuperar jovens que se desviaram é a grande tarefa”.

processo, conforme declara o general Murici, é realizado por “oficial com curso de especialização no Centro de Estudos do Pessoal do Exército e os resultados foram examinados por psicólogos civis”. A seguir, relata os resultados:

Dos 44 examinados, 32 (73%) foram considerados como indivíduos com dificuldades de relacionamento ou escasso interesse humano e social, ou ainda difícil comunicação humana; em suma, como pessoas difíceis; como imaturos, foram (...) considerados 23 (52%) (...); 18 (41%) foram incluídos no grupo de desajustados (...) (O GLOBO, 12/11/71, grifos meus)

Em pesquisa realizada no Arquivo do DOPS/RJ pelo Grupo Tortura Nunca Mais/RJ⁴¹ encontrei documento do 1º Exército, com carimbo de “confidencial”, no qual uma equipe de psicólogos – mantida em sigilo – encaminha os resultados do teste de Rorschach “aplicado a um grupo de terroristas solicitado pelo 1º Exército”. Após indicar as fontes bibliográficas utilizadas, apontam os “traços dominantes do grupo”: “estabilidade emocional e afetiva precária; dificuldade de adaptação e ajustamento; atitude oposicionista, voltando sua agressividade ora contra o meio, ora contra o próprio ego; escasso interesse humano e social (atitude anti-social); pensamento rígido e índice de estereotipia elevado”.

Desqualificam-se e patologizam-se, assim, aqueles que fazem oposição ao regime militar, que resistem ao terrorismo de Estado: são doentes e é preciso tratá-los.

Essa pesquisa é realizada em vários quartéis da Vila Militar, no DOI-CODI/RJ e no HCE. Alguns presos políticos se negam a participar dela e são transferidos para o DOI-CODI/RJ como forma de intimidação e/ou retornam à tortura⁴².

No momento dessa pesquisa, alguns presos políticos a ela submetidos concluem que se trata de um levantamento psicológico. Segundo alguns, essa preocupação em lhes traçar um “perfil psicológico” talvez viesse após o congresso da UNE, realizado em Ibiúna, em 1968, pois, dos estudantes presos, cerca de 99% eram de classe média.

Essas três pesquisas mostram não apenas a necessidade, por parte da repressão, de conhecer melhor os militantes políticos, como também a de fortalecer na sociedade em geral e nas famílias de classe média, em especial, a crença de que seus filhos são “desajustados” emocional e socialmente e, portanto, “doentes”.

Em suma, elas – as famílias – são as principais responsáveis pelo transtornos que esses jovens apresentam para a nação, que quer “se desenvolver em ordem e em paz”. Com isso, desqualifica-se qualquer oposição ao regime militar.

Além da participação nessa pesquisa sobre o perfil psicológico do “terrorista” brasileiro, há numerosos outros casos da atuação “psi” que respaldaram o regime de terror que se implantou em nosso país, como os que se referem a laudos psiquiátricos fornecidos a numerosos presos políticos. Relatam estados psíquicos “confusionais” e/ou “paranóides”, “reações primitivas de regressão e conversão histérica”, etc. de alguns presos políticos, sem haver qualquer menção às torturas a eles infligidas. A omissão e a conivência são totais⁴³.

FINALIZANDO...

Esses são apenas alguns exemplos extremos da participação direta de profissionais “psi” colaborando com esse quadro dantesco, fornecendo seu aval teórico/técnico para justificar

⁴¹ Pesquisa realizada em 1992 e 1993 no Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, onde se encontra, desde 1992, o arquivo do DOPS/RJ.

⁴² Essas informações me foram fornecidas por 12 ex-presos políticos entrevistados.

⁴³ Sobre o assunto, consultar Arquidiocese de São Paulo. Brasil Nunca Mais. Rio de Janeiro: Vozes, 1985, p. 215-29.

“cientificamente” que aqueles que resistiam à sanha assassina de um Estado ditatorial eram desequilibrados, desestruturados, doentes... Participação que colaborou efetivamente, também, para a manutenção e o fortalecimento das subjetividades hegemônicas que sustentaram em muitos aspectos o estado de terror sob o qual vivemos nos anos 70 no Brasil.

É o que Eduardo Pavlovsky – psicanalista e psicodramatista argentino exilado na década de 70 – apresenta como “cumplicidade civil”, isto é, o modo como vai sendo elaborado o chamado “colaborador” nas ditaduras, “aquele que está ao nosso lado e nem sabe que pode chegar a colaborar, inclusive até a denunciar” (PAVLOVSKY, 1986, p. 9). Sem dúvida, essa “cumplicidade civil”, representada não só por muitos profissionais “psi” brasileiros, mas por grandes parcelas da população, é um dos fatores que mantêm todo e qualquer governo fascista, que sustentou intensamente as ditaduras latino-americanas e que, ainda hoje, respalda a violência e as exclusões sociais que grassam em nosso país.

O objetivo deste pequeno artigo foi, antes de mais nada, documentar uma época, falando da dor, de muitos projetos, sonhos e utopias. A exemplo de M. Foucault, a história que busquei foi a história do presente: quais agenciamentos de práticas, discursos e instituições constituíram nossos processos de subjetivação não só naqueles terríveis anos, mas ainda hoje.

Esta narrativa tem também o objetivo de pôr a funcionar encontros que tenham força, no sentido de expandir outras formas de pensar uma genealogia de algumas práticas “psi” no Brasil. O que penso ser trabalho coletivo de todos os que atuam no campo “psi” – e não só nele – e que em seu cotidiano estão formando outras práticas, fazendo parte dessa sempre renovada luta contra as tendências sedutoras ao acomodamento e à naturalização, às facilidades e aos confortos do que se estabelece, se institui e tenta permanecer.

São, também, pedaços de uma trajetória, de uma geração – a minha. Daí, não me atrever a uma conclusão que, pretenciosa e implicitamente, procuraria “fechar” algo. Todavia, nesses fragmentos aqui escritos há, sem dúvida, uma afirmação singular dos lugares por mim ocupados: de psicóloga – que, sem negar esse “especialismo”, o tenta colocar em análise – e o de militante, que não se excluem, não são dicotômicos, mas se complementam e são indissociáveis.

Justamente por não acreditar no mito da neutralidade científica e por entender que são as diferentes práticas que produzem neste mundo os saberes e sujeitos do conhecimento, bem como seus objetos - que não têm uma essência e existência em si -, foi que tentei, neste pequeno trabalho, apontar como algumas práticas “psi”, nos anos 70, no Brasil, foram fundamentais para respaldar um regime autoritário e terrorista. E como, ainda hoje, muitas delas – embora não somente elas – continuam respaldando e fornecendo um caráter “científico” às mais diferentes exclusões sociais, nesses tempos de neoliberalismo em nível planetário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. “A divisão social do trabalho e os especialismos técnico-científicos”. Em: *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, ano II, n. 2, 09-15, Niterói, 1990.
- DONZELOT, J. - *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque *Impressões de viagem*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1978.

- PAVLOVSKY, Eduardo. “La vigencia de un compromiso”. Em: *Territórios – movimiento de salud mental*, n. 3, 06-09, Buenos Aires, 1986.
- SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SODRÉ, Muniz. *O Social irradiado: violência urbana, neogrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TELLES, Vera da Silva. *A experiência do autoritarismo e a prática institucionnal: os movimentos sociais em São Paulo nos anos 70*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 1984.
- VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

Parte III - Formação, ação e profissão

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: GÊNESE E PRIMEIROS DESENVOLVIMENTOS

Deise Mancebo⁴⁴

A atuação psicológica no país antecedeu à regulamentação da profissão, só ocorrida através da Lei nº 4119, de 27 de agosto de 1962. Desde o século passado, portanto bem antes de a Psicologia se apresentar como uma disciplina autônoma, práticas e preocupações teóricas de ordem psicológica eram partilhadas com a Medicina, a Pedagogia, a Filosofia e outros campos disciplinares.

Do mesmo modo, alguns cursos de Psicologia⁴⁵ também antecederam à regulamentação e à própria delimitação do currículo mínimo de Psicologia, ambos ocorridos em 1962⁴⁶. No entanto, trataram-se de casos isolados e o crescimento da formação universitária do psicólogo começa, efetivamente, somente após a regulamentação da profissão.

No Rio de Janeiro, espaço geográfico a que se limitou a pesquisa que coordenei⁴⁷, constituíram-se, até o final dos anos 70, oito cursos universitários de Psicologia, além dos cursos breves ministrados pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP)⁴⁸.

A hipótese central norteadora desta pesquisa e amplamente confirmada ao longo das investigações era a seguinte:

(o) campo de formação do psicólogo, enquanto porta-de-entrada para a construção do especialista, constitui-se num território que compartilha da 'cultura psicológica'. Esta última temática tem sido amplamente discutida, por cientistas sociais e psicanalistas, apontando para a intensa difusão das práticas 'psi' nas camadas médias urbanas de nossa sociedade, após os anos 60, a partir da consolidação de um 'ethos' individualista e intimista, no qual os especialistas 'psi' são um efeito e mais um dispositivo difusor, com um grande potencial de intervenção no espaço social.

Ao mesmo tempo, consideramos que se esta deve ter sido uma cultura comum nas trajetórias dos cursos em análise, o fato de estarem inseridos em instituições com características diversas - universidade, faculdades isoladas, instituições públicas, privadas, religiosas, comunitárias e demais clivagens que a pesquisa eventualmente apresenta - deve ter-lhes marcado o desenvolvimento, as formas institucionalizadas

⁴⁴ Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴⁵ Refiro-me aos cursos criados na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1953), na Universidade de São Paulo (1958) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1962).

⁴⁶ A promulgação da Lei nº 4119 de 27 de agosto de 1962, pelo Presidente João Goulart, constituiu-se no primeiro diploma legal específico sobre os cursos de formação de psicólogos. Seguiu-se, a este expediente, ato do Conselho Federal de Educação que, através do Parecer nº 403 de 1962, fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia, com vigência a partir do ano seguinte. Portanto, a regulamentação da profissão ocorre através do mesmo ato legal que normatiza os cursos de Psicologia.

⁴⁷ Trabalham, nesta investigação, os seguintes alunos do Instituto de Psicologia da UERJ: Adriana Miranda de Castro, Daniela Carvalho da Silva Fontes, Eduardo Ceschin Rieche, Gildete Silva, Isabela Silva Vieira, Leandro Vieira Osuna, Margarete Dias e Sandra Ferreira Montano, do curso de graduação e o mestrando Alexandre Teixeira dos Santos. A pesquisa contou com apoio financeiro do CNPq, FAPERJ e da UERJ.

⁴⁸ Os oito cursos foram criados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, em 1964), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, em 1964), Universidade Gama Filho (UGF, em 1967), Universidade Santa Úrsula (USU, em 1968), Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPe, em 1971), Universidade Federal Fluminense (UFF, em 1971), Federação das Faculdades Celso Lisboa (em 1973), além do curso da Pontifícia Universidade Católica, criado antes da regulamentação, em 1953.

construídas e o sentido dado à formação dos profissionais. (MANCEBO, 1996b, p. 4-5)

Procuramos, portanto, a análise histórica da formação em Psicologia no Rio de Janeiro, remetendo-a aos seus contextos de produção. Deste modo, partilhamos, no campo da História das Idéias, de inovações que investigam as idéias, as disciplinas, procurando superar a leitura das “escolas”, “tendências” ou “sistemas” existentes nos cursos, em favor da análise das relações, lutas e alianças entabuladas. Na análise dos cursos, este exercício exigiu-nos alguns esforços adicionais: adentrar-se nos meandros institucionais, mas sem reduzi-los aos jogos miúdos e mesquinhos dos departamentos e cátedras.

Foi preciso, ainda, escapar da natureza factual exacerbada, presente aliás em boa parte da historiografia existente. Nas investigações realizadas nos cursos, sempre nos deparávamos com “histórias” construídas nesta perspectiva. Tratavam-se de iniciativas isoladas, motivadas pela preocupação de alguns não-historiadores em preservar a memória da instituição somente sob o seu aspecto instituído. Limitavam-se, conforme já percebera em outra investigação (MANCEBO, 1996a), a construções de narrativas e encadeamentos de fatos e nomes, a partir da junção de documentos, legislações e da própria memória dos respectivos autores. Eram histórias dos “heróis” dos cursos e da Psicologia, dos seus feitos, que levaram a instituição, invariavelmente, para o crescimento e desenvolvimento. Enfim, histórias sem conflitos, embates e opositores.

Tivemos, por fim, a intenção de marcar os vínculos e relações dos diversos cursos com as complexas conjunturas institucionais, estaduais e mesmo nacionais nas quais estes se viram envolvidos e se envolveram, mas sem transformar a universidade, o Estado ou seus interlocutores mais diretos nos principais atores das mudanças sentidas naquelas escolas.

Neste texto, tenho uma intenção específica: desenvolver a hipótese apresentada anteriormente, mediante os eixos metodológicos sinteticamente expostos, através da análise da gênese de três instituições de formação de psicólogos e psicotécnicos no Rio de Janeiro: o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, o Instituto de Psicologia da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Instituto de Psicologia Aplicada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA APLICADA: OS PSICOTÉCNICOS E O ISOP

Boa parte da historiografia psicológica dá ênfase ao estudo dos chamados sistemas psicológicos contemporâneos (o estruturalismo, o funcionalismo, o behaviorismo, o gestaltismo e a psicanálise), constituindo um campo de investigações histórico-epistemológicas. Nesta perspectiva, as práticas e concepções da Psicologia Aplicada, sob forte embasamento funcionalista, são praticamente ignoradas pela maioria dos autores de ensaios de História da Psicologia. A trajetória das práticas psicológicas na educação, no trabalho, e voltadas para o ajustamento do indivíduo em suas relações com os demais, consigo mesmo e no social, com pregnante desenvolvimento neste século, permanece por se fazer (GENIVIÈVE, 1992).

Sem querer reparar esta lacuna, é preciso recordar que mesmo o movimento que pretendia oferecer à Psicologia uma alternativa científica, de pesquisa psicofisiológica, iniciado por Wundt, no século XIX, em Leipzig, desaguou em uma versão aplicada, no século XX, em especial nos Estados Unidos. A Psicologia encontrou desafios concretos naquele país, a ela apresentavam-se promissoras perspectivas de expansão e, pragmaticamente, nossa disciplina os respondeu, com a criação de técnicas que facilitaram o diagnóstico e a intervenção do psicólogo, estruturando-se em três grandes campos - Psicologia Escolar ou Educacional, Psicologia do Trabalho e Psicologia Clínica.

No Brasil, o início das atividades psicológicas aplicadas deu-se posteriormente ao assistido nos países desenvolvidos. Surgiram em período muito significativo em termos de mudanças ao nível econômico, social, político, desencadeadas pela revolução de 30.

A partir de 30, o país praticamente inicia o seu processo de industrialização e passa a absorver, tanto no âmbito público quanto de empresas privadas, certas idéias em voga nos países desenvolvidos, e que tinham na organização racional do trabalho uma de suas principais bandeiras. Parcela do empresariado e elementos dentro do Estado viam no projeto de otimização do trabalho, assim como na efficientização do processo educacional uma possibilidade de atender a parcela significativa dos problemas referentes à força de trabalho. (MANCEBO, 1997, p. 162-163).

Em decorrência, a Psicologia chega ao Brasil para selecionar e recrutar, de modo racional, os trabalhadores para diferentes cargos, no serviço público, nas indústrias e no comércio. Entendia-se que a avaliação objetiva das aptidões e habilidades, como um critério racional de alocação dos sujeitos no trabalho, promoveria, ao lado do aperfeiçoamento técnico, uma adaptação mais harmoniosa e produtiva aos cargos e funções.

Havia espaço ainda nas escolas e na orientação vocacional, cujas práticas também se relacionavam à aplicação de testes, descoberta de aptidões profissionais individuais e seleção/orientação prévia para o mercado de trabalho.

Para este “novo” tratamento do homem, constituem-se os então chamados psicotécnicos ou psicologistas, arrematados principalmente entre médicos, pedagogos, engenheiros e militares, que tinham por missão tornar a produção mais eficiente: conseguir os homens mais adequados para os postos ou encaminhá-los desde cedo para seus devidos lugares no aparelho escolar.

O movimento revolucionário de 1930, que conduziu Getúlio Vargas à Presidência da República, apresentava, entre suas bandeiras, o saneamento do aparelho governamental, e a reforma dos serviços públicos incluía-se entre as principais medidas de salvação nacional. A idéia de dar à burocracia brasileira um condicionamento moderno, voltado para a eficiência da ação governamental, amadurece e, a partir de 1935, medidas concretas são tomadas para o alcance desses objetivos⁴⁹.

Em 30 de julho de 1938, é instalado o Departamento do Serviço Público (DASP), para agilizar um sistema, em processo desde 1935, que concretizasse a idéia de eficiência e democracia no ingresso no serviço público brasileiro: o concurso. Este procedimento de seleção converteu-se em fonte e exemplo de ascensão econômica e social do indivíduo, à base do mérito, e cerca de 200 mil brasileiros, numa demonstração de confiança no novo sistema, inscreveram-se nesses concursos. O DASP realizou ainda, de 1938 a 1945, um expressivo e volumoso trabalho dirigido para a racionalização administrativa do governo federal, com reflexos inclusive nas administrações estaduais. Executou um intenso programa de aperfeiçoamento de técnicos no estrangeiro, acompanhado de um esforço considerável de traduzir e comentar não só os principais documentos sobre administração pública européia e norte-americana, mas também discutir a bibliografia disponível sobre teorias e práticas administrativas. Considerando o exposto, pode-se afirmar que as repercussões políticas do DASP foram muito além do simples processo de seleção, para admitir, no serviço público, pessoas habilitadas.

As idéias fermentadas no DASP desembocam na criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Foi o próprio presidente do Departamento, Luiz Simões Lopes, quem sugeriu ao Presidente da

⁴⁹ No estado de São Paulo, pólo emergente de industrialização do país, ocorreram os primeiros trabalhos mais sistemáticos em psicotécnica, cabendo destaque à seleção científica de candidatos aos cursos do SENAI.

República, em 4 de julho de 1944, a criação dessa nova entidade, em documento densamente doutrinário, que revela uma percepção determinada quanto ao desenvolvimento da administração no Brasil (LOPES, 1969, p. 299).

O Presidente Getúlio Vargas autorizou o DASP a tomar as medidas concretas para criar a entidade proposta. Constituiu-se um grupo de trabalho que já denotava um dos aspectos que iriam ter grande importância em toda a vida da FGV: a reunião de especialistas que mais representassem a cultura técnica de modernização do país. Criada em 20 de dezembro de 1944, a Fundação começa a funcionar, por fim, em 1945.

Os estatutos definiam com clareza os objetivos da nova instituição: tratar os problemas da organização racional do trabalho, especialmente em seus aspectos administrativos e sociais, através do uso de métodos ajustados às condições do meio brasileiro.

Em palestra proferida na Escola Superior de Guerra (ESG), no dia 06 de novembro de 1969, o então presidente da FGV, Dr. Luiz Simões Lopes, assim resumiu os objetivos da fundação desta instituição:

A finalidade imediata e permanente da FGV é levantar, estudar, equacionar e se possível, resolver ou ajudar a resolver os problemas do trabalho, sob os pontos de vista administrativo, humano, econômico, profissional e psicológico. (LOPES, 1969, p. 6)

Compartilhando das idéias do presidente da Fundação quanto às contribuições que a Psicologia poderia oferecer-lhe, o setor empresarial carioca convida o médico espanhol Emílio Mira y López para dar um curso de tempo integral a respeito dos problemas de seleção, orientação e readaptação, na Fundação.

O professor Mira y López, figura de relevo internacional no campo da Psicologia Aplicada ao trabalho, desenvolveu o curso com grande sucesso de outubro de 1945 até outubro de 1946, com a colaboração de diversas autarquias e serviços públicos. Seguiu-se o convite feito ao mesmo professor para organizar, na Fundação Getúlio Vargas, um setor de orientação profissional. Deste modo, em 1947, surge o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), com o objetivo básico de “contribuir para o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho mediante o estudo científico das aptidões e vocações do primeiro e os requisitos psicofisiológicos do segundo” (LANGENBACH, 1982, p. 51). O próprio Mira y López afirmava que o interesse do empresariado na orientação profissional era o aumento da produção, apesar dos objetivos do professor irem além, na medida em que almejava um trabalhador ciente de suas aptidões e vocações, uma pessoa realizada e feliz.

Dentre os objetivos do ISOP, constavam: (1) a realização de pesquisas de caráter psicotécnico, objetivando o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho; (2) o estudo, a execução e a difusão dos métodos científicos de informação, seleção profissional, concursos e classificação de pessoal, assistência psicológica no trabalho, orientação vital e orientação profissional; (3) o reajustamento e readaptação profissional dos incapacitados do trabalho, possibilitando seu retorno a atividades profissionais adequadas; (4) o estudo do mercado nacional do trabalho para o fim de colocação racional do trabalhador, com vistas a seu maior rendimento nas melhores condições técnicas; (5) a promoção de reuniões e seminários de Psicotécnica e (6) a organização e administração de cursos de formação, extensão e aperfeiçoamento de psicotécnicos e orientadores profissionais.

Para o atendimento destes objetivos, o ISOP oferecia os seguintes serviços: Informação Ocupacional; Seleção Profissional (em geral); Seleção de Motoristas; Análise Psicológica do Trabalho; Classificação de Pessoal; Readaptação Profissional; Orientação Vital; Orientação Psicopedagógica; Orientação Pré-profissional; Orientação Profissional; Orientação Global; Orientação Coletiva; Exploração da Personalidade; Pesquisa e Divulgação; Formação de Psicotécnicos.

No campo do ensino, eram ministrados cursos rápidos de extensão como: Psicoterapia Menor; Problemas da Fadiga; Técnicas de Exploração da Personalidade; Métodos de Exploração da Personalidade; Bosquejos Históricos da Psicologia Moderna Teórica e Aplicada; Psicodiagnóstico Miocinético e suas aplicações nos campos da Psicologia Normal e Patológica; Estudo Psicológico da Felicidade; Introdução à Higiene Mental; Aptidão para Artes Plásticas, dentre outros.

O Instituto desenvolve-se rapidamente e, a partir de setembro de 1949, com a criação dos Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, passa a contar com um veículo para publicar, com regularidade, o produto de seus estudos. Foi a primeira publicação periódica brasileira especificamente de Psicologia que, desde os números iniciais, procurou alcançar todos os centros onde a Psicologia era praticada no país.

Mira y López dirigiu o ISOP até a sua morte, em 1964. Neste período, o ISOP tornou-se uma escola de formação de psicotécnicos, através de cursos rápidos, bem como um centro de pesquisas para implantação e difusão da Psicologia, mantendo intenso contato com a comunidade científica e a sociedade carioca.

No entanto, conforme analisado em trabalho anterior (MANCEBO, 1997), a relação do ISOP com as universidades era complexa e não raramente tensa:

O ISOP tinha verbas à disposição, maior autonomia do que as Universidades e Mira y López, homem dinâmico, de forte atração pessoal, bem aproveitava estas condições para 'formar' os psicotécnicos, através dos cursos oferecidos na FGV. À revelia das universidades, ele começava a 'formar' e treinar estes profissionais, pois era uma necessidade para o desenvolvimento de seu próprio serviço. O ISOP pelos seus trabalhos e cursos tornava-se conhecido e popular, principalmente junto à classe média. Lá era, até certo ponto, reproduzido um clima universitário em termos de discussão e estudo, em especial quando se tratava do contato com a prática. Possuía uma publicação periódica, promovia discussões de casos, idas a congressos e a organização dos mesmos no Rio de Janeiro. Construía um clima de debate e de produção de conhecimentos, à semelhança de uma instituição de ensino superior, com a vantagem de conseguir, em função do pragmatismo adotado, uma penetração razoável das discussões sobre Psicologia, na sociedade carioca. (p. 165)

A formação que o ISOP desenvolvia denunciava, ainda, o afastamento teoria-prática existente nas universidades, pois, no Instituto, apesar dos aspectos teóricos não serem priorizados, os profissionais se percebiam equipados com técnicas e instrumentalizados para a ação.

As universidades, ao contrário, não tinham verbas nem condições institucionais de desenvolver o trabalho realizado na Fundação. Ofereciam disciplinas de Psicologia vinculadas a departamentos variados como Filosofia, Pedagogia, Didática, Educação Física, Orientação Profissional, Serviço Social, atendendo, em maior ou menor intensidade, às demandas de cada um destes campos do conhecimento. É fácil perceber que estas disciplinas não podiam responder às demandas sociais em relação às práticas psicológicas: as demandas por diagnósticos, testagens, seleções, orientações profissionais, dentre outras. Por estas considerações, o ISOP era percebido como uma ameaça pelas universidades, afastadas da prática, distantes das demandas práticas que se colocavam para a Psicologia.

Por fim, é preciso reconhecer que aos profissionais da Psicologia Aplicada, formados ou não no ISOP, mas com certeza tomando esta instituição como referencial, pode-se atribuir a responsabilidade maior pela consolidação da Psicologia no Rio de Janeiro. Com suas práticas, difundiram a profissão, divulgaram-na, construíram o clima necessário à regulamentação da Psicologia e imprimiram sua marca na Lei que regulamentou a profissão de psicólogo.

GÊNESE DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UFRJ: COMPLEXO INSTITUCIONAL E FORMAÇÃO TEÓRICA⁵⁰

Para o curso de Psicologia da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro⁵¹, criado em 1964, convergiram grupos oriundos de duas instituições diferentes, dentro desta mesma universidade. Além de professores que ministravam disciplinas na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi), houve a inclusão de pesquisadores que trabalhavam no Instituto de Psicologia, um órgão anexo desta Faculdade. Esta “fusão”, desencadeada por atos legais, atravessou momentos de tensão e só se efetivou, de fato, a partir da criação do curso de Psicologia desta universidade.

A Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939, foi concebida e implementada como parte do projeto universitário do Estado Novo (FÁVERO, 1989a)⁵². Pretendia-se uma instituição para a formação de uma intelectualidade que representasse as elites e seu desenvolvimento inicial é pautado pelo autoritarismo, clientelismo e cooperativismo Igreja/Estado, em cujo clima a autonomia universitária encontrava-se mitigada.

O corpo docente exemplifica bem este quadro. A ocupação da docência deveria ser feita via concurso de títulos e provas, em consonância com a legislação vigente; no entanto, a análise da estrutura de poder na FNFi deixa claro a não participação da comunidade acadêmica no governo da Faculdade e as forças que comandavam, de fato, as indicações docentes. Ao Presidente da República foi conferido o provimento dos cargos nos primeiros cinco anos de funcionamento da Faculdade Nacional de Filosofia. As nomeações, inclusive dos professores estrangeiros, eram feitas com base em critérios político-ideológicos e na “troca de favores”, de modo a contratar elementos simpatizantes do poder central.

Exemplo desta situação pode ser localizado, também, na contratação para a cadeira de Psicologia. Em 1939, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, recomenda, em carta, ao professor Georges Dumas que “para a Psicologia e a Sociologia (desejava) professores habituados à pesquisa e de estudos bem orientados, mas ligados à Igreja...” (CAPANEMA, apud FÁVERO, 1989^a, p. 33)⁵³. Supõe-se, portanto, que a contratação do professor francês André Ombredane, para ministrar a cadeira de Psicologia, deu-se sob esta orientação.

A FNFi é organizada, inicialmente, compreendendo quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, mantendo 11 cursos estruturados em 3 séries. Havia ainda uma quinta seção especial de Didática, responsável pelo quarto ano dos cursos. Duas cadeiras de Psicologia eram oferecidas pela FNFi: a de Psicologia Geral, pertencente à seção de Filosofia, e a de Psicologia Educacional, vinculada à seção de Pedagogia.

A cadeira de Psicologia Geral, pertencente à seção de Filosofia, foi assumida, até 1944, pelo já citado professor André Ombredane, o qual retornou à Europa a esta época. Esta cátedra passa, então, a ser ocupada interinamente pelo professor Nilton Campos, que após realização do primeiro concurso da FNFi, em 1945, torna-se efetivamente catedrático.

⁵⁰ Os dados referentes a esta parte do texto foram levantados pela estudante Gildete Silva.

⁵¹ A atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada em 1920, instituída por força de um Decreto, com a denominação Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Em 1937, a então URJ é alçada à condição de “universidade padrão” para as demais escolas brasileiras, passando a denominar-se Universidade do Brasil (UB). Por fim, a Lei nº 4831, de 5/11/1965, a rebatiza com o atual nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁵² A Faculdade Nacional de Filosofia foi projetada pela Lei nº 452 de 5 de julho de 1937 e teve sua organização definida pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 1939.

⁵³ Carta de Capanema a Georges Dumas, em 17 de junho de 1939.

O programa desta disciplina contemplava conteúdos variados, que se distribuíam nas diferentes séries da referida seção: no primeiro ano, era dada uma introdução filosófica e científica à Psicologia, abarcando dos pensadores gregos ao behaviorismo, à reflexologia, ao gestaltismo e à psicanálise; no segundo ano, eram ministrados os tópicos Lógica e Metodologia da Psicologia Científica e apresentava-se a evolução do pensamento psicológico do final do século XIX e início do século XX; no terceiro ano, enfatizavam-se a origem e desenvolvimento dos sistemas psicológicos contemporâneos, o estudo da “profundidade psíquica inconsciente” e apresentavam-se a origem e desenvolvimento das pesquisas sobre Psicologia. Ao final, estudavam-se os diferentes processos psicológicos: percepção, memória; sentimentos e emoções; motivos e atitudes; pensamento e expressão; inteligência (PENNA, 1992).

A cátedra de Psicologia Educacional, vinculada à seção de Pedagogia, tinha como titular o professor Manuel Bergström Lourenço Filho. Como este estava envolvido freqüentemente em atividades administrativas, a referida cátedra foi ocupada interinamente, nos primeiros anos, também pelo professor Nilton Campos.

O conteúdo da cátedra de Psicologia Educacional era ministrado durante três anos letivos na seção de Pedagogia, e durante um ano, no de Didática, que visava à formação de docentes. No primeiro ano letivo, o conteúdo compreendia uma introdução à Psicologia e à Educação, complementada pelo estudo dos temas centrais de Psicologia do Desenvolvimento; o segundo ano centrava-se no tópico Aprendizagem; no terceiro ano, era ministrada Psicologia Diferencial. Nestes três anos, eram oferecidas aulas práticas a fim de que os alunos detivessem o domínio dos instrumentos de avaliação psicológica. No curso de Didática, havia uma fusão das temáticas acima⁵⁴.

O clima interno na Faculdade era de pouca liberdade e autonomia, seja pelo acirrado controle mantido pelo governo central, seja pela concentração de poder que existia em torno das cátedras. Com a deposição de Vargas, em outubro de 1945, é concedida à Universidade do Brasil, e em decorrência à Faculdade Nacional de Filosofia, uma autonomia ainda limitada, nos âmbitos administrativo, financeiro e disciplinar. No entanto, com o golpe militar de 1964, novamente a liberdade acadêmica é abafada, sendo instaurados inquéritos policiais militares para apurar a vida da universidade e se estabelecem “assessorias de segurança” visando ao cumprimento dos ditames advindos do governo militar e à manutenção da ordem. Deste modo, pode-se afirmar que a existência da FNFi foi permeada por contextos políticos ora totalitários, ora democráticos, sendo a própria instituição reflexo desses contextos. Apesar de todas essas contingências e dificuldades atravessadas, a Faculdade foi um centro de grande produção acadêmica e de contestação política. Por fim, em 1966, a FNFi é desmembrada, em nome da racionalização, da produtividade e de maior eficiência, dentro do projeto nacional tecnocrático do governo militar para as universidades brasileiras. Em 1968, o processo de desmantelamento está concluído e poucos laços são mantidos entre as unidades originadas na extinta Faculdade Nacional de Filosofia (FÁVERO, 1989c).

A segunda instituição da Universidade do Brasil, que contribuiu com seus quadros para a formação do curso de Psicologia, foi o Instituto de Psicologia. A gênese do Instituto de Psicologia pode ser localizada no Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro. Este Laboratório havia iniciado suas atividades nos primeiros anos da década de 20. Foi idealizado por Gustavo Riedel, então Diretor da Colônia, sendo sua organização e direção conferidas ao professor polonês Waclaw Radecki. Almejava-se que o Laboratório fosse um estabelecimento auxiliar médico; atendesse às necessidades sociais e práticas; fosse um núcleo de

⁵⁴ Cabe registrar a existência de cátedras de Psicologia em outros cursos da Universidade do Brasil. Em 1939, a cátedra de Psicologia Aplicada foi introduzida no currículo da recém-criada Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Já a cátedra de Psicologia Social e Econômica era ministrada no curso de Ciências Econômicas da Universidade do Brasil, sendo ocupada pelo professor Nilton Campos, cujo assistente era o professor Carlos Sanchez de Queiroz.

pesquisas científicas e um centro didático para a formação de psicólogos. O Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro se pretendia, primordialmente, experimental. Contudo, sua produção primou pela teorização, pouco restando para o experimentalismo. A maximização do funcionamento do Laboratório se deu nos idos de 1925 e tal fato deveu-se, em parte, à adesão de novos colaboradores, dentre eles Nilton Campos - figura expressiva na futura FNFfi - e Jayme Grabois.

Em 1932, este laboratório foi convertido em Instituto de Psicologia, estando subordinado ao Ministério da Saúde⁵⁵. Sua existência, entretanto, foi de somente 7 meses. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (1982), várias foram as explicações formuladas a fim de elucidar o motivo de sua curta existência: a pressão de setores influentes da Psiquiatria, temerosos frente à possibilidade de profissionalização da Psicologia no Brasil (uma das aspirações de Waclaw Radecki); a influência de grupos católicos, ligados à Psicologia, insatisfeitos com o Instituto e, ainda, a incipiência dos recursos destinados a este órgão. O fundamental é que estes fatos, isolados ou não, tornaram inexorável sua desativação.

No entanto, alguns meses após o fechamento do Instituto, o governo nomeia quatro médicos para que exerçam a função de “assistentes de Psicologia” no antigo Instituto, então rebatizado como Instituto de Psicologia da Assistência a Psicopatas. Entre os elementos nomeados figuravam Nilton Campos e Jayme Grabois, ex-colaboradores de Radecki.

A situação muda novamente cinco anos depois, uma vez que em 1937, a Lei nº 452/37, que regulamentou a Universidade do Brasil, incorporou o Instituto de Psicologia, a fim de que este colaborasse com a Faculdade Nacional de Filosofia nas suas seções de Filosofia e Pedagogia e com a Faculdade de Política e Economia. O Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil passa a funcionar no centro da cidade do Rio de Janeiro, à Rua Nilo Peçanha, 5º andar do Edifício Nilomex e assume sua direção o professor Jayme Grabois.

Convém ressaltar que este Instituto de Psicologia, oriundo da Colônia de Psicopatas e dirigido, a esta época, por Jayme Grabois, não manteve, inicialmente, vinculação direta com as cátedras de Psicologia da FNFfi, então sob os auspícios de André Ombredane e Lourenço Filho. Havia, portanto, dois agrupamentos de Psicologia dentro da Universidade do Brasil: cátedras da FNFfi e o próprio Instituto de Psicologia. Esta situação perdurou, legalmente, até 1944, quando, em obediência à legislação vigente, o Instituto de Psicologia foi incorporado à FNFfi⁵⁶.

Este ato de unificação, no entanto, suscitou alguns problemas. Jayme Grabois, diretor do Instituto desde 1937, foi afastado do cargo. Seu afastamento deveu-se, aparentemente, às determinações do regimento da Universidade do Brasil, que estabelecia como condição para exercer cargos de diretoria dos institutos e faculdades do referido estabelecimento, o título de professor catedrático. A direção do Instituto de Psicologia ficou a cargo, então, do professor Nilton Campos, catedrático de Psicologia da FNFfi e membro do Instituto de Psicologia, que o manteve até seu falecimento, em 1963.

O curso de Psicologia da atual UFRJ só é criado em 1964, no miolo de todo este complexo institucional. Tem início com a duração de quatro anos, abarcando bacharelado e licenciatura nesta área.

⁵⁵ A conversão do Laboratório da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro em Instituto de Psicologia foi legitimada pelo Decreto-Lei nº 21.173 de 19/03/1932.

⁵⁶ Ata da Reunião do CTA (Conselho Técnico-Administrativo) da FNFfi de 23 de maio de 1944 (apud FÁVERO, 1989c, p. 57).

No que tange à autoria do curso e à sua localização funcional, há depoimentos contraditórios. O professor Antonio Gomes Penna⁵⁷, em seu livro “História da Psicologia no Rio de Janeiro” (1992), atribui a criação do curso a si próprio e ao professor Eliezer Schneider, e declara que ele sempre esteve diretamente atrelado à FNFi. Contudo, em entrevista concedida ao professor Jorge Coelho, afirma, textualmente:

O curso de Psicologia eu fundei quando eu assumi a direção da cadeira lá na Faculdade Nacional (...) eu fundei o curso na Faculdade Nacional, não foi no Instituto de Psicologia. O Instituto de Psicologia era um órgão suplementar, para dar apoio às cadeiras de Psicologia da Faculdade Nacional de Filosofia (...). Quando ela se extinguiu, o curso foi transferido para o Instituto de Psicologia e eu passei então, o meu trabalho para lá. (PENNA, s.d., p. 23)

Por outro lado, o professor Eliezer Schneider, então na direção interina do Instituto de Psicologia, tece considerações diametralmente opostas às do professor Penna acerca de tal matéria:

(...) o curso de Psicologia funcionaria no Instituto de Psicologia (...) com laboratório próprio, biblioteca e um quadro de docentes e pesquisadores que não iriam onerar ou pesar nas costas da Faculdade Nacional de Filosofia. (SCHNEIDER, 1992, p. 136).

Destes depoimentos contraditórios podem-se retirar, no entanto, as seguintes conclusões: o curso recém-criado ficou legalmente atrelado à Faculdade Nacional de Filosofia, pois a regra na Universidade do Brasil era a de que todo curso deveria ter uma faculdade como base. No entanto, funcionava, de fato, num apêndice desta Faculdade: nas dependências do antigo Instituto de Psicologia, cuja gênese remontava aos anos 20.

O nascedouro do curso foi uma empreitada onerada também por elementos do Conselho Universitário, que consideravam a gestação de um novo curso um fator que pesaria ainda mais na já sobrecarregada estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia. O funcionamento da Psicologia em outra dependência que não as da FNFi foi a solução encontrada para esvaziar este argumento e solucionar o impasse. Assim, ao professor Faria Góes, Diretor da FNFi, caberia apenas despachar os processos da nova escola, mas o seu funcionamento, de fato, ocorreria nas dependências do Instituto de Psicologia. Esta situação dupla parece ser, então, a razão das contradições existentes nos depoimentos dos dois mentores do curso: Eliezer Schneider e Antonio Gomes Penna.

Ao que nos parece, não eram somente alguns elementos do Conselho Universitário que estavam refreando a fundação do curso de Psicologia na Universidade do Brasil (UB). O próprio professor Nilton Campos considerava precipitado implementá-lo na UB, enquanto viveu. Para ele, fazia-se necessário analisar profundamente tal temática. Acreditamos, deste modo, que o seu falecimento, em 1963, a par da infelicidade do acontecimento, deixou o caminho livre para que o curso pudesse ser criado, em 1964.

Logo após a criação do curso, o professor Carlos Sanchez de Queiroz assume a direção do Instituto de Psicologia e, sob seu comando, a sede do Instituto é transferida do centro da cidade para o campus da Praia Vermelha. Neste campus, o Instituto de Psicologia foi instalado, a muito custo, num galpão (anfiteatro) concernente, até então, ao Instituto de Tuberculose, Hemologia e Microbiologia, apêndices da Faculdade de Medicina. Em 8 de fevereiro de 1968, como parte do processo de desmembramento e extinção da Faculdade Nacional de Filosofia, ocorre a definitiva

⁵⁷ O professor Penna foi aluno, colaborador e assistente do professor Nilton Campos. Por ocasião da morte deste, assume seu cargo na FNFi interinamente, até 1964, quando, mediante a realização de concurso de títulos e provas, tornou-se catedrático efetivo em Psicologia Geral.

transferência do curso de Psicologia para o Instituto de Psicologia, extinguindo-se a estranha situação de um curso que legalmente atrelava-se à Faculdade Nacional de Filosofia, mas tinha toda a sua dinâmica e atividades acadêmicas desenvolvidas num órgão anexo, o antigo Instituto de Psicologia. Deste modo, o IP, até então um anexo da FNFi, passa a se constituir numa unidade autônoma, abrigo, com exclusividade, a Psicologia.

Múltiplas dificuldades foram enfrentadas por alunos e professores no curso recém-criado. Convém ressaltar que, dos 120 alunos matriculados, somente 53 concluíram os estudos, formando-se na condição de bacharéis e licenciados. Em seu discurso de oradora da primeira turma de psicólogos formados pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a formanda Isabel Maria Vasconcellos de Vieira destaca muito bem este quadro.

Dentre as dificuldades mais marcantes ficou para nós aquele início de curso terrivelmente complicado, numa salinha do Ed. Nilomex, com cerca de 10 m² e onde não havia espaço nem para a metade da turma. Quem chegasse atrasado assistia aula do lado de fora, num esforço titânico para entender as palavras dos professores, que era compassada pelo ritmo das batidas cadenciadas da colocação de estacas do edifício do Banco do Estado, que estava sendo construído às nossas costas. Os primórdios do prédio que estamos agora (em referência ao local da entrevista), conquistado a duras penas, (apresentava um curso) ministrado em precaríssimo estado: sujo, sem móveis, nem quadro-negro, nem lâmpadas, (...) Durante esses quatro anos (pairava) uma insegurança permanente em relação a currículos, horários, professores. A dificuldade de encontrar os livros especializados, o preço inacessível de muitos dos encontrados e a biblioteca do Instituto que não podia ainda emprestar livros para ler em casa e que funciona(va) no horário das aulas. (VIEIRA, 1967, p. 11).

Por fim, cabe destacar a marca acadêmica da escola recém-criada: a ênfase nos estudos teóricos da Psicologia. Esta característica, que acompanhou o curso em seus primeiros anos, motivo de crítica por parte dos alunos, de tensão entre seus professores e até fator obstaculizador na criação da Divisão de Psicologia Aplicada, pode ser detectada já na “pré-história” da instituição. Primeiramente, a observação dos programas das disciplinas ministradas pela FNFi, expostos sinteticamente em páginas anteriores, bem demonstra a intensidade desta afirmação.

No decorrer desta pesquisa, procedemos ainda à análise das publicações existentes no Boletim do Instituto de Psicologia, periódico idealizado por Nilton Campos, que existiu entre os anos de 1950 e 1973. No Boletim, a mesma tendência foi detectada.

Deste modo, nos dois braços constitutivos do curso de Psicologia da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, observou-se a exacerbada importância que era dada aos aspectos teóricos da Psicologia. Consideramos que as posturas acadêmica e epistemológica do professor Nilton Campos, figura central para a Psicologia nas duas instituições formadoras do curso, foi fator preponderante para a existência desta situação.

Como atesta Eliezer Schneider (1992), o professor Nilton Campos tinha particular aversão à Psicologia Aplicada, que àquela época apresentava como grande expoente, no Rio de Janeiro, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), fundado e dirigido por Mira y López. As técnicas ensinadas e praticadas no ISOP eram ironicamente apelidadas por Nilton Campos de “mirotécnicas”. Enquanto para Mira y López pesquisa e publicação deviam ser concomitantes, para Nilton Campos pesquisas incompletas não eram dignas de publicação. Nilton Campos priorizava a redação de artigos teóricos, doutrinários, que poderiam ou não despertar controvérsias e este fato, dentre outros, era cerceador do empreendimento de pesquisas experimentais no Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil.

Conforme Eliezer Schneider (1992, p. 143):

O Professor Campos prezava mais a biblioteca do que o laboratório, considerando-o já obsoleto. O local do laboratório foi transformado em biblioteca. Nós tínhamos verbas para livros e revistas (...). Antes mesmo do ‘milagre brasileiro’, houve certa facilidade para a compra de livros e revistas, mas para pesquisa não houve. Ficávamos muito isolados!.

Eliezer Schneider pondera, ainda, que mesmo a alocação das verbas, no Instituto de Psicologia, era canalizada para pessoal e compra de material de consumo visando à publicação do Boletim do Instituto de Psicologia. Em síntese, o professor Nilton Campos incentivava que os seus professores assistentes estudassem, ministrassem aulas, escrevessem e publicassem as teorizações presentes no campo “psi” e, em decorrência, as discussões sobre as práticas psicológicas e a Psicologia Aplicada eram relegadas a um segundo plano na UFRJ.

DA “PSICOLOGIA CATEQUIZADA” AO CURSO DE PSICOLOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA⁵⁸

O curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) teve início em 1953, sendo apontado como o primeiro desse gênero no país. Na pesquisa que realizamos pudemos localizar, mesmo antes da fundação do curso, uma variedade de práticas psicológicas desenvolvidas nesta instituição. Estas práticas envolviam desde tentativas de articulação da Psicologia com a religião católica até o desenvolvimento de cursos de extensão tecnicamente orientados para a aplicabilidade da Psicologia. Como fruto do amadurecimento destas experiências acumuladas no interior da instituição, por ocasião da criação do curso de Psicologia convergiram motivações variadas: demandas dos psicotécnicos atuantes na cidade do Rio de Janeiro, interesses de personalidades do campo acadêmico e orientações doutrinárias e administrativas da própria PUC-RJ, que pretendemos examinar sinteticamente nesta seção.

A Igreja Católica almejava, desde o início do século, um projeto universitário próprio. Visava dar à elite católica uma oportunidade de instruir seus herdeiros sob a fé cristã, evitar influências ideológicas contrárias às suas convicções, principalmente o marxismo, e catequizar as elites não católicas, oferecendo-lhes, ao lado de uma boa formação intelectual, uma formação moral sólida. Esperavam, com este empenho, contribuir para a instauração de uma sociedade alternativa à sociedade laico-positivista e racional que, no entendimento cristão, dominava a estrutura do Estado brasileiro desde a proclamação da República.

Movidas por estes ideais mais gerais e pela convicção da importância de pôr em prática um projeto universitário, as autoridades católicas implementam diversas iniciativas. Primeiramente, são criados a revista “A Ordem”, em 1921, e o Centro D. Vital, em 1922, “com objetivo de promover estudos, discussões da doutrina religiosa e de congregar intelectuais para uma ação apostólica” (SALEM, 1982, p. 105). Em 1932, com o objetivo de ampliar e aprofundar os estudos já realizados no Centro D. Vital, funda-se o Instituto Católico de Estudos Superiores. Pelo Decreto nº 10895 de 01/12/42, são oficializadas as Faculdades Católicas, com os cursos de Filosofia e Direito. A estes dois cursos somaram-se o da Escola de Serviço Social, inaugurada em 1943, e o Instituto Social do Rio de Janeiro, em 1946. Deste modo, completou-se o número de unidades necessárias à formação de uma universidade e, pelo Decreto nº 8681 de 15/03/46, as Faculdades Católicas obtiveram sua condição de Universidade. Por fim, em 1947, a Santa Sé concedeu-lhe o título de Pontifícia.

⁵⁸ A história do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro foi desenvolvida pelo estudante Leandro Vieira Osuna, em sua monografia de final de curso (1998).

Ainda na condição de Faculdades Católicas, práticas psicológicas já eram exercidas na instituição. Exigia-se, no ato da matrícula de novos alunos, além de conhecimentos científicos, prova de sanidade física e mental, obtida através de avaliação psiquiátrica (FACULDADES CATÓLICAS, 1944, p. 27).

Os saberes “psi” não estavam presentes somente na seleção de alunos para o ingresso nas Faculdades Católicas: em dois cursos da Faculdade de Filosofia - Pedagogia e Filosofia - havia disciplinas com conteúdos de Psicologia.

A análise do corpo docente e da produção acadêmica do curso de Pedagogia e de Filosofia demonstrou uma inusitada parceria para a Psicologia: os catedráticos das duas disciplinas postulavam claramente a teorização psicológica pareada com os dogmas da religião católica.

O catedrático da disciplina “Psicologia Educacional” do curso de Pedagogia, José Barreto Filho, articulava conteúdos da teoria piagetiana com preceitos do catolicismo. Conforme sua própria expressão:

...a marcha da evolução, que vai da predominância do sensitivo e emocional dos primeiros anos até a do pensamento abstrato que se verifica na maturidade, deverá ser uma ascensão do concreto para o abstrato; do real para o ideal; da arte para a ciência; desta para a filosofia; da filosofia para a religião; da dispersão para a unidade. (BARRETO FILHO, 1941, p. 38).

O catedrático da disciplina de “Psicologia” do curso de Filosofia, Padre Maurício Teixeira Leite Penido, adepto do método experimental, defendia um inconsciente psicofísico, em contraposição à Psicanálise, e apregoava uma alma humana em plena consonância com o seu criador.

As práticas “psi” também receberam grande impulso no interior dos cursos de Serviço Social. Primeiramente, um grande número de disciplinas eram ministradas. No Instituto Social (IS) pudemos localizar as seguintes: Higiene Mental e Psiquiatria, Psicologia Experimental, Psicologia, Psicologia Infantil, Psicologia Aplicada, Psicologia Racional e Noções de Psicologia. No curso da Escola de Serviço Social (ESS) encontramos as disciplinas Psiquiatria e Higiene Mental, Higiene Mental, Psicologia, Aspectos Psicopedagógicas da Conduta do Menor e Serviço Social Psiquiátrico.

Além disto, uma característica central destas duas escolas foi tomada de empréstimo por ocasião da criação do curso de Psicologia, em 1953. O Serviço Social na PUC-RJ, através de suas duas escolas, respondia à finalidade de facilitar a adaptação dos indivíduos em diversos contextos, visava devolver a homeostase social aos indivíduos. No entanto, a PUC-RJ mantinha os dois cursos em funcionamento para atender, ainda, às peculiaridades de uma construção bem própria da época, particularmente nos meios católicos: as práticas consagradas ou permitidas para os homens e para as mulheres.

(...) há determinadas atividades no setor social, para as quais as tendências femininas são mais acentuadas. (...) Em compensação há outros campos sociais, como, por exemplo, os da administração de obras, supervisão, organização da comunidade, e certos ambientes mais perigosos, em que precisamente as tendências masculinas têm plenas e seguras oportunidades de expansão (PUC-RJ, 1951, p. 114).

O Instituto Social (IS), fundado em 1937, e incorporado às Faculdades Católicas em 1946, era uma instituição que, desde a sua gênese, só aceitava mulheres, visto que “(...) o serviço [social] ainda não era uma carreira definida e por isso mesmo dificilmente podia ter qualquer ‘appeal’ para a

mocidade masculina”(LIMA, 1957, p. 197). Era uma instituição que tinha como função formar moças preocupadas com a harmonia no lar e o bem estar das crianças. Sendo um lugar que prepararia as famílias e estaria diretamente ligada à formação moral do infante, a questão religiosa estava sempre presente. A educadora familiar tinha seus objetivos bem definidos:

- a) trabalhará no seu meio, como nos meios populares, pelo reajustamento da família, fazendo a educação dos seus membros, especialmente da mãe;
- b) ajudará a enfrentar as dificuldades cotidianas do lar, ensinando o cuidado racional: da higiene da casa e da alimentação; da melhor organização e ornamentação do lar; do equilíbrio financeiro da família; dos problemas materiais e da educação dos filhos; etc.

É pela preparação das gerações futuras e pela melhor utilização do seu tempo que a mulher moderna realizará a felicidade dos seus e contribuirá, de modo eficiente, para a renovação e progresso da sociedade atual (PUC-RJ, 1950, p. 115).

Para os formandos do IS destinavam-se trabalhos realizados, em sua maioria, em comunidades carentes, nas quais o catolicismo necessitava se expandir. As educadoras sociais deveriam ministrar conselhos sobre higiene mental, higiene física, organização do lar, de modo harmonioso e racional. Deste modo, o IS trouxe para a Universidade Católica uma forte tradição filantrópica e um compromisso com os ideais morais do catolicismo. O objetivo era unir a caridade com a formação moral da população, mediante a ajuda das assistentes sociais.

A Escola de Serviço Social (ESS), criada em 1943, no interior das Faculdades Católicas, era uma escola masculina, que pretendia formar profissionais voltados para uma intervenção mais racional e sem tantas ingerências religiosas ou morais. O curso da ESS apresentava como objetivo a formação masculina de assistentes sociais que pudessem intervir sobre a sociedade, especialmente sobre o indivíduo que sofre, para readaptá-lo à sua condição normal de vida, devolvendo-lhe a eficiência no trabalho e, por conseguinte, a “alegria de viver” (PUC-RJ, 1951, p. 113).

Deste modo, tanto a Escola quanto o Instituto reproduziam, em seus cursos, os papéis sociais que a Igreja Católica prescrevia para cada um dos gêneros. O homem deveria ser racional e ocupar postos de trabalho que estivessem, direta ou indiretamente, ligados à produção de riquezas materiais e culturais da sociedade. À mulher, cabia aprender a cuidar do lar e da família, através das prendas domésticas e responsabilizar-se pela educação moral e religiosa dos filhos. Sob estas inspirações, os cursos do IS davam ênfase superior à questão do aprendizado religioso, o que não era observado na ESS, bem mais pragmática e voltada para uma aplicabilidade técnica imediata dos serviços sociais⁵⁹.

Em linhas gerais, tal partilha entre os gêneros reproduziu-se no futuro curso de Psicologia, criado em 1953. Mesmo que não tivessem existido determinações explícitas quanto à questão, o fato é que os homens, mais racionais, vinculavam-se a uma Psicologia voltada para a atividade laboral e ao atendimento clínico de adultos; as mulheres, por seu turno, ligavam-se às atividades psicológicas próprias à infância e à família, no campo clínico ou escolar.

Por fim, mas não menos importante, cabe citar que o idealizador do curso de Psicologia da PUC-RJ, professor Hanns Ludwig Lippmann, chega para dar aulas na PUC/RJ no ano de 1949, nos dois cursos de Serviço Social. Era um homem religioso, mas profundamente influenciado pela ciência. Na época em que ainda vivia em São Paulo, Lippmann completara o curso de Serviço Social da PUC/SP. Defendera uma tese de final de curso, em 1948, sobre o tema “Menores Abandonados”, onde dissertara acerca do comportamento dos mesmos, sua principal área de

⁵⁹ No ano de 1956, a ESS é incorporada ao IS, mas os gêneros vão continuar separados. Somente em 1957 a PUC/RJ funde os dois cursos de Serviço Social.

interesse. A esta formação devem-se acrescentar os estudos de Teologia, desenvolvidos em um mosteiro beneditino. No entanto, Hanns Ludwig Lippmann separava claramente essas duas realidades e achava que cada uma tinha uma função social bem determinada. A ciência cuidaria do progresso da humanidade e a religião católica cuidaria da moral humana.

Sua vinda para o Rio de Janeiro, em 1949, deu-se através de um convite do Padre Paulo Bannwarth, então reitor da PUC/RJ, para que compusesse o corpo docente do Serviço Social. Lippmann demonstrava um grande interesse pela Psicologia e já chegara à PUC/RJ com o intuito de montar um curso nesta área, de modo que, desde a sua entrada na instituição, selecionava, para si, as disciplinas deste campo.

Tornou-se Chefe da Divisão de Serviço Social da Policlínica Geral do Rio de Janeiro, anexa à Santa Casa da Misericórdia, em 1951, local onde primeiramente o curso de Psicologia da PUC/RJ alojou-se. No mesmo ano, foi contratado como psicólogo pela Casa de Repouso Alto da Boa Vista, para atuar no Centro de Estudos Psicossomáticos. A partir do ano de 1952, passa a trabalhar como professor do IPUB (Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil). Também era psicologista do Ministério da Educação e Saúde, membro do Conselho Consultivo das Pesquisas Sociais da Comissão Nacional de Bem-Estar Social e membro da Subcomissão de Terras e Colonização da Comissão Nacional de Política Agrária, em 1954. Por esta listagem de cargos e funções desempenhadas, é possível perceber a ativa participação que tinha na sociedade de sua época⁶⁰.

Lippmann ministrara intensamente as disciplinas psicológicas enquanto professor dos dois cursos de Serviço Social existentes na universidade. Organizara, ainda, atividades de extensão universitária em Psicologia, que se constituíram em prévias do que viria a ser desenvolvido, posteriormente, no curso de Psicologia da PUC-RJ. Por fim, iniciou gestões para a efetivação do seu antigo desejo.

É preciso destacar, no entanto, que ao longo da experiência de Lippmann no Serviço Social, a Pontifícia Universidade Católica havia mudado. Apesar de todas as articulações ideológicas que marcaram sua criação em torno dos ideais católicos, a PUC/RJ distanciou-se dos objetivos que lhe deram origem a partir de finais dos anos 40. O crescimento econômico desenvolvimentista projetado para o país, ao final da ditadura Vargas (1945), exigia um certo pragmatismo na educação. A nação necessitava de técnicos especializados, a fim de suprir o ritmo industrializante nacional, bancado pelo Estado e pelas recém-chegadas multinacionais, que demandavam mão-de-obra. A PUC/RJ também foi atravessada por este “espírito de época”. A demanda para cursos na área tecnológica aumentava na sociedade carioca e pressões são feitas para a criação de um curso de Engenharia na PUC/RJ. Atendendo aos apelos e diante da perspectiva de financiamentos futuros - o que, de fato, veio a acontecer -, os dirigentes da universidade criam a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1948. A criação desta escola é um marco na mudança dos rumos institucionais da Universidade Católica e uma das conseqüências dessas transformações foi a laicização de seus cursos, erigindo-se um fosso entre o perfil científico-acadêmico da instituição e o religioso. No nosso caso, a “Psicologia Catequizada” perde seu papel hegemônico e vai deixando de existir, de modo que o curso de Psicologia propriamente dito nasce sob a égide da ciência psicológica “neutra” e praticamente livre das ingerências religiosas. Este aspecto é tão marcante que os professores da “Psicologia Catequizada”, da Faculdade de Filosofia, sequer aparecem na lista do corpo docente do curso de Psicologia.

Além disto, o movimento da Psicologia no Rio de Janeiro do final dos anos 40 e início dos anos 50 não guardava qualquer semelhança com uma Psicologia religiosamente orientada, praticada nas primeiras disciplinas da PUC-RJ. Nesta época, os então chamados psicotécnicos eram os atores

⁶⁰ As informações sobre o professor Lippmann foram extraídas de Anuários da PUC-RJ e de uma entrevista com sua viúva, Marilu Lippmann, realizada pelo estudante Leandro Vieira Osuna.

dessa Psicologia, de cunho pragmático e reprodutora da Psicologia científicista hegemônica nos Estados Unidos e Europa. Tratava-se de uma Psicologia calcada em testes objetivos, que penetrava principalmente nas indústrias e nas escolas. Os psicotécnicos eram chamados para o trabalho de seleção profissional entre os candidatos a um determinado posto profissional e requisitados a dar orientação profissional aos estudantes, prática que se constituía numa seleção prévia do jovem ao mercado de trabalho.

Conforme apresentado em parte anterior deste trabalho, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), sob a direção de Emílio Mira y López, era a instituição que até então, por excelência, preparava os psicotécnicos no Rio de Janeiro, através de cursos breves, com o objetivo básico de contribuir para o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho, mediante o estudo científico de suas aptidões e vocações, através da criação e/ou aplicação de testes psicológicos.

Para levar seu projeto adiante, Lippmann deveria contemplar esta demanda; precisava canalizar para a PUC-RJ o que o ISOP já fazia de forma esparsa e descontínua, com seus cursos breves.

No entanto, Lippmann pretendia ir mais longe e, visando ao alcance de seus objetivos, pede o apoio de uma pessoa de grande envergadura no meio acadêmico daquela época: Nilton Campos, professor catedrático da Universidade do Brasil e diretor do Instituto de Psicologia da mesma universidade. Conforme já exposto, o professor Campos era defensor de uma Psicologia teórica fortemente embasada nos conhecimentos filosóficos e um ferrenho crítico dos cursos tecnicistas promovidos por Mira y López, no ISOP. Nilton Campos desejava conter o vertiginoso avanço desta última instituição e, com este intuito, resolve dar todo o seu apoio ao projeto de Lippmann, quanto à criação de um curso verdadeiramente universitário de Psicologia na PUC-RJ.

O Instituto de Psicologia Aplicada da PUC (IPA) surge, portanto, dentre outros motivos, como uma alternativa ao ISOP, para de certo modo “esvaziar” o poder crescente da formação espaçada e tecnicista oferecida por esta última instituição (LANGENBACH, 1982b).

O professor Hanns Ludwig Lippmann, com o apoio acadêmico da Pontifícia Universidade Católica e com a cessão do espaço físico da Santa Casa da Misericórdia, localizada à Rua Santa Luzia, monta, no mês de março de 1953, o primeiro curso universitário de Psicologia do Brasil⁶¹.

O IPA tem início com uma preocupação central: apresentar densidade teórica, suprimindo as deficiências existentes no ISOP. Organizado originalmente em três anos e meio, deveria apresentar uma formação mais sólida e orgânica do que uma série de pequenos cursos de curta duração. No entanto, seu organizador também precisava ir ao encontro das aspirações dos psicotécnicos, qual seja, deveria proporcionar-lhes uma profissionalização e, deste modo, a Psicologia Aplicada não podia ser desprezada. Para o atendimento deste último aspecto, boa parte das práticas desenvolvidas no ISOP também são assimiladas no novo curso.

Os objetivos explícitos da nova escola bem demonstram a duplicidade de interesses, de modo que o IPA deveria ser “(...) uma instituição de ensino, de nível universitário de formação de especialistas em Psicologia Aplicada” e ser também um “centro de pesquisas, de documentação e de colaboração internacional no plano científico”(PUC-RJ, 1953, p. 153).

Por fim, sem esquecer a vinculação a uma instituição católica, o IPA também objetivava, curiosamente, atender “à necessidade premente de uma orientação católica para o movimento científico experimental no campo da Psicologia” (PUC-RJ, 1953, p. 16).

Deste modo, o professor Lippmann consegue, a um só tempo, satisfazer as preocupações teórico-filosóficas do professor Nilton Campos⁶² e dos teóricos da academia, atender às demandas

⁶¹ A partir de 1957, o curso de Psicologia passa a funcionar na própria PUC-RJ, sob a coordenação do Padre Antonius Benkö.

pragmáticas dos psicotécnicos e driblar as resistências que a PUC-RJ ainda fazia ao trato científico e laico dos homens, em especial em relação à Psicanálise.

Conjugando tantos fatores e atendendo a preocupações diversas, o sucesso alcançado pelo curso foi uma decorrência quase que automática. De fato, o curso de Psicologia da PUC-RJ, o primeiro a ser criado no país, constituiu-se numa grande referência de formação “psi” no Rio de Janeiro, interferindo, de modo expressivo, nos rumos que a Psicologia tomou nesta cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: HISTÓRIA E PSICOLOGIA

A Psicologia, desde a sua autonomização como disciplina independente, vive, ao lado de outras ciências humanas, uma crise permanente caracterizada pela diversidade de posturas teóricas e metodológicas existentes. Conforme Luís Cláudio Figueiredo (1991, p. 195): “a pluralidade de enfoques metodológicos, de tentativas de fundamentação epistemológica e, principalmente, de doutrinas é um fato reconhecido, e freqüentemente lastimado, por todo aquele que se dedica ao estudo da Psicologia”.

A esta assertiva facilmente perceptível a qualquer estudioso da área, nossa pesquisa pôde acrescentar uma nova evidência: a pluralidade de situações institucionais que permearam a Psicologia, enquanto campo de formação.

A breve exposição anteriormente apresentada, mesmo contemplando somente três instituições – e é preciso lembrar que, somente no Estado do Rio de Janeiro, tínhamos oito escolas, até finais dos anos 70, ministrando cursos de Psicologia – confirma, claramente, a hipótese levantada ao início das nossas investigações: ao mesmo tempo que os diversos espaços de formação compartilharam uma cultura psicológica comum, apresentaram desenvolvimentos múltiplos, formas organizacionais e orientações diversas, pelo fato de estarem inseridos em contextos institucionais com características diferentes.

No entanto, os contextos institucionais não se apresentavam como um pano-de-fundo fixo e imutável. Em cada escola, o desenlace das lutas internas e externas pela manutenção, consolidação e ampliação dos espaços conquistados, anteriormente à constituição dos cursos, foi o que marcou os desenvolvimentos institucionais, por vezes opostos, mas, no mínimo, plurais e distintos.

As “idéias” psicológicas – configuradas em escolas, sistemas ou tendências – eram parte constitutiva dos contextos institucionais; no entanto, não se apresentavam como um fator condicionante, “per si”, para o formato acadêmico construído nos cursos. Se interferiram no processo, foi pelo fato de, por elas, os diversos atores assumirem posições de oposição ou aliança, em relação aos demais.

À revelia do modo como muitas vezes reproduzimos a História da Psicologia em nossas aulas, não encontramos uma realidade organizada em torno de uma infindável rede de sistemas e escolas que se sucederam e revezaram no tempo, caminhando para formas mais “evoluídas” do saber psicológico. Ao invés de relações de continuidade (sucessores e predecessores), assistimos relações de lutas e alianças travadas contemporaneamente, numa clara alusão ao fato de que as trajetórias históricas não se dão, necessariamente, pela força dos grandes homens, grandes feitos e idéias ou por determinações pré-estabelecidas.

⁶² A primeira diretoria do Instituto de Psicologia Aplicada era constituída pelos professores Joubert Torres Barbosa (diretor-presidente), José Barreto Filho (1º vice-presidente), Padre Francisco Leme Lopes (2º vice-presidente), Hanns Ludwig Lippmann (diretor executivo e diretor do Departamento dos Cursos) e pelo próprio Nilton Campos (diretor do Departamento de Pesquisas).

Quando trazemos um estudante para os múltiplos terrenos da Psicologia, é preciso, portanto, propiciar-lhe as condições de exercer a crítica diante das alternativas que lhe são apresentadas e dos impasses de nossa disciplina. A História da Psicologia, desenvolvida sob o eixo político e micro-político, no lugar do epistemológico; entendida como uma história de conflitos, com as implicações teóricas, ideológicas e políticas que os permearam, ajuda à desconstrução dos dogmatismos e dos saberes-competências-dominações estabelecidos. Gera, por certo, algum mal-estar diante das incertezas e multiplicidades que permearam o campo “psi”; no entanto, ajuda na construção de análises e intervenções mais positivas diante do novo e, porque não, do caos no qual, não raramente, nos vemos envolvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO FILHO, José. “Uma Psicologia Humana da educação”. Em: *A Ordem*, v. 1, n. 21, 37-60, Rio de Janeiro, 1941.
- CAPANEMA, Gustavo. Carta de Capanema a Georges Dumas, em 17 de junho de 1939. Em: Fávero, Maria de Lourdes de Albuquerque (coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989c.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. “Radecki e a Psicologia no Brasil”. Em: *Psicologia, Ciência e Profissão*, n. 1, 3-50, Brasília, 1982.
- FACULDADES CATÓLICAS. *Anuário das Faculdades Católicas*. Rio de Janeiro: 1944.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia: projeto ou trama universitária?* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989a .
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia: caminhos e descaminhos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1989c .
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *Matrizes do pensamento psicológico*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LANGENBACH, Miriam. *A Psicologia Aplicada no Rio de Janeiro: o início de uma profissão (1938 - 1962)*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia - PUC/RJ, 1982.
- LIMA, Alceu Amoroso. “Vigésimo aniversário do Instituto Social”. Em: *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro*, 195-199, Rio de Janeiro, 1957.
- LOPES, L. S. *Objetivos e realizações da Fundação Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: República Federativa do Brasil/Escola Superior de Guerra, 1969 (mimeo).
- MANCEBO, Deise. *História da UERJ: da gênese pragmática aos compromissos (1950-1978)*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1996a.
- MANCEBO, Deise. *História dos cursos de Psicologia no Rio de Janeiro: a cultura psicológica nas instituições de ensino superior (Relatório de Pesquisa)*. Rio de Janeiro, 1996b (mimeo).
- MANCEBO, Deise. “Da Psicologia Aplicada à institucionalização universitária: a regulamentação da Psicologia enquanto profissão”. Em: *Cadernos do IPUB: Noção de Pessoa e Institucionalização dos Saberes Psicológicos no Brasil*, n.8., 161-177, Rio de Janeiro, 1997.
- OSUNA, Leandro. *Uma história do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1953-1989)*. Monografia de graduação. Instituto de Psicologia da UERJ, 1998.

- PAICHELER, Geniviève. *L'invention de la psychologie moderne*. Paris: Editions L'Harmattan, 1992.
- PENNA, Antônio Gomes. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.
- PENNA, Antônio Gomes. Entrevista. Em: COELHO, Jorge. *Prof. Antonio Gomes Penna*. Rio de Janeiro, s.d., (mimeo).
- PUC/RJ. *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: 1950.
- PUC/RJ. *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: 1951.
- PUC/RJ. *Anuário da Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro: 1953.
- SALEM, Tânia. "Do Centro D. Vital à Universidade Católica". Em: Schwartzman, Simon (org.). *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982., 97-134.
- SCHNEIDER, Eliezer. Depoimento. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (coord.). *Faculdade Nacional de Filosofia: depoimentos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.
- VIEIRA, I. M. V. Discurso da oradora da turma. *Boletim do Instituto de Psicologia*, ano 17, n.10-11-12, 1-19, Rio de Janeiro, 1967.

Parte III - Formação, ação e profissão

MUNDOS PARALELOS, ATÉ QUANDO? OS PSICÓLOGOS E O CAMPO DA SAÚDE MENTAL PÚBLICA NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Eduardo Vasconcelos⁶³

INTRODUÇÃO

O presente ensaio visa retomar uma periodização esquemática da história das principais transformações ocorridas no campo da saúde mental no Brasil nas duas últimas décadas, com ênfase nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, como pano de fundo para analisar as relações que a psicologia, sua formação e prática profissional, vem estabelecendo dentro deste campo. O autor busca resumir os desafios e inovações teórico-práticos que o campo da saúde mental vem colocando para todos os profissionais que atuam no seu meio nos últimos vinte anos, em um enorme esforço inter-teórico e interdisciplinar, particularmente no atual processo de reforma psiquiátrica. Entretanto, indica que, no campo da psicologia, estes desafios vêm criando uma nova cultura profissional ainda restrita ao nível da pós-graduação, dos novos serviços e das entidades corporativas. Praticamente não penetraram a formação básica de graduação do psicólogo brasileiro e seu imaginário difuso nas camadas médias da sociedade, ainda hegemonicamente voltados para o modelo de profissional clínico liberal e bastante resistentes à proposta de uma cultura profissional voltada para a atenção à saúde mental da grande maioria da população e ao novo paradigma da desinstitucionalização e da atenção psicossocial.

A PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO CAMPO DA SAÚDE MENTAL NO BRASIL RECENTE E SEUS REBATIMENTOS NA PSICOLOGIA

O marco fundamental de mudanças do campo da saúde mental, durante a ditadura militar, no Brasil, não foi diferente daquele de outros campos da área política, social e da saúde em geral, pois foi juntamente com a re-emergência explícita dos vários movimentos sociais e da luta aberta pela democracia, em 1978, que os principais atores políticos e profissionais da saúde mental iniciaram sua atuação aberta em prol da transformação do *status quo* na psiquiatria. Esse será o ponto de partida de nossa análise, retomando uma periodização que é razoavelmente consensual entre os analistas da história da políticas de saúde mental no país (VASCONCELOS, 1992a; AMARANTE, 1995).

1.0 Período: Mobilização na Sociedade Civil contra o Asilamento Genocida e a Mercantilização da Loucura; Proto-formas das “Ações Integradas de Saúde”: **1978 - 1982 (São Paulo e Minas Gerais) e 1978 - 1980 (Rio de Janeiro)**

⁶³ Psicólogo, cientista político, doutor pela Universidade de Londres, professor adjunto e pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

De forma resumida, podemos indicar nesse período os principais movimentos e processos históricos:

a) A emergência do Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental (MTSM): juntamente com os demais movimentos sociais populares que emergem neste ano de 1978, o MTSM constitui o resultado de articulações prévias em congressos de psiquiatria e do Movimento de Renovação Médica, mas ganha corpo com a visita de lideranças mundiais da psiquiatria crítica, principalmente Basaglia, após a aprovação da Lei 180, que estabelecia o fechamento da porta de entrada dos hospitais psiquiátricos na Itália. Uma característica marcante neste período estava no fato de o movimento ser completamente externo ao aparelho de Estado, em mobilização aberta da opinião pública e da imprensa, principalmente em Belo Horizonte, apesar de algumas de suas lideranças pertencerem ao serviço público. Os principais objetivos e palavras de ordem no período foram:

+ denúncias e mobilização pela humanização dos hospitais psiquiátricos, tanto públicos quanto privados, alguns dos quais foram identificados como verdadeiros campos de concentração;

+ denúncia da indústria da loucura nos hospitais privados conveniados do INAMPS;

+ denúncia e reivindicações por melhores condições de trabalho nos hospitais psiquiátricos, principalmente no Rio de Janeiro;

+ primeiras reivindicações pela expansão de serviços ambulatoriais em saúde mental, apesar de o movimento não ter ainda bem claro como deveriam ser organizados tais serviços.

b) É feita a primeira tentativa de mudança do sistema global de saúde no país (o plano PREV-SAÚDE), no processo que, mais tarde, foi chamado de reforma sanitária - uma iniciativa do movimento dos trabalhadores da saúde em geral -, apontando para o modelo sanitarista de um sistema regionalizado, integrado e hierarquizado de saúde que, no início dos anos 80, iria configurar o que foi chamado de “Ações Integradas de Saúde”.

c) No campo das políticas oficiais do governo federal, tivemos a implementação do PISAM (Plano Integrado de Saúde Mental), em 1978/9, com a formação das primeiras equipes multiprofissionais de saúde mental nas coordenações estaduais de saúde. Visavam a formação de médicos generalistas para atender a clientela da saúde mental e o estímulo à formação de equipes ambulatoriais multiprofissionais de saúde mental, tendo uma importância relativa na difusão destes modelos de atendimento em Minas Gerais, no Nordeste e no Norte do país (MARIS et al, 1982). Principalmente no Rio de Janeiro, a estrutura do Postos de Atendimento Médico (PAM's) já possuía atendimento psiquiátrico ambulatorial, embora centrado quase exclusivamente na figura do psiquiatra.

Neste contexto, a psicologia enquanto profissão ainda tinha uma participação insignificante e bastante marginal nos hospitais psiquiátricos e nos serviços ambulatoriais públicos de saúde mental. Para se ter uma idéia, nos 23 PAM's do Rio de Janeiro, em 1980, havia 269 psiquiatras e apenas 6 psicólogos (VASCONCELOS, 1992a, p.155). Da mesma forma, os novos modelos de atenção em saúde mental que se desenhavam, por exemplo, no âmbito do PISAM, eram ainda, naquele momento, bastante incipientes e inexpressivos no número de profissionais engajados, de todas as categorias.

Fora do contexto da assistência pública, o modelo hegemônico entre os psicólogos brasileiros já era a clínica centrada nos consultórios particulares (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988), com forte difusão da cultura psicanalítica e de outras abordagens ligadas a um intenso processo de psicologização e individualização, com implicações sócio-políticas e culturais já bastante estudadas por autores críticos brasileiros (COIMBRA, 1995; COSTA, 1984; FIGUEIRA, 1985 e 1988; MARTINS, 1979), e cujas repercussões nos serviços públicos de saúde mental serão indicadas a seguir.

2.o Período: Expansão e Formalização do Modelo Sanitarista (Ações Integradas de Saúde e Sistema Único de Saúde); Montagem de Equipes Multiprofissionais Ambulatoriais de Saúde Mental; Controle e Humanização do Setor Hospitalar; Ação a partir do Estado: **1980 (RJ) e 1982 (SP e MG) - 1987**

No Rio de Janeiro se iniciou, em 1980, o processo chamado de ‘Co-Gestão’ entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Previdência para administração dos hospitais públicos, permitindo, por um lado, a abertura de um importante espaço político para lideranças do MTSM implementarem processos de reforma e humanização dos hospitais psiquiátricos públicos e, por outro, preparando o terreno para o lançamento do Plano CONASP em 1982/3. Este último permitiu a implementação gradativa, em todo o país, do modelo sanitário das chamadas “Ações Integradas de Saúde”, que desaguaram, mais tarde, no Sistema Único de Saúde, tal como foi consagrado na Conferência Nacional de Saúde (1986) e na Constituição Federal (1988).

Em São Paulo e Minas Gerais, a vitória de governos estaduais oposicionistas (Tancredo Neves e Franco Montoro) em 1982 permitiu a entrada de lideranças do MTSM nas secretarias estaduais de saúde, possibilitando uma intervenção crescente nos hospitais psiquiátricos estatais e privados, e, particularmente a partir da implementação do CONASP, uma expansão gradativa da rede ambulatorial em saúde e saúde mental.

Os principais objetivos da plataforma política do MTSM naquela conjuntura foram:

- não criação de novos leitos em hospitais psiquiátricos especializados e redução onde possível e/ou necessário;
- regionalização das ações em saúde mental, integrando setores internos dos hospitais psiquiátricos ou hospitais específicos com serviços ambulatoriais em áreas geográficas de referência;
- controle das internações na rede conveniada de hospitais psiquiátricos privados via centralização das emissões de AIH nos serviços de emergência do setor público;
- expansão da rede ambulatorial em saúde, com equipes multiprofissionais de saúde mental, compostas basicamente por psiquiatras, psicólogos e assistentes sociais e, às vezes, também por enfermeiros, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos;
- humanização e processos de reinserção social dentro dos asilos estatais, também com equipes multiprofissionais.

Como as entidades profissionais de psicologia, a formação universitária (e profissional) e a categoria dos psicólogos responderam a este ‘chamado’ de participação na assistência em saúde mental na área pública, nessa segunda fase da reforma psiquiátrica brasileira recente?

Por parte do Conselho Federal de Psicologia, dos diversos Conselhos Regionais e dos Sindicatos de Psicólogos, a resposta, de modo geral, foi francamente favorável e simpática, com apoio ou participação direta nas iniciativas do MTSM e das coordenações estaduais e municipais de saúde comprometidas, bem como mediante sistematização e divulgação de novas abordagens e experiências, através da promoção de eventos, cursos de capacitação profissional e artigos, em suas diversas publicações.

Entretanto, os cursos universitários de psicologia, particularmente os de graduação, se mostraram geralmente inertes frente aos desafios dos novos campos de atuação profissional na área pública, repetindo os padrões hegemônicos de formação voltados para a prática clínica nos consultórios privados. Temáticas como saúde pública, saúde mental, psiquiatria social, psicologia comunitária (VASCONCELOS, 1985), epidemiologia psiquiátrica (ALMEIDA FILHO et al.,

1989), antropologia voltada para as questões da saúde mental⁶⁴, entre outras, tiveram pouquíssima repercussão nos cursos de psicologia. Talvez a única temática com alguma penetração simultânea nos novos serviços e nos cursos de psicologia no período tenha sido a proposta pelas abordagens grupalistas e institucionalistas, fortemente marcadas pela literatura e pelos teóricos argentinos e franceses (SAIDON, 1983; BAREMBLITT, 1982; COIMBRA, 1995), ainda que de forma bastante limitada.

Em decorrência deste tipo de formação e da cultura profissional mais difusa na categoria, os psicólogos que entraram na rede pública se mostraram completamente despreparados para os novos desafios e serviços que encontraram, tendendo a repetir nos serviços ambulatoriais, com clientela oriunda principalmente das classes populares, o padrão de prática hegemônico nas clínicas privadas. Por exemplo, em outro trabalho (VASCONCELOS, 1992, p. 184), pude constatar que em Belo Horizonte, dentre os 62 psicólogos que atuavam na rede pública de ambulatórios e centros de saúde no ano de 1989, 92,5% reproduziam práticas psicoterápicas psicanalíticas (45%) ou baseadas em outras correntes (47,5%), enquanto apenas 7,5% tinham práticas alternativas de base comunitária. Dentre as características da prática e os processos ocorridos no dia a dia destes profissionais, podemos destacar:

- muitas vezes, nas fases iniciais de engajamento nos novos serviços, vários profissionais demonstravam uma ansiedade ou perplexidade paralisantes, com sensações de que ali não saberiam fazer nada, ou que teriam que reaprender tudo em novas bases;
- após algum tempo, a maioria dos profissionais tendia a manter o padrão de prática hegemônico, muitas vezes de forma defensiva, se fechando em suas salas para atendimento individual, geralmente com uma agenda fechada com um número relativamente pequeno de clientes por profissional (por exemplo, em Belo Horizonte, no ano de 1989, tivemos uma média de 15 pacientes por psicólogo), sem abertura para práticas comunitárias, grupais e com pouca ou nenhuma interação com outros tipos de profissionais e trabalhadores do serviço, familiares, lideranças comunitárias e população mais ampla da região. Da mesma forma, este padrão de prática profissional tendia a aceitar acriticamente as demandas institucionais de atendimento individualizado feitas por médicos e escolas. Neste último caso, o início do atendimento ambulatorial a crianças constitui um bom exemplo, já que geralmente é marcado por uma forte tendência das escolas para enviar, às vezes massivamente, as crianças com baixo aproveitamento escolar ou ‘problemas disciplinares’ para o psicólogo, em um processo de recalçamento, pela escola, de suas implicações nos problemas didático-pedagógicos, massificação do ensino e inadequação à cultura popular, gerando claramente um processo de psicologização (VASCONCELOS, 1992a).
- os salários, apesar de geralmente baixos e acompanhados por condições de trabalho bastante precárias, significavam para estes profissionais uma renda fixa e segura, em comparação com a instabilidade do consultório privado, principalmente no início de carreira. Muitas vezes constatou-se, nestes serviços, o conhecido padrão de ‘pacto de mediocridade’, pelo qual os baixos salários e más condições de trabalho justificavam menor compromisso, diminuição da carga horária, etc. Quanto mais deterioradas as condições de trabalho e de remuneração, mais o padrão defensivo de prática

⁶⁴ A partir e, sobretudo, nos anos 80, a pesquisa a nível de pós-graduação em antropologia e medicina social foi bastante polarizada com a discussão do modelo do nervoso e do debate sobre as representações dos fenômenos mentais em sistemas culturais hierarquizados - hegemônicos nas classes populares - e individualizados - mais difundidos nas classes médias e elites sociais ocidentais (Duarte, 1986; Costa, 1983 e 1989; Figueira, 1985; Velho, 1981).

profissional tendia a se difundir, como descrito acima. E, na direção contrária, a oferta de melhores condições de trabalho e salários mais estimulantes, com jornadas diárias integrais, associadas a uma vontade política efetiva, implicaram um maior compromisso com o serviço e a constituição de uma cultura profissional mais adequada à realidade da clientela das classes populares, como aconteceu na rede de serviços da prefeitura da cidade de São Paulo, durante a administração da prefeita Erundina, já na virada da década.

- reprodução do perfil de prática dos consultórios privados, associada com esta estratégia defensiva como resultado das más condições de trabalho, acabou implicando em uma forte *seleção e hierarquização da clientela* entre os serviços ambulatoriais de saúde mental na área pública. Por exemplo, apesar de a prioridade proposta para este tipo de programa de saúde mental ser a clientela identificada como psicótica, “consumidora” de cuidados dos hospitais psiquiátricos, pude constatar em minhas pesquisas que as práticas psicoterápicas convencionais tendiam a filtrar os clientes do serviço com renda mais alta, oriundos dos grupos sociais identificados com a cultura psicologizada das elites sociais e com maior nível de educação formal, papel mais ativo no mercado de trabalho, perfil clínico e de tratamento menos comprometido e menos internações em hospitais psiquiátricos. Por outro lado, a clientela prioritária do programa acabava sendo desassistida, ou simplesmente tratada através de psicofármacos (VASCONCELOS, 1992a).

3.0 Período: Fechamento Temporário do Espaço Político de Mudanças a partir do Estado; Emergência da Luta Antimanicomial e Transição em Direção ao Modelo da Desinstitucionalização Psiquiátrica: **1987 - 1992**

Neste período, podemos identificar os seguintes processos e movimentos históricos:

- houve um fechamento temporário do espaço político para os interesses democrático-populares e para as políticas de saúde mental identificadas com esses interesses, tendo em vista o governo Sarney na União, o governo de Fleury em São Paulo e o de Newton Cardoso, em Minas Gerais. A exceção foi o Rio Grande do Sul, com um governo estadual que permitiu um avanço significativo nas políticas de saúde mental, a partir de 1986.
- apesar disso, este período é testemunha da consolidação de algumas conquistas feitas no período anterior, como a Constituição de 1988 e a aprovação, em 1990, da Lei Orgânica de Saúde, que apontam para a construção do Sistema Único de Saúde.
- neste período, uma ala do MTSM desenvolve uma crítica aguda à burocratização do conjunto do MTSM, no sentido de que o período anterior tendeu a se restringir às lutas a partir do interior do aparelho de Estado. Salientou-se também a necessidade de re-aliança do movimento da saúde mental com os movimentos populares e com a opinião pública em geral.
- esta mesma ala percebe as limitações dos objetivos táticos de luta e transformação do sistema de saúde mental centrados no modelo sanitarista (VASCONCELOS, 1992b e 1997; AMARANTE, 1996), através do controle e humanização dos hospitais psiquiátricos, bem como na difusão de serviços ambulatoriais, propondo então um avanço dos objetivos estratégicos do movimento, ao se inspirar mais diretamente no modelo proposto por Basaglia e pelo movimento de Psiquiatria Democrática na Itália (VASCONCELOS, 1992b; BARROS, 1994; AMARANTE, 1996): colocar em cheque o hospital psiquiátrico convencional como dispositivo terapêutico, através da bandeira “Por uma Sociedade sem

Manicômios“, lutando pela implantação de serviços efetivamente substitutivos ao hospital psiquiátrico convencional.

- assistem-se às primeiras iniciativas oficiais a partir da nova estratégia do movimento: o lançamento, em 1989, do Projeto de Lei Paulo Delgado, propondo a extinção e a substituição gradativa dos serviços de tipo manicomial; a realização, em 1990, da Conferência de Caracas, que cria um consenso entre os governos latino-americanos em torno da nova plataforma de reforma psiquiátrica; e o amplo processo de discussão da nova estratégia a nível municipal, estadual e federal no país, em conferências participativas que culminam na II Conferência Nacional de Saúde Mental, em dezembro de 1992, considerada um “marco na história da psiquiatria brasileira” (SCHECHTMAN, ALVES e SILVA, 1996, p. 2) e abrindo um novo período de consolidação da reforma psiquiátrica no país.
- ainda neste período, implementam-se as primeiras experiências municipais de rede de cuidados em saúde mental a partir do novo modelo. O melhor e principal exemplo foi a experiência iniciada em 1989 em Santos, no Estado de São Paulo, que constitui o principal laboratório do que foi chamado o Núcleo de Atenção Psicossocial, um serviço comunitário de portas abertas durante 24 horas por dia, 7 dias por semana, capaz de atender a praticamente todo o tipo de demanda de cuidado em saúde mental, incluindo uma estrutura de alguns poucos leitos. Os serviços na capital de São Paulo também são importantes, como a experiência inicial dos Centros de Convivência e, principalmente, dos Centro de Atenção Psicossocial (GOLDBERG, 1994), serviços abertos 8 horas por dia, 5 dias por semana, mais tarde difundidos no resto do país.

As implicações e os desafios colocados para a psicologia pelo novo modelo de atenção em saúde mental serão tratados na próxima seção, relativa ao novo período que se abre a partir de 1992.

4.0 Período: Avanço e Consolidação da Perspectiva de Desinstitucionalização Psiquiátrica; “Desospitalização Saneadora” e Implantação da Rede de Serviços de Atenção Psicossocial; Primeiros Sinais de Limites à Expansão do Modelo, Tendo em Vista as Políticas Neoliberais: **1992 -?**

Não há dúvida de que este período foi marcado pelas maiores e mais significativas mudanças da história das políticas de saúde mental no Brasil, consolidando a perspectiva da desinstitucionalização psiquiátrica e colocando o país *pari passu* aos principais centros internacionais de reforma da assistência psiquiátrica. Podemos sintetizar as principais mudanças ocorridas através dos seguintes pontos:

- apesar do conservadorismo do governo Collor de Melo, houve uma reocupação fundamental do espaço político pelo movimento de reforma, em torno da Coordenação de Saúde Mental ao nível do Ministério da Saúde, que passa a tomar as principais iniciativas políticas formais da reforma psiquiátrica, pelo menos até 1996, salientando-se a II Conferência Nacional de Saúde Mental e o lançamento de portarias ministeriais a partir de 1991/1992. Estas estabeleceram a normatização e o financiamento (antes restrito aos hospitais psiquiátricos convencionais) para os novos serviços de saúde mental, particularmente os de atenção psicossocial, e o processo rigoroso de controle e supervisão da melhoria da assistência nos hospitais psiquiátricos, definindo critérios e patamares sucessivos de qualidade (conhecidos como Psiquiatria I, II, III e IV), aos quais os hospitais foram se enquadrando.
- em decorrência destas mudanças, houve primeiramente um processo que denominei, em outro trabalho (VASCONCELOS, 1996), de “desospitalização saneadora”, pelo qual tivemos uma redução significativa do número de leitos em hospitais privados e

principalmente públicos⁶⁵, sem as mínimas condições de hotelaria e assistência. Isso não garante a qualidade do cuidado dos cerca de 60.000 leitos ainda existentes hoje, pois muitos hospitais convencionais conseguiram ‘maquiar’ suas instalações e serviços, apesar do aumento significativo do número de profissionais de diferentes categorias, inclusive psicólogos, em seus quadros funcionais (WALKSMAN, 1998).

- entretanto, em paralelo ao processo de desospitalização foram abertos, em todos o país, mais de 2.000 leitos psiquiátricos em hospitais gerais e cerca de 200 serviços de atenção psicossocial (hospitais-dia, centros [CAPS] e núcleos [NAPS] de atenção psicossocial) (SCHECHTMAN, ALVES e SILVA, 1996), mostrando um processo de substituição gradativa do tipo de assistência psiquiátrica baseada na internação por serviços abertos, de acordo com um novo paradigma de atenção, a ser descrito a seguir. Em todos estes novos serviços, os psicólogos são chamados a fazer parte das equipes multiprofissionais mobilizadas.
- houve um relativo avanço da luta antimanicomial no plano legislativo, apesar da não aprovação do projeto de lei Paulo Delgado. Vários estados (Rio Grande Sul, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará) e vários municípios introduziram leis inspiradas nos princípios da reforma psiquiátrica.
- assistiu-se a um avanço significativo dos núcleos ligados ao movimento de luta antimanicomial durante o período, com congressos e encontros se difundindo por todo o país. Neste ponto, o aspecto mais importante a salientar foi o aumento significativo no número de organizações de usuários e familiares. Hoje, as principais lideranças do movimento estimam que temos cerca de 50 destas associações em todos o país, que realizam encontros próprios, tendo um deles lançado uma carta de direitos e deveres em que defendem seus princípios básicos quanto à assistência em saúde mental (III Encontro Nacional de Entidades de Usuários e Familiares da Luta Antimanicomial, 1993). Assim, a voz dos usuários e familiares deixa de ser apenas objeto de ‘escuta’ ou interpretação terapêutica, como no *setting* psicoterapêutico convencional, fazendo-se voz efetiva de cidadãos a contribuir no processo de planejamento, execução e avaliação de serviços e políticas de saúde mental, com perspectivas de atuação até mesmo na formação de profissionais do campo (VASCONCELOS, 1998a; WEINGARTEN, 1998).

Quais são as implicações deste profundo processo de mudanças para a formação e a prática profissional dos psicólogos? A resposta a esta pergunta não pode ser dada sem uma análise mais acurada das características do que chamamos “**paradigma da desinstitucionalização**”, proposto principalmente por Basaglia e seus colegas italianos, mas hoje difundido internacionalmente, reconhecido como o inspirador principal do movimento de reforma da saúde mental a nível mundial e, portanto, também no próprio Brasil, como descrito aqui. Assim, desdobraremos a análise deste último período em algumas seções específicas, para poder focar a complexidade do processo em curso.

CARACTERÍSTICAS DO PARADIGMA DA DESINSTITUCIONALIZAÇÃO E DOS NOVOS SEVIÇOS DE SAÚDE MENTAL

Podemos identificar como principais componentes e características deste paradigma:

a) a principal abordagem teórica inspiradora da estratégia de desinstitucionalização é a da Psiquiatria Democrática italiana (BASAGLIA, 1985; ROTELLI et al., 1990; DELGADO, 1991;

⁶⁵ Entre 1987 e 1995, tivemos uma redução de 27,6% dos leitos, correspondendo a 27.000 leitos em todo o país (Vasconcelos, 1996).

AMARANTE, 1994, 1995, 1996 e 1997; AMARANTE e BEZERRA Jr, 1992; BARROS, 1994; PITTA, 1996), mas o movimento também conta com outras matrizes, como as abordagens da normalização e *empowerment* nos países nórdicos e anglo-saxões (WOLFENBERGER, 1972; RAMON, 1991, 1992 e 1996; PARSLOE, 1996; BROWN and SMITH, 1993); a psicanálise e seus desdobramentos críticos aplicados à reforma psiquiátrica (GALENDE, 1990 e 1997; GOLDBERG, 1994; FIGUEIREDO, 1997; LOBOSQUE, 1997); as abordagens antropológicas (LITTLEWOOD, 1990; VELHO, 1994; DUARTE, 1986; D' INCAO, 1994); as abordagens grupalistas e institucionalistas em países com forte difusão da psicanálise, particularmente na França, Argentina e Brasil (DELEUZE e GUATTARI, 1972; GUATTARI, 1988 e 1992; LEVY et al., 1994; SAIDON, 1983; KAËS, 1997; ENRIQUEZ, 1997; BAREMBLITT, 1982 e 1992).

b) sem necessariamente deslocar o arcabouço organizacional mais amplo do sistema de saúde e de saúde mental descentralizados, a nova estratégia busca superar os limites da visão sanitaria (AMARANTE, 1995; ROTELLI, 1990), que é vista como acentuadamente:

- + estrutural, na medida que centra as possibilidades de mudança apenas nas macro-estruturas econômica, institucional e política do campo em foco, sem interferir no próprio processo interno de produção dos serviços, ou no ato de saúde propriamente dito;

- + tecnicista/burocrática, como se os diferentes técnicos e instrumentos de planejamento, vigilância epidemiológica, sistema de referência e contra-referência, fossem suficientes para implementar e garantir a mudança;

- + fordista, ou seja, visando uma produção em massa de serviços de forma padronizada, não flexível e não preocupada com as especificidades dos diversos grupos da clientela dos serviços e com a dimensão de singularidade humana do sofrimento psíquico.

c) o novo viés desinstitucionalizante enfatiza o **componente de desconstrução** como necessário a um movimento constante de renovação de todo o sistema de saber e cuidados em saúde mental, componente que atinge:

- + as estruturas institucionais convencionais, como o hospital psiquiátrico especializado (daí a sua identificação com o manicômio) e os próprios serviços inovadores que vão se montando, lembrando os aspectos de controle e normatização que toda instituição de saúde e saúde mental é chamada a exercer;

- + o saber psiquiátrico tradicional, a psicopatologia em particular e o próprio **paradigma** que informa o conhecimento médico e clínico, vistos como um sistema de teorias, normas e prestações tradicionalmente racionalista, centrado no modelo problema-solução, doença-cura, propondo a passagem para um novo paradigma, centrado na idéia de **complexidade** dos fenômenos naturais e humanos (MORIN, 1991; CASTIEL, 1994). Tal paradigma, em saúde mental, enfatiza a 'reinvenção da saúde', a 'existência-sofrimento dos pacientes', no "sentido da produção de vida, de sentido de sociabilidade, a utilização de formas (dos espaços coletivos) de convivência dispersa" (ROTELLI, 1990: 30), que ampliam e complexificam de forma radical o objeto de conhecimento e intervenção.

d) a nova abordagem **insere a saúde mental no campo da conquista e reinvenção da cidadania** (MEZZINA et al, 1992; BEZERRA Jr, 1992), que passa pelos tradicionais direitos civis, políticos e sociais, mas implica em uma luta mais específica pelo reconhecimento de direitos particulares dos usuários dos serviços e seus familiares (VASCONCELOS, 1992b). Em última instância, trata-se de **uma 'cidadania 'especial' a ser inventada**, marcada pela diferença colocada pela experiência da loucura e da desrazão, e que, portanto, não pode ser identificada com a concepção convencional associada ao indivíduo racional, livre e autônomo (BIRMAN, 1992; BEZERRA Jr, 1992). Mais concretamente, a estratégia de desinstitucionalização implica um processo de **questionamento e revisão de vários conceitos e dispositivos jurídicos e legais**, que vão desde a legislação referente à organização dos serviços às legislações profissionais, mas afetam principalmente

os conceitos e instrumentos referentes aos direitos civis e políticos dos usuários, tanto na sociedade como um todo como nos serviços, particularmente aqueles ligados à incapacidade civil, tutela, periculosidade e imputabilidade (VASCONCELOS, 1992b; DELGADO, 1992).

e) a nova estratégia elege como **clientela alvo prioritária** o que se convencionou chamar '**clientela de cuidado contínuo**' (VASCONCELOS, 1992b), identificada tradicionalmente pela categoria de psicose ou de neurose grave, e que constitui o grupo básico destinado à hospitalização psiquiátrica clássica. A estratégia sanitária tendia a induzir difusamente por toda a sociedade demandas por cuidados em saúde mental, muitas vezes estimulando a psiquiatrização de questões sociais, ao mesmo tempo que praticamente deixou praticamente intacto o aparato hospitalar tradicional (VASCONCELOS, 1992b).

f) a estratégia busca mobilizar os atores envolvidos no sistema de ação institucional, marcadamente os trabalhadores de saúde mental, através de **modelos organizacionais participativos e/ou autogestivos** (ROTELLI, 1990) e de dispositivos grupais e institucionalistas.

g) a nova estratégia visa transformar as relações de poder entre a instituição e sua clientela, ou seja, os usuários e seus familiares, não só na superação das formas tradicionais de contenção, tutela e segregação, como mediante formas positivas de participação dos últimos nos serviços e tratamentos, e, particularmente, como sujeitos ativos do processo reelaboração do sofrimento e de 'reinvenção da vida'. Daí, a importância de dispositivos coletivos e grupais de tratamento (LANCETTI, 1994), sociabilidade, suporte mútuo e ação concreta no tecido social, particularmente aqueles utilizados pelos atuais movimentos e associações de usuários e familiares (MEZZINA et al, 1992; PILGRIM, 1991; HAAFKENS, 1986; CHAMBERLIN, 1988 e 1997; VASCONCELOS, 1998a e 1998b).

h) o desafio da atenção à clientela de cuidado contínuo, na perspectiva de assistência na comunidade, exige recolocar amplamente o debate sobre a produção do cuidado e da solidariedade na sociedade contemporânea, voltada para o mercado, a competição, o individualismo, a cultura do consumo, e caracterizada pela crise dos programas sociais estatais, a violência no espaço público, o desemprego estrutural e o desprezo pelos grupos sociais dependentes. A questão é particularmente grave na produção do cuidado informal ao usuário na família ou nos novos tipos de arranjos domiciliares contemporâneos, já que os modelos convencionais de família vão se desestruturando e a capacidade de produzir cuidado, em seu âmbito, diminui (VASCONCELOS, 1992b; CASTEL, 1994 e 1998; STOLKINER, 1994; GALENDE, 1994).

i) a abordagem propõe que cada serviço ou conjunto orgânico de serviços de uma unidade sanitária básica se assuma como referência para um território e sua população, pela qual se '**faz responsável**', sem possibilidade de estabelecer limites de especialização e competências parciais, delegando a outras estruturas a assistência (ROTELLI, 1990; DELL'ACQUA, 1991). Isso implica uma estratégia de abordagem essencialmente comunitária, com um papel ativo dos serviços em relação a ela.

j) a estratégia também propõe que a transformação dos serviços e da abordagem ao doente mental implicam igualmente em uma **mudança cultural profunda na sociedade**, iniciando-se particularmente na mídia e outros dispositivos formadores da opinião pública, visando mudar a atitude em relação à loucura, no sentido de não a rejeitar ou segregar, aceitando o diálogo com nossas dimensões sombrias e irracionais.

l) o campo da saúde mental é chamado a refazer-se por inteiro, ampliando o seu foco de abordagem e buscando romper com as delimitações dos saberes tradicionais na área, buscando uma recomposição de conhecimentos sustentada sobre um conjunto de rupturas e novas premissas, e que, portanto, não seja apenas um novo somatório ou rearranjo simples dos antigos saberes parcializados. O novo paradigma recoloca na ordem do dia a questão da **interdisciplinaridade** ou, mais radicalmente, da **transdisciplinaridade**, como um desafio que questiona os mandatos sociais e legais das profissões

e suas rígidas fronteiras de competências exclusivas, reforçando a importância de dispositivos grupais e institucionais na democratização da gestão dos serviços e na produção do cuidado (VASCONCELOS, 1997a e 1997b).

Esta listagem provisória das principais características do paradigma da desinstitucionalização já indica, por si mesma, a complexidade dos desafios colocados para a formação e a prática dos psicólogos dentro do novo contexto do campo da saúde mental. Entretanto, será possível precisar melhor estes desafios para a profissão se pudermos avistar os diversos tipos de necessidades específicas a serem respondidas por um conjunto variado de novos dispositivos e serviços de saúde mental, que vêm mobilizando os psicólogos para os seus quadros funcionais. Para tal, gostaria de propor o seguinte quadro:

Quadro de Necessidades em Saúde Mental e Dispositivos/Serviços para Respondê-las em Sociedades Ocidentais Contemporâneas		
	NECESSIDADES BÁSICAS	DISPOSITIVOS/SERVIÇOS
<i>Grupo 1: “Prevenção”</i>		
1a	proteção para grupos sociais especiais mais vulneráveis à violência e negligência, com repercussões psíquicas diretas	dispositivos legais e serviços especiais para crianças, crianças em situação de rua, deficientes, idosos, mulheres, exilados, migrantes, presos políticos, etc
1b	mudanças das condições ambientais e de trabalho que aumentam a probabilidade de sofrimento psíquico	serviços de saúde mental ocupacional e de ergonomia em empresas, organizações em geral e sindicatos
1c	acesso à informação, suporte imediato e aconselhamento em situações chave de vida	dispositivos e serviços especiais para drogadição, educação sexual, prevenção de suicídio, escolha profissional, questões específicas da mulher, gravidez precoce, aidéticos, doentes terminais, etc
1d	necessidades coletivas em saúde mental	serviços de pesquisa epidemiológica, de planejamento, gerenciamento e avaliação de políticas e programas de saúde mental
1e	assessoria e suporte associados aos processos educativos	serviços de saúde mental escolar
<i>Grupo 2: Tratamento Especializado, Cuidado e Suporte Específico em Saúde Mental</i>		
2 ^a	cuidados de nível primário na comunidade	equipes de saúde mental em centros de saúde e ambulatórios regionalizados
2b	cuidados especializados na comunidade	ambulatórios complexos com equipes de especialistas na área médica, psicológica, serviço social, fono, terapia ocupacional, enfermagem, etc; CAPS, NAPS
2c	cuidados para situações de crise e de alto nível de dependência pessoal	unidades psiquiátricas em hospital geral e/ou especializado; hospital-dia; NAPS
2d	cuidados em saúde mental associados a doenças orgânicas	serviços e/ou equipes de saúde mental em hospital geral ou de especialidades médicas

Grupo 3: <u>Reabilitação Psicossocial</u>		
3a	reinserção imediata na comunidade após crise	equipes de preparação de alta, de intervenção de família e rede social; visitas domiciliares, serviços residenciais temporários
3b	reabilitação psicossocial da clientela de cuidado contínuo	CAPS E NAPS; cuidado domiciliar, centros de convivência, acompanhamento terapêutico, oficinas e dispositivos terapêuticos, expressivos, de reinserção social, lazer, cultura, desenvolvimento pessoal, etc
3c	acomodação abrigada, protegida, supervisionada, substitutiva e independente	lares e pensões protegidos, grupo-apartamentos, famílias adotivas, moradias independentes, etc
3d	cuidado e suporte aos familiares	serviços de terapia e aconselhamento familiar; suporte domiciliar, esquemas de 'alívio' temporário (ex: férias supervisionadas); acompanhamento terapêutico; projetos integrados entre serviços e familiares
3e	educação adequada à clientela de cuidado contínuo	oficinas e cursos profissionalizantes e de alfabetização; esquemas de suporte para reinserção no sistema escolar convencional
3f	trabalho protegido e independente	projetos e grupos de trabalho, cooperativas, empresas sociais, esquemas de trabalho e emprego independente e protegido
3g	sociabilidade, suporte mútuo e informal	grupos de auto-ajuda e suporte mútuo; serviços formais dirigidos por usuários; esquemas de inserção em grupos comunitários locais
Grupo 4: <u>Proteção de direitos e de interesses na sociedade mais ampla</u>		
4a		centros de defesa dos direitos dos usuários com suporte informal e especializado (advocacia); grupos de militância e associações de usuários e familiares; projetos e serviços específicos de comunicação; esquemas para mudança na cultura estigmatizadora na sociedade e principalmente na mídia; esquemas de participação dos usuários e familiares no planejamento, execução e avaliação de políticas, programas e serviços de saúde mental, bem como na formação de profissionais de saúde mental

Nota: Neste quadro, é importante salientar o uso de dois conceitos polêmicos, que exigem uma explicação de sua apropriação neste trabalho:

- a) **necessidade:** é utilizado aqui sem qualquer pretensão ontológica, apenas como um conceito operacional para fins da ação política e técnica dos atores sociais e

institucionais presentes no campo da saúde mental. Para uma discussão mais aprofundada sobre este tipo de uso do conceito, remeto o leitor para outro trabalho meu (VASCONCELOS, 1992a).

- b) **“prevenção”**: não é usado aqui na acepção convencional da psiquiatria preventiva de Caplan, que é ajustadora, psicologizante, ao mesmo tempo que totalizadora de todas as esferas da vida social e abrangente para toda a sociedade e grupos etários, reproduzindo sua inspiração higienista, com fortes implicações políticas e assistenciais (VASCONCELOS, 1992b). Neste trabalho, parte-se do reconhecimento de situações e grupos sociais particulares que vêm sistematicamente reivindicando a iniciativa de profissionais e de serviços em saúde mental não especificamente curativos - em seu sentido convencional -, em ações que, historicamente, se identificam com os interesses populares-democráticos e da clientela, a partir de movimentos sociais, sindicatos, ONGs comprometidas, etc. As aspas buscam indicar esse sentido não tradicional dos termos.

A partir do quadro acima, é possível perceber a variedade das necessidades específicas e dos dispositivos e/ou serviços no novo contexto, nos quais todos os profissionais de saúde mental são chamados a trabalhar, incluindo naturalmente os psicólogos. A pergunta que podemos fazer agora é como as instituições da profissão e o conjunto de profissionais psicólogos vêm respondendo a esses novos desafios teórico-assistenciais e demandas colocadas no campo da saúde mental pública.

A RESPOSTA DA PSICOLOGIA AOS NOVOS DESAFIOS EM SAÚDE MENTAL NOS ANOS 90

Para tentar responder a essa pergunta, cabe inicialmente uma observação metodológica. Temos uma menor distância histórica, que impede uma visão mais clara dos fenômenos e processos em foco e, além disso, não venho pesquisando diretamente o tema nesta década. Assim, pretendo listar apenas algumas indicações e hipóteses de caráter mais impressionista e ilustrativo, citando a base empírica em que se sustentam. Assim, creio que a resposta das instituições profissionais e dos psicólogos ao campo da saúde mental nos anos 90 pode ser caracterizada por:

- a) Tendo em vista as exigências normativas na formação das equipes multiprofissionais, há uma inserção significativa de psicólogos nos serviços de saúde mental, tanto naqueles tradicionais, como os hospitais psiquiátricos, quanto, principalmente, nos novos serviços, inspirados pelo movimento de reforma psiquiátrica. Enquanto exemplo ilustrativo, podemos tomar como referência a descrição de novos serviços no Estado do Rio de Janeiro, indicados pelo “Guia de Serviços Psiquiátricos Alternativos”, publicado pelo Instituto Franco Basaglia, em 1997, que inclui, na maioria dos casos a descrição do tipo de profissionais que compõem as equipes. Dentre aqueles que possuem esta descrição⁶⁶, é possível constatar que os psicólogos compõem a maioria dos profissionais das equipes. Este fenômeno se deve principalmente a que, dentre os profissionais credenciados a participar das equipes multiprofissionais, além dos psiquiatras, são os psicólogos que possuem melhores condições para serem aprovados nos processos de seleção, dado que recebem, no curso de graduação, algum tipo de formação sistemática no campo da saúde mental.

⁶⁶ É interessante notar, por exemplo, que na descrição das equipes de alguns serviços aparece a categoria de psicanalista, que não discrimina a formação profissional de base. Em outros, consta apenas a instituição de vínculo profissional principal do profissional. Daí a impossibilidade de uma análise exaustiva de todos os serviços listados.

- b) Quanto ao processo de formação profissional para os psicólogos, minha hipótese é de que o quadro vigente nos anos 80, que descrevemos anteriormente, não se modificou estruturalmente nos anos 90. Ou seja, tivemos interesse em investir na sistematização de práticas e formação adequadas aos novos desafios do campo da saúde mental por parte da direção das principais entidades corporativas dos psicólogos, de administrações governamentais de programas de saúde mental e de alguns gestores de cursos de pós-graduação, mas a formação a nível dos cursos de graduação mudou pouco nas principais universidades e faculdades dos países, ainda polarizada hegemonicamente pelo modelo do consultório particular, pela prática profissional liberal e pelos paradigmas convencionais do saber psi. Esse processo continua a ser identificado, nos anos 90, de forma reiterativa, pelas entidades representativas da categoria e por analistas da profissão no país, em publicações de alcance regional e/ou nacional (BOARINI, 1996; CAVALARI, 1992; COIMBRA, 1993 e 1995; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992 e 1994; COSTA, 1992; DIAS, 1994; GOULART, 1993; JACKSON e CAVALARI, 1991; PEREIRA, 1993; RODRIGUES e SOUZA, 1991; CAMPOS, 1992; SPINK, 1992; VASCONCELOS, 1992b). A única mudança efetiva, a meu ver, parece ter sido o aumento da demanda por estágios nos serviços de saúde mental, tanto por iniciativa individual do estudante quanto através de convênios formais com os cursos de graduação, possibilitando aos futuros profissionais alguma experiência dentro do campo durante o curso. Penso ser possível levantar algumas hipóteses para a relativa estabilidade desta cultura profissional hegemônica nos cursos de graduação, nos anos 90, a despeito da crise do mercado dos consultórios particulares e da eclosão de outras abordagens de elaboração subjetiva não profissionalizadas, como é o caso da atual difusão da literatura e de práticas esotéricas e de auto-ajuda. A meu ver, isso se dá primeiramente pelo aprofundamento, nas camadas médias, do processo de individualização psicologizante⁶⁷ como componente da cultura pós-moderna e neoliberal (GALENDE, 1997). Em segundo lugar, acredito que o aprofundamento da crise do Estado e das políticas sociais em geral nos anos 90 mantém as condições de trabalho e de salário na rede pública de saúde pouco atrativas para os estudantes e profissionais, fazendo-os persistir nos ideais do consultório privado, apesar do aumento da concorrência. E, finalmente, penso que, apesar da simpatia dos dirigentes das entidades da corporação pelas novas abordagens, existe uma resistência clara a uma mudança formal na estrutura curricular global e nos cursos de graduação por parte dos atuais professores, identificados com a cultura profissional hegemônica. É interessante lembrar que parte significativa da clientela dos consultórios privados dos professores é composta por futuros psicólogos ou profissionais recém formados. As implicações desta cultura profissional hegemônica para os serviços públicos de saúde mental são visíveis. Além do despreparo dos profissionais para os desafios do campo e do processo de hierarquização da clientela (principalmente nos serviços ambulatoriais), já discutidos anteriormente, é possível constatar uma tendência nítida dos psicólogos a reproduzirem, nos novos serviços de saúde mental, a cultura terapêutica típica dos paradigmas e dos modelos de prática associados ao consultório particular, provocando uma resistência à adoção de uma perspectiva efetivamente

⁶⁷ É importante observar que a perspectiva teórica implícita neste trabalho diferencia claramente os processos de **indivíduoação**, intrínseco ao desenvolvimento psíquico e à elaboração dos conflitos subjetivos nos seres humanos, e **individualização**, a forma cultural hegemônica com que a indivíduoação ocorre nas camadas sociais letradas dos países ocidentais contemporâneos. Assim, torna-se fundamental para as ciências e profissões 'psi', considerar que o processo de indivíduoação tem características diferenciadas nos diversos sistemas culturais e grupos sociais (Velho, 1987; Vasconcelos, 1992a), para não reproduzirem uma perspectiva etnocêntrica e de dominação cultural.

desinstitucionalizante, interdisciplinar e valorizadora da cidadania, da reinvenção abrangente das dimensões da existência subjetiva e social e do *empowerment* da clientela dos novos serviços.

- c) Apesar disso, é fundamental notar a emergência de uma importante literatura de sistematização de experiências profissionais pelos psicólogos engajados nos novos serviços, que vem sendo divulgada nas publicações das entidades corporativas da profissão e do próprio campo da saúde mental. Mais uma vez, é interessante trazer um exemplo ilustrativo. Em 1997, tivemos a realização do I Congresso de Saúde Mental do Estado do Rio de Janeiro, bastante representativo das novas práticas do campo, e, no mesmo ano, os Anais do encontro foram publicados pelo Instituto Franco Basaglia (VENÂNCIO et al., 1997). A presença dos psicólogos no rol dos trabalhos publicados é significativa, corroborando os dados do item (a) acima. Entretanto, a lista permite também identificar as principais áreas de produção de trabalhos, que foram: acompanhamento terapêutico, intervenção e terapia com famílias, trabalho em serviços de atenção diária e psicossocial, oficinas expressivas e terapêuticas, pesquisa das representações sociais da saúde e doença mental, saúde mental e trabalho, serviços ambulatoriais, práticas intra-asilares de reabilitação e serviços de saúde mental infanto-juvenis. Apesar do caráter apenas ilustrativo destes dados, já é possível constatar que os psicólogos no Estado do Rio estão bem representados em praticamente todo o conjunto de novas práticas e serviços, podendo-se identificar como únicas exceções as áreas de planejamento, gestão e avaliação de serviços, já que a maioria dos cargos de gestão são exercidos pelos psiquiatras, dadas as prerrogativas históricas de seu mandato social e da conseqüente maior responsabilidade legal. De qualquer forma, e para concluir, esta literatura emergente é de fundamental importância para um processo gradativo de difusão de uma nova cultura profissional entre os psicólogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de todo o percurso deste trabalho, é possível que alguns dos leitores possam ainda ficar tentados a retomar a pergunta inicial do título: até quando o mundo dos psicólogos estará hegemonicamente em paralelo com o campo da saúde mental pública neste país? Se a formulei de forma provocativa, foi justamente com o propósito de tentar demonstrar aqui a impossibilidade de uma resposta conclusiva. Primeiro, porque a história humana não é escrita em linhas retas. Segundo, porque o processo de desenvolvimento da profissão e do campo da saúde mental dependem fundamentalmente de movimentos históricos que extrapolam estes dois campos particulares, englobando, por exemplo, o desenrolar da cultura individualista e psicologizante no contexto neoliberal atual, bem como o desenvolvimento da presente crise do Estado e das políticas sociais em geral.

Entretanto, apesar de ser assim ardilosa e voluntariosa, a dinâmica da história é também dependente das vontades humanas e precisa dos homens e mulheres concretos para ser vivida e desdobrada. É neste terreno privilegiado das sutilezas que os próprios psicólogos e atores-chave do campo da saúde mental podem almejar reconhecer os fluxos de seu movimento, para poder reinventar novos ritmos e estilos, e bulir na história.

Espero que este trabalho possa servir, a meus colegas psicólogos, como convite ou estímulo adicional para estas ousadias dançantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, N. et al. *Princípios de Epidemiologia para Profissionais de Saúde Mental*. Brasília: Centro de Documentação do Ministério da Saúde, 1989.
- AMARANTE, P. e BEZERRA Jr., B. *Psiquiatria sem Hospício: contribuições ao estudo da reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- AMARANTE, P. *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.
- _____. *Loucos pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Panorama/ENSP, 1995.
- _____. *O Homem e a Serpente; outras histórias para a loucura e a psiquiatria*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996.
- _____. “Loucura, Cultura e Subjetividade: conceitos e estratégias, percursos e atores da reforma psiquiátrica brasileira”. Em: Fleury, S. *Saúde e Democracia: a luta do CEBES*. São Paulo: Lemos, 1997.
- BAREMBLITT, G. *Grupos - teoria e técnica*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *Compêndio de Análise Institucional e Outras Correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BARROS, D. D. *Jardins de Abel: desconstrução do Manicômio de Trieste*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- BASAGLIA, F. et al. *A Instituição Negada*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BEZERRA Jr., B. “Cidadania e Loucura: um paradoxo?”. Em: Bezerra Jr., B. e Almarante P. (org.), *Psiquiatria sem Hospício*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.
- _____. “A Clínica e a Reabilitação Psicossocial”. Em: Pitta, A, *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BOARINI, M. L. “A Formação (Necessária) do Psicólogo para Atuar na Saúde Pública”. Em: *Psicologia em Estudo*, 1 (1): 93-132, Maringá, 1996.
- BROWN, H. and SMITH, H. *Normalization: a reader for the nineties*. New York: Routledge, 1992.
- CAMPOS, F. C. B. *Psicologia e Saúde: repensando práticas*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CASTEL, R. *O Psicanalismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- _____. *A Gestão dos Riscos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- _____. “Da Indigência à Exclusão, a Desfiliação”. Em: Lancetti, A (org.), *Saúde e Loucura 4*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. *As Metaformoses da Questão Social*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTIEL, L. D. *O Buraco e a Avestuz: a singularidade do adoecer humano*. São Paulo: Papirus, 1994.
- CAVALARI, C. D. et al. “O Psicólogo na Saúde Pública”. II CONSPIC, CRP/06, São Paulo: Oboré, 1992.
- CHAMBERLIN, J. *On Our Own*. London: MIND, 1988.
- _____. “Serviços de Saúde Mental Controlados pelos Próprios Pacientes: um sonho?”. Entrevista a M. Lougon e M. Schmidt. Em: Vasconcelos, E. M. e Furtado, T., *Saúde Mental e Desinstitucionalização: reinventando serviços*, Cadernos IPUB, n. 7, Rio de Janeiro, 1997.

- COIMBRA, C. “A Produção de Subjetividade nos Anos 70 no Brasil e as Práticas ‘Psi’”. Em: Silva Filho, J. F. e Russo, J. (org.), *Duzentos Anos de Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. *Guardiães da Ordem - uma viagem pela práticas psi no Brasil do ‘milagre’*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA - *Quem é o Psicólogo Brasileiro?*. São Paulo: Edicon, 1988.
- _____. *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo, 1992.
- _____. *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- COSTA, A. M. R. et al. “O psicólogo na Equipe Multiprofissional”. II CONPSIC, CRP/06, São Paulo: Oboré, 1992.
- COSTA, J. F. *A Consciência da Doença enquanto Consciência do Sintoma: a ‘Doença de Nervos’ e a Identidade Psicológica*. Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social/UERJ, mimeo, 1983.
- _____. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *Psicanálise e Contexto Cultural - Imaginário Psicanalítico, Grupos e Psicoterapias*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- DELGADO, J. (org.). *A Loucura na Sala de Jantar*. Santos: s. e., 1991.
- DELGADO, P. G. *As Razões da Tutela: psiquiatria, justiça e cidadania do louco no Brasil*. Rio de Janeiro: Te Corá, 1992.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.
- DELL’ACQUA, G. “Resposta à Crise” em: J. Delgado, *A Loucura na Sala de Jantar*. Santos: Resenha, 1991.
- DIAS, M. A. *Mal Estar no Serviço Público: um estudo sobre a inserção do psicólogo num programa de saúde mental no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Depto. de Psicologia/PUC-RJ, 1994.
- D’INCAO, M. A. *Doença Mental e Sociedade: uma discussão interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- DUARTE, L. F. *Da Vida nervosa nas Classes Trabalhadoras Urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- III ENCONTRO NACIONAL DE ENTIDADES DE USUÁRIOS E FAMILIARES DA LUTA ANTIMANICOMIAL. *Carta de Direitos dos Usuários e Familiares de Serviços de Saúde Mental*. Santos: 1993.
- ENRIQUEZ, E. *A Organização em Análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FIGUEIRA, S. (org.). *Cultura da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *O Efeito Psi - a influência da psicanálise*. São Paulo: Campus, 1988.
- FIGUEIREDO, A. C. *Vastas Confusões e Atendimentos Imperfeitos: a clínica psicanalítica no ambulatório público*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- GALENDE, E. *Psicoanalysis y Salud Mental: para una crítica de la razón psiquiátrica*. Buenos Aires: Paidós, 1990.
- _____. “Modernidad: individuación y manicomios”. Em: Saidón, O y Troianovski, P. *Políticas de Salud Mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1994.

- _____. *De Un Horizonte Incierto: psicoanalysis y salud mental en la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- GOLDBERG, J. *Clínica da Psicose: um projeto na rede pública*. Rio de Janeiro: Te Corá / Instituto Franco Basaglia, 1994.
- GOULART, M. S. B. "Equipe de Saúde Mental: a Torre de Babel da Saúde Pública". *Cadernos de Psicologia* 1 (2): 49-56. Belo Horizonte: 1993.
- GUATTARI, F. *O Inconsciente Maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Campinas: Papyrus, 1988.
- _____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 43, 1992.
- HAAFKENS, J. et al. "Mental Health Care" and the Opposition Movement in the Netherlands". *Soc Sci Med*, vol 22, n. 2, 185-192, England: 1986.
- KAËS, R. *O Grupo e o Sujeito do Grupo*. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 1997.
- INSTITUTO FRANCO BASAGLIA. *Guia dos Serviços Psiquiátricos Alternativos do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 1997.
- JACKSON, A L. e CAVALARI, C. D. "Estudo sobre a Inserção dos Psicólogos na Rede Básica de Saúde". *Cadernos do CRP/06*. São Paulo: 1991.
- LANCETTI, A (org.) *Saúde e Loucura 4*. São Paulo: Hucitec; 1994.
- LEVY A et al - *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LOBOSQUE, A M. *Princípios para uma Clínica Antimanicomial e Outros Escritos*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MARIS, P. J. C. et al "Avaliação do Projeto Integrado de Saúde Mental nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil - PISAM". Em: *Informação Psiquiátrica* 3 (1): 3-9, 1982.
- MARTINS, L. "A Geração AI-5". Em: *Ensaio de Opinião*, vol II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MEZZINA, R. et al "Networking Consumer's Participation in a Community Mental Health Service: mutual support groups, 'citizenship' and coping strategies". Em: *Intern Journal of Psychiatry* 38 (1): 68-73, 1992.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- PARSLOE, P. *Pathways to Empowerment*. Birmingham: Venture Press, 1996.
- PEREIRA, W. C. C. "O Trabalhador em Saúde Pública, a Clientela e o Setor Público". Em: *Cadernos de Psicologia* 1 (2), Belo Horizonte: 1993.
- PILGRIM, D. & ROGERS, A. "Pulling Down Churches: accounting for the British Mental Health Users Movement". *Sociology of Health and Illness*, June, 1991.
- PITTA, A (org.) *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- RAMON, S. (ed.) *Beyond Community Care: normalization and integration care*. London: Macmillan, 1991.
- _____. *Psychiatric Hospital Closure: myths and realities*. London: Chapman & Hall, 1992.
- _____. *Mental Health in Europe*. London: Macmillan/MIND, 1996.
- RODRIGUES, H. B. C. e SOUZA, V. L. B. "A Análise Institucional e a Profissionalização do Psicólogo". Em: Kamkhagi, V. R. e Saidón, O (org.), *Análise Institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

- ROTELLI, F. “Desinstitucionalização, uma outra via”. Em: Rotelli, F. et al, *Desinstitucionalização*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- SAIDÓN, O *Práticas Grupais*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- SCHECHTMAN, Alves e Silva “Política de Saúde Mental no Brasil”. Em: Figueiredo et al, *Por uma Assistência Psiquiátrica em Transformação*, Cadernos do IPUB n. 3, Rio de Janeiro, 1996.
- SCHNITMAN, D. F. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SPINK, J. M. “Psicologia da Saúde: a esturrução de um novo campo de saber”. Em: Campos, F. C. B. (org.), *Psicologia e Saúde: repensando práticas*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- STOLKINER, A “Tiempos ‘Pós-modernos’: ajuste y salud mental”. Em: Saidón, O y Troianovski, P., *Políticas de Salud Mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1994.
- VASCONCELOS, E. M. *O que é Psicologia Comunitária*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. “The New Alienists of the Poor: developing community mental health services in Brazil”: 1978-1989. PhD Thesis. London School of Economics; 1992.
- _____. *Do Hospício à Comunidade*. Belo Horizonte: SEGRAC, 1992.
- _____. “Avaliação de Serviços no Contexto da Desinstitucionalização psiquiátrica: revisão de metodologias e estratégias de pesquisa”. Em: *Jornal Brasileiro de Psiquiatria* 44 (4): 189-197, Rio de Janeiro: 1995.
- _____. “Novos Desafios para a Reforma Psiquiátrica”. Em: ‘18 de Maio’ - Informativo do Inst. Franco Basaglia 9 (IV), Rio de Janeiro: 1996.
- _____. “Desinstitucionalização e Interdisciplinaridade em Saúde Mental”. Em: E. M. Vasconcelos e T. Furtado, *Saúde Mental e Desinstitucionalização: reinventando serviços*, Cadernos do IPUB n.o 7. Rio de Janeiro, 1997a
- _____. “Serviço Social e Interdisciplinaridade: o exemplo da saúde mental”. Em: *Serviço Social e Sociedade* 54 (XVIII). São Paulo: Cortez, 1997b.
- _____. “Reinventando a Vida com Ponto de Vista Próprio: reflexões comparativas sobre o movimento de usuários em saúde mental em países centrais, latino-americanos e no Brasil”. Em: *Revista Polêmica*. Belém: Conselho Regional de Serviço Social -CRESS, 1.a Região, no prelo, 1998a
- _____. - “Avaliação de Serviços e ‘Revolving Door’: perfil da clientela de uma enfermaria psiquiátrica e implicações assistenciais frente à desinstitucionalização”. Em: Cadernos de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação da ESS-UFRJ - *Série Saúde mental, Desinstitucionalização e Abordagens Psicossociais* 1 (1). Rio de Janeiro: UFRJ, 1998b. No prelo.
- VELHO, G. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- VENÂNCIO, A T. et al *O Campo da Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Instituto Franco Basaglia/ Te Corá, 1997.
- WALKSMAN, S. J. *O Discurso do Setor Privado Psiquiátrico Contratado pelo SUS sobre a Assistência Pública em Saúde Mental no Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psiquiatria da UFRJ, 1998.
- WEINGARTEN, R. “O Usuário como Ator Central na Fiscalização, Planejamento, Avaliação de Serviços e Treinamentos de Profissionais de Saúde Mental”. Em: Cadernos de Pesquisa do

Programa de Pós-Graduação da ESS-UFRJ - *Série Saúde Mental, Desinstitucionalização e Abordagens Psicossociais 1* (1). Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. No prelo

WOLFENBERGER, W. *The Principle of Normalization in Human Services*. National Institute on Mental Retardation. Toronto, 1972.

Parte III - Formação, ação e profissão

UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Miriam Langenbach⁶⁸

Há muitos anos afastada da pesquisa em História da Psicologia, o que trazer para esta mesa redonda que faça sentido? Minha contribuição me parece ser este depoimento, que busca fazer uma reflexão mais ampla sobre alguns aspectos de minha história profissional, incluindo o momento atual, em que tento a conexão psicologia-meio ambiente.

Meu envolvimento com a pesquisa em História da Psicologia se deu nos primeiros anos de minha vida profissional. Neste período, dois acontecimentos foram marcantes:

1 - ter sido contratada recém-formada como supervisora na clínica do SPA (ex-IPA) da PUC/RIO, juntamente com vários outros colegas. Este momento ocorreu junto com um diagnóstico institucional que Suzana Pravaz e Estela Troya, psicólogas argentinas, realizaram - algo inédito -, tentando entender o momento deste Serviço. Este trabalho resultou em que eu levasse uma proposta de reformulação do funcionamento do SPA, a partir das observações e vivências como estagiária. Esta se centrava na necessidade de os casos atendidos serem assumidos por pequenas equipes interdisciplinares de supervisores (um psicólogo, um psiquiatra e uma assistente social) e cinco a seis alunos, possibilitando uma convivência e troca contínuas. Até então, a interação era estanque e eventual. A supervisão constante era individual, do supervisor psicólogo com o estagiário, e apenas no momento final os três profissionais se reuniam com o aluno para apreciar o diagnóstico do caso. A proposta sugeria, ainda, que nestas pequenas equipes fosse introduzida a psicoterapia breve, possibilitando respostas mais satisfatórias à população atendida, assim como a abertura do aprendizado do processo psicoterápico para os alunos da graduação.

Fica visível como o Serviço de Psicologia Aplicada vivia então um momento de abertura, tanto ao refletir sobre sua própria realidade a partir de uma intervenção externa - ousadia que nunca mais aconteceu - quanto ao incorporar sugestões de uma pessoa recém-formada. Atualmente este tipo de iniciativa seria inviável, na medida em que as pessoas que fizeram o diagnóstico institucional não tinham títulos acadêmicos, e uma pessoa recém-formada, por definição, seria excluída. Não que não haja caminhos de ingresso na Universidade, mas todos supõem uma socialização longa dentro dela. Ao exigir *a priori* títulos para que profissionais possam ter voz, a Universidade exclui as pessoas que, por sua proximidade com a vivência do curso ou com a prática, possam trazer contribuições significativas.

2 - Um segundo fato foi meu ingresso no magistério a partir do movimento de alguns de nós, supervisores da clínica, buscarmos um reconhecimento como docentes, e não apenas como funcionários psicólogos. Conseguimos o que queríamos, mas a consequência natural foi a exigência de mestrado.

Neste mesmo período, o desejo de entender a história do IPA desde o início deu origem a um artigo escrito em co-autoria com Sandra Azeredo e estagiários de nossa mini-equipe na época. A tese de mestrado colocou-se como uma oportunidade de ampliar a busca histórica para além dos

⁶⁸ Professora do Departamento de Psicologia da PUC/RIO, Coordenadora do Programa de Vídeos Ecológicos da PUC/RIO.

limites da instituição PUC, passando a pensar sobre o início da profissionalização e da formação do psicólogo no Rio de Janeiro.

A história me interessava na medida em que relativizava os fatos e as percepções do momento, que perdiam um pouco de sua intensidade, e adquiriam sabedoria própria, sentido peculiar. Surgiam aspectos como sermos uma categoria feminina, termos tido que lutar para podermos assumir um papel psicoterapêutico no mercado de trabalho frente aos psiquiatras e principalmente psicanalistas, o auto-didatismo como marca dos primeiros anos, a importância do psicotécnico e dos testes psicológicos como abridores de caminhos para a categoria, um certo corporativismo. Estávamos ainda mergulhados nisto, mas já num momento de mudança, e a história resgatava o processo e sua rapidez.

Pensar sobre o início da profissionalização ia dando um contorno ao modo como nos comportamos e definimos 10 anos mais tarde. Ficava visível como, no final dos anos 70/início dos 80, estávamos numa virada, em que assumíamos o papel terapêutico a partir da Universidade. Olhar o passado próximo ajudava a entender o processo e a nos encorajar nesta busca. Já na época ficava patente como o quadro rapidamente se modificava em uma direção de expansão, na qual o passado mais delimitado e restrito ficava esquecido.

Tornar-se docente jogou-me na sala de aula, aspecto que queria abordar com mais ênfase nesta apresentação. A sala de aula pedia uma boa capacidade de exposição, criando um clima de fascinação que eu não conseguia a partir de meu feitio mais tímido, inseguro e tenso. A exigência de estudo constante, de leitura intensiva não me atraía especialmente, talvez pelo clima de obrigatoriedade a ele associado. Isto trouxe uma crise pessoal, um mal-estar cuja conseqüência natural seria a saída da Universidade. Ao mesmo tempo, era a inserção na Universidade que me prometia e possibilitava uma atuação social mais ampla.

Foi um período de muita angústia e sofrimento, vividos bastante solitariamente. Na época pedi licença sem vencimentos por um semestre para tentar clarear esta questão. O que percebi, ao final deste tempo, é que eu não conseguia sair.

Uma reflexão a partir destas vivências foi explicitando a necessidade de uma busca de inserção na Universidade com um estilo próprio, em que eu assumisse meus talentos e dificuldades. A rejeição do modelo que tinha certa erudição como referência e no qual eu não me encaixava exigia a busca de outro tipo de caminho.

Exponho esta questão na medida em que penso que a Universidade, especialmente em seus cursos de psicologia, precisa abranger a multiplicidade da contribuição humana e esta anda por caminhos muito diferentes. Quanto mais a diferença tiver espaço, maior a riqueza. Até para passar a seus alunos que suas trajetórias podem ser muito variadas - e que nelas estejam contemplados seus talentos e dificuldades, suas contribuições e estilos específicos, fugindo à submissão e a padronização -, que se possa dizer como Edgar Morin : "Não sou daqueles que têm uma carreira, mas que têm uma vida."

A criatividade me salvou desse impasse. Comecei a pensar - a partir da cadeira Ciência e Profissão que, dada nos semestres iniciais, preconizava uma introdução do aluno à realidade do psicólogo e a seus campos de pesquisa - em uma abordagem mais pessoal e na qual a interação tivesse mais vez. Chamava-me a atenção como no curso a impessoalidade muitas vezes era a tônica, as pessoas em massa - turmas de 60 alunos - assistindo as aulas, sem se conhecerem, sem aprender a conviver e a trabalhar juntos. Será que esta não era uma das principais missões de um curso de psicologia, a humanização, tanto no sentido das pessoas aprenderem a aprofundar suas relações a partir de pontos em comum e de diferenças, assim como uma familiaridade com os âmbitos público-privado, não necessariamente tão separados? Até que ponto uma característica mais individualista,

dura e competitiva, apreendida na academia, seria posteriormente mantida e transmitida nos trabalhos?

O que notava e noto é que o curso de psicologia não se diferencia muito de qualquer outro curso, quando exatamente o grande instrumento de trabalho do profissional é sua própria pessoa. Não que isto dê conta de sua atuação, mas até que ponto esta inclusão, bem trabalhada, não poderia trazer um enriquecimento para sua contribuição profissional? Na medida em que as turmas mudam incessantemente, não havendo um grupo mais ou menos estável, fica muito difícil este aprendizado de convivência e de auto-conhecimento.

O que se vê nos cursos é que muitas vezes há uma certa ojeriza a este tipo de abordagem, em que haverá mobilização de aspectos internos. O processo terapêutico foi definido como sendo o grande referencial de mudanças internas dos alunos, subestimando-se o processo social que acontece ao longo de um curso, deixando uma socialização específica.

Comecei a utilizar, em alguns momentos, técnicas de dinâmica de grupo para focalizar o grupo, e meu papel docente, a partir daí, passou a se transformar.

Esta foi, em realidade, sem perceber, minha primeira forma de aproximação do tema meio ambiente como psicóloga. Eu passava a dar atenção ao primeiro meio ambiente em que os alunos e eu nos encontrávamos, que era a própria sala de aula, focalizando o grupo e seu processo. Na Universidade, a dinâmica do aprendizado grupal, a relação professor-aluno é pouco considerada, mantendo-se assim como uma instância acima de qualquer suspeita. Nunca está em questão a estrutura, para além do formal.

O mercado de cursos, formações, terapias e supervisões que foi se estabelecendo a partir dos anos 80 ia reforçando a necessidade da presença de alguém que estrutura, organiza, dá a última palavra. Fica em segundo plano a aprendizagem, em cada um, de como manter viva a chama de seus interesses, de movimentar-se por conta própria, de trabalhar com pares e se considerar satisfeito. Em realidade passou-se a estimular um consumo desenfreado de serviços psicológicos, que foi uma forma de o mercado se organizar para ter acesso a uma elite pagante relativamente pequena.

As lições aprendidas ficam visíveis no clima competitivo que marca o profissional - este é um aspecto - , em que o expor-se é algo evitado a qualquer custo, ficando para as quatro paredes do atendimento psicoterápico; na não existência, entre alunos, de grupos mais significativos que os ajudem na organização de sua vida profissional; na idealização dos que são considerados bem sucedidos; na dificuldade de os alunos terem iniciativas, descobrirem o mundo que os cerca e como se aproximar dele; na ausência de envolvimento dos alunos com ações, seja a nível do próprio espaço universitário - que freqüentam por muitos anos, mas que geralmente desconhecem em sua riqueza - seja envolvendo-se em iniciativas da sociedade civil, que muitas vezes podem ser uma ponte direta com sua vida profissional . De certo modo, todo o esquema em que os alunos entram lhes mostra caminhos estruturados, socializando-os para a passividade, docilidade e submissão. A maioria transita em seu curso como se fosse um espaço mapeado que não os inclui, a não ser como consumidores dos serviços intra ou extra sala de aula.

Estar à frente da cadeira Dinâmica de Grupo foi dando um formato mais sistemático a estes questionamentos decisivos para que eu encontrasse meu lugar na Universidade. Acho importante destacar que meu formato de coordenação não era, nem é, o de uma figura carismática ou popular, mas o de alguém em quem as contradições estavam e estão sempre presentes. Aprender a expô-las e ser compreendida e respeitada, poder assumir dificuldades desidealizando a coordenação, despertando com isso nos alunos, em certos momentos, irritação ou incompreensão, tudo isto fez e faz parte desta caminhada. Esta era, e é, a maneira de ir aprendendo - às vezes muito lentamente - e de ir transmitindo uma visão de mundo que se opunha à geral.

Comecei a documentar o processo organizando uma história de cada curso. Cada aula era descrita no que acontecia de importante. Esta atribuição variou, sendo executada às vezes por um monitor, em geral pelos próprios alunos, que se encarregavam de descrever o que tinha acontecido em aulas por eles coordenadas em duplas, o que acontecia em boa parte do curso. Eu também escrevia ao longo do processo e frequentemente expunha meus sentimentos e reflexões em momentos difíceis no grupo. Este documento tomou o formato de um álbum, que incluía ainda aspectos visuais e expressivos com desenhos, fotos, colagens, poemas, etc. realizados livremente. O álbum passava a ser a produção coletiva de uma determinada turma, verdadeira colcha de retalhos, costurada a partir das vivências relacionadas a certos temas vinculados à dinâmica de grupo, constituindo-se em história do grupo na cadeira.

Começar a acreditar que este tipo de contribuição tinha sentido e importância foi um processo. Era a busca de uma educação não bancária, e sim transgressora, na acepção de Bel Hooks, em que a sala de aula torna-se o laboratório de transformações profundas vinculadas a temas amplos e específicos. É uma sala de aula emocionada, viva, em que o corpo esteja presente. Talvez, para vários, assustadora na sua diferença.

Meio ambiente, subjetividade e grupos, como mostra Guattari em *As Três Ecologias*, são um recorte básico na ecosofia, que envolve uma ecologia mais propriamente ambiental, uma ecologia mental (da subjetividade) e uma ecologia social. Debruçarmo-nos sobre nós mesmos, nossos grupos e nossa sociedade de consumo, abrindo-nos para uma análise dos valores presentes, por menos que os caminhos a trilhar estejam claros, coloca-se como desafio.

“Psicologia e meio ambiente” remete a isto: nós como parte do meio ambiente, nos desligando de nosso antropocentrismo, tentando cultivar maior humildade e simplicidade. O homem não sendo o centro, mas parte, se dando conta de sua intervenção onipotente e destrutiva. Trabalhar a sala onde nós nos movimentamos por anos, todos os dias, tentando veicular os valores de solidariedade - por mais difícil que seja -, de simplicidade, de busca do que é essencial, é uma das formas desta proposta ecosófica se realizar. É a partir do próximo, daquilo que estamos vivendo cotidianamente, que podemos transformar. Mudar a sala de aula universitária não é fácil, pois ela remete a todo o mundo escolar, que vai se padronizando e endurecendo na medida em que as séries vão se aproximando do ingresso na Universidade. É toda uma estrutura institucional e social que está em questão.

As mudanças são difíceis, porque exigem muito de nós mesmos, uma constante revisão, um balanço de talentos e dificuldades, de impedimentos e possibilidades. Fica necessária ainda uma compreensão mais clara do mundo que nos cerca, com toda sua complexidade, introduzindo nesta compreensão nossa pessoa, de modo que o grande inclua o pequeno. O político passa a ser necessariamente uma dimensão, sendo a micropolítica assumida como um espaço de intervenção.

A partir de 1991 comecei a me envolver mais profundamente com a conexão psicologia - meio-ambiente, a partir da cadeira Psicologia Aplicada ao Meio Ambiente. Daí deu-se a criação e coordenação de um projeto pioneiro - o Programa de Vídeos Ecológicos PUC/Rio - em que, com um grupo, busquei encaminhar uma metodologia de sensibilização para o meio ambiente, na qual estão em jogo mudanças de atitudes e comportamentos. A metodologia se propõe a combinar dinâmicas de grupo, vídeos e ações, buscando uma conexão com o cotidiano. Este caminho colocou-se como uma alternativa fascinante. Era a descoberta da paixão na vida profissional através da descoberta de respostas concretas para uma ação social mais ampla. Foi também o contato com as dificuldades relacionadas a assumir uma coordenação, não mais de alunos, mas de um grupo profissional.

Este projeto foi, ao longo dos sete anos de existência, a partir de um pequeno grupo interdisciplinar, construindo propostas, tentando caminhos que parecem férteis. Cito alguns:

1. Construção de uma rede entre escolas públicas e privadas de um bairro (REGA) - no caso, a Gávea -, sinalizando a necessidade de que estas instituições superem diferenças e trabalhem conjuntamente alternativas para a problemática ambiental;

2. Trabalho com o vídeo de uma maneira mais sensível, escolhendo materiais que sensibilizem, aprofundando os temas a partir de dinâmicas de grupo, sugerindo uma metodologia acessível a professores e lideranças como modalidade de mobilização. Neste sentido, foram realizados dois cursos de formação de Agentes Ecológicos, envolvendo alunos de escolas da Gávea. Neste momento, este curso está sendo oferecido, dentro do Departamento de Psicologia, a alunos de psicologia, educação, comunicação, geografia e serviço social. A metodologia deu origem ao livro *A REDE ECOLÓGICA*;

3. Montagem de uma exposição, *O PAPEL DE TODOS NÓS*, calcada nos 3 Rs (reduzir o consumo, reaproveitar e reciclar), apresentando mais de 120 objetos de reaproveitamento e mostrando à população escolar formas de colaborar. Esta exposição partiu das iniciativas de reaproveitamento de algumas escolas do bairro da Gávea, recebendo, na medida em que circulava, contribuições as mais diversificadas, todas tendo em comum a expressão da criatividade e habilidades a serviço do reaproveitamento. Esta experiência deu origem ao livro *O PAPEL DE TODOS NÓS: Alternativas para o meio ambiente*;

4. Produção de três vídeos que funcionam como história do projeto e como elementos de sensibilização (*PVE VAI A ESCOLA*, *O PAPEL DE TODOS NÓS*, *O VERSO DO PAPEL*);

5. Organização de formas concretas de passar uma nova visão de mundo calcada no não desperdício e na consciência em relação aos materiais, resultando na criação de um Caderno Alternativo (caderno confeccionado a partir do verso de folhas já utilizadas, inclusive a capa) e na estruturação de uma Oficina destes cadernos, confeccionados por três adolescentes do bairro, em regime de meio expediente.

Todas estas iniciativas estão se confirmando como canais de ação. E, *last but not least*, um acervo de material videográfico relacionado a meio ambiente, entendido num sentido amplo, possibilitou um programa com um nível de ação e propostas bastante amplo e atual.

Foi ficando claro ao longo deste tempo que a questão ambiental solicita uma abertura no sentido de não nos encerrarmos nos nossos interesses corporativos, que marcaram nossa história, mas de buscar contribuir somando com outras áreas, tentando a interdisciplinariedade.

Todo este processo representa uma maneira de fazer e ser história, em que a busca da coerência e da autenticidade funcionaram como impulsionadores, querendo compatibilizar o pessoal com o social. Com todas as dificuldades e contradições, uma grande satisfação se faz presente, que tem a ver com a integração entre a pessoa, a profissional e a cidadã. Partilho esta história acreditando que este tipo de trajetória - em muito atípica - possa vir a ser mais freqüente na Universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUATTARI, F. - *As três ecologias*. Campinas: Ed. Papirus, 1989.

HOOKS, Bel - *Teaching to transgress*. Londres: Routledge & Kegan, 1993.

MORIN, E. - *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

PAULA, M., LANGENBACH, M. e PODLUBNY S. - "Mini-equipe: uma experiência em clínica universitária". Em: *Arquivos Brasileiros Psicologia Aplicada*, out/dez 1973.

Parte III - Formação, ação e profissão

“A BELEZA DE SER UM ETERNO APRENDIZ”: UMA PALAVRA SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Maria Cristina Fernandes Lima⁶⁹

Dez anos transitados pela instituição universidade, 1987 a 1997⁷⁰, marcados por dúvidas, inquietações, conflitos, impasses, mas também encontros, reencontros, alegrias, descobertas, solidariedade, desejos e utopias.

Resgatar este pedaço de tempo, aqui, não significa um saudosismo melancólico, nem mesmo um certo arrependimento daquilo que poderia ter sido e não foi, mas sim apropriar-se de ferramentas para lutas cruciais que se fazem hoje presentes no campo social.

Vamos, assim, viajar pelo que foi o cotidiano da autora na sua formação como psicóloga, para podermos entender que as questões com as quais se debatia no passado ainda hoje persistem e se mascaram sob novas formas, novas roupagens. Saca, “aquelas novas idéias e antigos ideais” que ainda persistem de forma prenante: seja na ênfase dos cursos no âmbito da clínica, na dicotomia teoria/prática, na fragmentação da psicologia nas áreas clássicas de atuação ou no caráter científico da psicologia, expresso no parecer 403/62⁷¹. Entretanto, cabe ressaltar que nem tudo na formação “psi” foi cercado de espinhos ou teve um gosto amargo de fel. Tanto ontem como hoje, encontram-se práticas instituintes que tentam romper com algumas práticas instituídas que se tornaram hegemônicas em nossa formação, buscando a valorização da diferença e a expansão da vida em sua multiplicidade.

No segundo semestre de 1987, eu começava o 1.º período da graduação em psicologia. Muita ansiedade e expectativa. Afinal, entrar para a universidade, ainda mais pública, significava ingressar em um novo mundo, bem diferente daquela chatice e rigor do segundo grau.

Anatomia, Complementos de Matemática, Teorias e Sistemas Psicológicos eram matérias tão díspares e sem relação, que eu nem sabia aonde isto iria me levar. Mas, já que estavam dentro do curso, achava que seriam matérias necessárias para a qualificação do psicólogo, naturalizando, deste modo, a formação “psi”.

Porém, um encontro nesta época foi fundamental para mim, delineando, conseqüentemente, minha posição futura: as aulas de filosofia dadas pelo professor Cláudio Ulpiano. Foi a primeira vez que tive contato com as obras de Foucault, Guattari, Deleuze, Platão, Aristóteles e Spinoza. Levei um baita susto. Afeto, ser afetado, corpos dóceis, disciplina, mundo das idéias... Era um papo muito cabeça, portanto, muito pesado para uma simples cabecinha que acabava de sair daquela formação reta do segundo grau. No entanto, fui profundamente afetada, no dizer de Spinoza, por estas lições

⁶⁹ Mestre em Psicologia e Práticas Sócio-Culturais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O presente artigo deriva da dissertação defendida em 1997, que tem por título “A beleza de ser um eterno aprendiz: uma reflexão sobre as Práticas de Supervisão no Estado do Rio de Janeiro”.

⁷⁰ Período compreendido entre a entrada da autora no curso de graduação em psicologia e a conclusão do curso de mestrado.

⁷¹ O parecer 403/62 do Conselho Federal de Educação estabelece um currículo mínimo para os cursos de graduação em psicologia.

que tomaram uma certa materialidade e sentido no decorrer do estágio, tornando-se instrumentos de militância por uma formação mais crítica.

Bom, o tempo foi passando e as disciplinas foram se sucedendo: Psicologia Geral: Psicanálise; Psicologia da Personalidade: Psicanálise; Psicologia do Desenvolvimento: Psicanálise. As outras abordagens, quando ministradas, eram somente acessórias da prática psicológica mãe: a Psicanálise. Eu achava isto muito estranho, mas não fazia críticas, pois, já que estava na grade curricular, deveria ser um requisito necessário para a prática de consultório. Olha aí a naturalização em ação, novamente! Mal sabia que a prática clínica de atendimento dual e, principalmente, a minha escolha pela clínica eram produções sócio-históricas.

Chegando o nono período, e com ele o estágio, chegava também a ansiedade. Afinal, eu iria estar frente a um cliente, cujas múltiplas problemáticas haviam sido dissecadas nas diversas aulas, ao longo dos últimos quatro anos, ratificando, dessa forma, a dicotomia teoria/prática.

E foi justamente no decorrer dos estágios nas áreas de Psicologia Escolar e Psicologia Clínica da Universidade Federal Fluminense e no estágio no Hospital Psiquiátrico de Jurujuba que comecei a refletir criticamente sobre o sentido da formação do psicólogo, via supervisão.

Na convivência cotidiana com os objetos de trabalho destes estabelecimentos, como, por exemplo, os clientes do S.P.A., começou a surgir uma comunicação que não se encaixava nos moldes estabelecidos do saber “psi”, ou seja, havia dois discursos completamente diferentes - o discurso do chamado especialista e o discurso leigo.

A primeira reação frente a esta diferença foi a tentativa de procurar indícios nestas falas que se encaixassem nos modelos teóricos apreendidos como o saber do psicólogo, reafirmando, assim, os discursos científicos e o poder do especialismo. Desta forma, procurava realizar nada mais nada menos do que uma desapropriação dos sujeitos de suas próprias articulações de sentido, quer dizer, o discurso científico desqualificava os saberes que as pessoas produzem frente aos desafios que a vida cotidiana lhes apresenta, como sendo menores.

Contudo, quanto mais me debruçava sobre os livros, tentando encontrar alguma correlação entre os discursos, mais me perdia nos encontros com os clientes.

Foi neste contexto de muitas dúvidas e aflições que assisti uma palestra que consistia na apresentação da tese de doutorado da professora Cecília Coimbra.

Fui profundamente afetada por essa apresentação. A tomada de posição de Cecília frente à psicologia e à vida, tanto quanto seu percurso teórico, me cativaram. Quem sabe seu estágio não poderia ser um caminho que eu pudesse trilhar para buscar respostas às minhas indagações sobre a clínica, a psicologia, a universidade?

Foi através das várias discussões em supervisão, que oportunizaram um melhor aprofundamento nas leituras de Guattari, Deleuze, Foucault e a Análise Institucional, que comecei a perceber que estes discursos resistiam a ser enquadrados em nossos catálogos de classificação, agindo, assim, como verdadeiros analisadores das teorias e práticas “psi”. Neste sentido, o aspecto produzido como oculto na formação do psicólogo começou a se mostrar, apontando para a cristalização de muitos papéis, como os de professor e aluno, psicólogo e cliente, supervisor e estagiário, que são cotidianamente reproduzidos e/ou fortalecidos através da divisão social de trabalho no capitalismo, afirmando as relações de saber-poder. Ao naturalizar e sacralizar instituições como a ciência, o homem, a supervisão e o estágio, os personagens da trama da formação perderiam a noção de que as práticas sociais, particularmente as práticas profissionais, nas quais nos incluímos, forjariam, além de conceitos e objetos, novas subjetividades, novos sujeitos.

Como decorrência deste processo, comecei a perceber que eu, Maria Cristina, não era uma natureza humana dotada de livre arbítrio, mas sim uma produção que possuía formas de pensar e agir muito precisas.

Infelizmente, com o final dos estágios, aproximava-se também o final da minha graduação. Muito medo e expectativa. Sair da faculdade significava encontrar um mercado de trabalho onde não havia praticamente lugar para o profissional “psi”.

Mas uma intenção, possibilitada por estes estágios, afirmava-se cada vez mais em mim: a vontade de aprofundar a reflexão crítica sobre o sentido da formação em geral. Em resumo, a questão central de minhas inquietações girava em torno do saber que é perpassado/produzido/fortalecido na formação do profissional “psi”. O conhecimento que é produzido na universidade, dado este quadro dominante de reprodução das formas de saber-poder estar presente nesta instituição, pode ser veiculado em favor da emancipação humana? Há espaços, brechas, para isto?

Ao entrar para o mestrado, iniciou-se uma nova fase de um projeto de vida, cujas implicações, fluxos desejantes, produziram novos encontros, agenciamentos e composições de forças, que me habilitaram a pensar de outras formas as relações entre os homens.

Meu projeto de dissertação pretendia, inicialmente, fazer um levantamento das práticas de supervisão existentes nas faculdades de psicologia do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de produzir uma reflexão sobre as mesmas; isto é, o que produzem, a que demandas atendem e como se organizam. Ao mesmo tempo, pretendia resgatar suas gêneses históricas neste Estado, quer dizer, como foram implantados os Serviços de Psicologia Aplicada e seus estágios.

Para viabilizar tal empreitada, realizei uma pesquisa de campo no Estado do Rio de Janeiro, visando as diferentes práticas de supervisão em quatro faculdades de psicologia, sendo duas delas públicas e duas particulares. As duas universidades públicas foram identificadas pelas letras A e B e as particulares, por C e D, de acordo com o início de suas atividades acadêmicas. Foram entrevistadas ao todo trinta e duas pessoas, sendo três supervisores e cinco estudantes por faculdade. Estes últimos foram subdivididos em alunos e estagiários. As entrevistas foram realizadas no período de setembro a novembro de 1996.

Com o decorrer das entrevistas, outros dados foram surgindo, reorientando e ampliando os rumos da pesquisa. O espaço da supervisão que, inicialmente, era o foco central de minhas indagações, acabou se constituindo em uma das estratégias utilizadas para que eu circulasse pelos cursos de graduação em psicologia, a fim de verificar como a formação está se configurando neste Estado e que práticas, subjetividades e instituições estão se fortalecendo.

Deste modo, através de uma trajetória não linear, fui constituindo a pesquisa e, conseqüentemente, a dissertação. Isto quer dizer que as análises foram construídas a partir dos encontros entre pesquisador e pesquisados, afetadas pela imprevisibilidade dos acontecimentos que emergiram durante o processo de estudo.

Para percorrer este caminho, utilizei, é claro, a leitura que Michel Foucault faz das gêneses das práticas “psi” e alguns conceitos referentes à Análise Institucional. Foram utilizadas também as contribuições teóricas de Guattari, principalmente no que tange à produção de subjetividades e processos de singularização. Assim, minha proposta - como muitas outras produções que circulam pela universidade - não pretendia ser a palavra última sobre a formação, mas apenas uma tentativa de entendimento das diversas problemáticas que atravessam o cotidiano dos cursos de graduação e da profissão.

Vale ressaltar que estas ferramentas foram utilizadas como instrumentos de luta contra o que é instituído e, portanto, percebido como natural. Isto porque a formação, da maneira como está

predominantemente organizada - com sua ênfase no modelo clínico de intervenção, de caráter dual - , parece-me marcada por uma visão naturalizada do homem e das relações sociais, onde predominam os critérios de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo. Desta forma, não pretendi entrar em uma discussão meramente instituída das práticas “psi”, mas sim atualizar sua história com as experiências produzidas, apontando acontecimentos ocorridos nessa mesma história e no próprio cotidiano da pesquisa como situações analisadoras, que pudessem apontar os efeitos de muitas dessas práticas e o que estão produzindo ao serem atualizadas nas ações dos protagonistas desse trabalho.

Para isto, utilizei as contribuições de Maria Helena Souza Patto e Cecília Coimbra. A primeira, ao resgatar a emergência da psicologia científica na sociedade ocidental do século XIX. A segunda, ao historicizar a disseminação das práticas psicoterapêuticas, especialmente no eixo Rio-São Paulo dos anos 70, mostrando-nos que alguns desses saberes visam enquadrar, corrigir e adaptar os homens aos moldes da produção capitalista.

Em suma, estas autoras nos revelam, através de seus trabalhos, que de neutras e assépticas algumas práticas psicológicas nada têm, pois visam justamente um projeto de dominação política muito perverso, que homogeneiza corpos e mentes de milhares de sujeitos.

Assim, ao me aventurar neste passeio pela formação, junto com todos os autores anteriormente citados e os atores entrevistados, alio-me a um exército que se apropria de todas as ferramentas utilizadas como uma máquina de guerra, quebrando com as certezas absolutas ditadas pela ciência e instrumentalizadas pelos especialistas.

Com isto, busca-se intervir na realidade, tentando levar os profissionais a pensar suas próprias práticas cotidianas, em que uma importante ferramenta é a análise das implicações: o pesquisador implicado é aquele que analisa não só o lugar que ocupa na intervenção que está realizando, como também as implicações de suas referências e a sua posição na divisão social do trabalho. Isto quer dizer que vejo a formação como uma produção que, além de forjar conceitos, saberes e objetos, está produzindo, acima de tudo, subjetividades, tanto ao nível de discurso quanto ao nível de práxis.

Para finalizar, gostaria de enfatizar que, embora a formação, tal como está instituída na maioria dos cursos de psicologia, esteja ainda marcada por uma visão naturalizada do homem e das relações sociais, favorecendo, com isso, uma intervenção de caráter individualizante - muitos estudantes ainda ingressam na faculdade com uma demanda de cuidado de si -, constatei em minha pesquisa que a formação pode produzir práticas instituintes. Ou seja, são brechas que visam produzir processos de singularização, tentando romper, através de suas práticas de intervenção, com essas subjetividades dominantes, para que saberes tidos como menores possam eclodir.

Isso fica evidente, por exemplo, na faculdade B que, além de implementar disciplinas de cunho sócio-histórico como a faculdade A, terminou com o estágio por áreas de atuação, instituindo o estágio por projetos, na tentativa de quebrar com uma intervenção de caráter fragmentário que produz, a maior parte do tempo, especialismos.

Deste modo, estas práticas estão tentando reinventar cotidianamente as relações do homem com o corpo, com o tempo, com a vida e demais mistérios da existência.

Pensar a supervisão, o estágio e, conseqüentemente a formação, a psicologia, dentro desta lógica, é mergulhar em suas tramas, ver que sentidos nelas transitam para, posteriormente, fazer uma tomada de posição política, a fim de gestar novos mundos, diferentes daqueles da informação abstrata, da lógica cientificista, fazendo emergir novos universos de referência, formas outras de conceber o amor, o tempo, o encontro com a morte, com o desejo, com a dor e com a vida.

Contudo, perambular pelo cotidiano da formação, conhecendo seus personagens, seus conflitos, inquietações e alegrias, enfim, este processo, não foi, e não é, nada fácil. Supõe reavaliar

o instituído que está em nós, abrindo brechas para o devir, para o acaso, para a imprevisibilidade dos jogos da vida. Isto nos possibilita deixarmos de ser meros reprodutores da ordem dominante para viver a alegria, o prazer e os desafios de sermos eternos aprendizes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COIMBRA, Cecília M. B. *Guardiães da ordem – Uma viagem pelas Práticas “Psi” no Brasil do Milagre*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

FOUCAULT, Michel *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Cadernos da PUC – RJ - Série Letras e Artes, Caderno nº 16, Junho/1974.

FOUCAULT, Michel *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GUATTARI, Félix *As três ecologias*. São Paulo: Papirus, 1991.

GUATTARI, Félix. e ROLNIK, Suely *Micropolítica – cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

Parte III - Formação, ação e profissão

FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL: ALGUMAS NOTAÇÕES SOBRE TEORIA E PRÁTICA

Tania R. Catharino⁷²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre a relação teoria e prática, utilizando, como pano de fundo, a história da psicologia e o desenrolar de acontecimentos que marcam a singularidade deste binômio em nosso país. Posto este objetivo, emergem duas questões que precisam ser explicitadas.

A primeira diz respeito ao fato de que a relação teoria e prática, obviamente, não é privativa nem se origina numa história local (mesmo que tenha abrangência nacional) – a da psicologia brasileira. Encontra suas origens, como é sabido, na divisão social do trabalho: temos de um lado o trabalho intelectual, e de outro o trabalho manual; e, fundamentando esta divisão, temos o sistema capitalista e o ideário liberal, que instituem um modelo tecnicista, meritocrático, que explica e legitima a alocação dos indivíduos num e noutro pólo deste binômio. Há também toda uma gradação de valor, uma hierarquia, de tal sorte que, além da fragmentação do homem, há a valorização de uns e a desvalorização de outros, conforme o tipo de trabalho que realizem. Portanto, os caminhos apontados no sentido da superação da dicotomia que aí se encontra esbarram em questões que vão além dos esforços empreendidos de forma localizada - como é o caso de algumas tentativas de reforma curricular⁷³. É claro que a ação microssocial, cotidiana, possui um valor em si mesma. Porém, para melhor compreendermos essa rede de histórias locais, precisamos ampliar nosso conhecimento sobre o contexto no qual elas se desenrolam.

A segunda questão diz respeito à própria concepção de história. Em contraposição à maneira instituída de **estudar**, de **relatar** a história, surge uma outra maneira de **fazer**, de **contar** a história. Esta é fabricada quase artesanalmente, de forma localizada, quase privada; e, no entanto, se faz pública: se mostra em tudo (basta apreendê-la pelo tato, por exemplo) e pertence a todos (basta se engajar na ação que a desencadeia e a atravessa). É a história que se produz a partir da narratividade de fragmentos das práticas cotidianas: um evento na vizinhança, um jogo proposto pelo professor, uma insubordinação do cliente, que se nega a seguir uma prescrição... são múltiplas as possibilidades. Sua apreensão só se dará mediante a utilização de todos os sentidos. Mesmo assim, quando formos contar o que vimos, já estaremos fazendo a história da história a se contar.

É nesse contexto que podemos falar da relação teoria e prática na história da psicologia no Brasil. É nesse vai-e-vem entre o micro e o macrossocial, em idas e vindas que desafiam as barreiras instituídas que separam essas duas esferas, também instituídas como realidades separadas, que se deve desenhar o traçado que constitui historicamente este binômio.

⁷² Professora assistente da Faculdade de Educação/UERJ; Professora auxiliar do Instituto de Psicologia/UGF; Doutoranda no programa de pós-graduação do Instituto de Psicologia/USP.

⁷³ Cito aqui as reformas curriculares, porque já há algum tempo estas passaram a se constituir num verdadeiro *fetiche*. São minoria os casos que vão além de uma perspectiva estrutural de currículo, tomando-o como processo. De maneira geral, parece haver a crença de que bastaria mexer na grade curricular e todas as mazelas profissionais e da formação estariam resolvidas.

Resta-nos ainda esclarecer que os elementos da história da psicologia, assim como os autores que os apresentam, são tomados por nós como interlocutores. Este é o caso de Pessotti (1975)⁷⁴ e de Mello (1983), responsáveis pelos fragmentos históricos que integram este texto.

NARRANDO A HISTÓRIA

Começemos por analisar uma afirmação de Mello (1983), pelo fato de esta conter alguns aspectos que nos parecem extremamente relevantes para nossos propósitos:

de um lado, [temos] instituições cuja orientação pragmática as habilita à preparação de profissionais, e que contribuem decisivamente para a instauração da psicologia aplicada no Brasil. De outro, instituições não voltadas para a aplicação imediata, mas que não conseguem realizar plenamente sua vocação científica. (p.38)

A autora aponta para a dissociação entre teoria e prática, assim como para a impotência do ensino superior para formar profissionais que prestarão serviços à comunidade. Porém, ao verificar que tal impotência não se limita ao ensino da psicologia, Mello nos leva a situar o problema do ensino superior no contexto social mais amplo, a fim de investigar, aí, suas funções. Conclui então que tanto a história quanto a situação atual da psicologia no Brasil, enquanto ensino e enquanto profissão, vão encontrar as origens de suas dificuldades numa separação entre ciência e técnica. A partir de uma tradição colonialista, nosso país importaria técnicas de uma forma indiscriminada, com vistas à aplicação imediata, permanecendo as ciências das quais elas derivam como mero acessório.

É sabido que uma das principais críticas dirigidas à formação e ao exercício da profissão refere-se ao descompasso entre as ações e os conhecimentos que lhes dão sustentação. Há uma precariedade no campo da pesquisa, da teorização, e uma conseqüente lacuna no mercado editorial, que é prioritariamente dominado por títulos estrangeiros, que não contemplam a nossa realidade. Desde que entendamos a psicologia articulada a uma materialidade; desde que não queiramos fragmentar subjetividade e objetividade, há de se enfatizar a importância do contexto no qual se produzem os fenômenos *psi*. Percebemos, no entanto, que tal descompasso tem história, e que, segundo Mello, este se relaciona à tradição colonialista. Esta tradição, de certa forma, persiste ainda hoje, mesmo que na versão pós-moderna da globalização e do neoliberalismo.

Outra questão abordada por Mello diz respeito à regulamentação da profissão.

Assim, a partir da lei nº 4119/62, os profissionais devem ser diplomados em cursos superiores de psicologia, mas a psicologia aplicada já possuía uma história que imprime seu selo nos novos cursos e na profissão. (p. 42)

Ao discutir esta regulamentação, Mello nos mostrará que, além de se propor a corrigir irregularidades técnicas e a valorizar a profissão, seu maior objetivo (concretizado) foi instituir a graduação universitária como única via de acesso à profissionalização. Além disso, transformou o psicólogo num profissional liberal. Este modelo profissional, como sabemos, veio a fazer parte do imaginário da década de 70, como alavanca de ascensão social para a classe média, que acalentava este sonho, embalada pelas promessas do *Milagre Econômico*.

Prosseguindo, a autora nos aponta o fato de que a criação de um curso de Psicologia na USP foi proposta em 1953, sendo alegada, na época, a demanda então existente de profissionais desta

⁷⁴ Segundo este autor, a primeira História da Psicologia data de 1944. De lá para cá, intensificou-se a produção que procura dar conta de nossa memória. Porém é recente a preocupação com a produção de uma história viva, que se constrói na medida em que se conta, em contraste com uma perspectiva estática e linear, que resulta numa simples enumeração descritiva dos acontecimentos.

área, por parte de repartições estatais e paraestatais ou empresas particulares, além de considerações a respeito da formação dos práticos-psicologistas, contrapondo um aprendizado científico de caráter universitário ao caráter pragmático então em vigor. Esse caráter pragmático pode ser ilustrado por alguns eventos de nossa história.

Merece destaque o fato de que mesmo antes da institucionalização de um curso de psicologia, a USP havia incorporado a cátedra de psicologia da antiga Escola Normal de São Paulo - quando esta disciplina passou a ser ensinada nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia -, marcando o que Pessotti (1975) chama de “período universitário”, em contraposição à “fase dos pioneiros solitários da psicologia brasileira”. Esses pioneiros caracterizavam-se pelo emprego de técnicas - eram os práticos-psicologistas. Dentre eles, destacavam-se os “médicos-psicólogos”, dedicados à aplicação hospitalar de técnicas psicológicas e psicoterápicas desde o início de século. Assim, em 1922 é criada a Liga Brasileira de Higiene Mental que, em 1932, propõe ao Ministério de Educação e Saúde a obrigatoriedade de se manterem gabinetes de psicologia junto às clínicas psiquiátricas. Surge também o Instituto de Higiene, onde foram realizados estudos de psicologia aplicada desde 1926, tendo originado o Serviço de Inspeção Médico-Escolar. Já em Recife foi criado, em 1925, o Instituto de Seleção e Orientação Profissional, depois chamado Instituto de Psicologia, tendo produzido inúmeros estudos de psicologia aplicada.

Nota-se que havia um descompasso entre a ênfase na psicologia aplicada e o desenvolvimento teórico. Um exemplo disso é o fato de serem, os “práticos-psicologistas”, autodidatas. Até 1940, a psicologia se encontrava atrelada aos cursos de Biologia e Neurologia, e apenas em 1950 é criada, em Porto Alegre, a cadeira de psicologia nos cursos de medicina. Outro aspecto a ser ressaltado é que, desde o início, as aplicações da psicologia seguem aquelas que, mais tarde, viriam a se tornar as três áreas tradicionalmente instituídas: clínica, escolar e do trabalho. De maneira geral, este parece ser o quadro encontrado: a ação precedendo a teorização, fato que procura ser “corrigido” com a regulamentação da profissão.

Uma outra vertente através da qual Mello discute a relação teoria e prática remete-nos à problemática da demanda. Segundo a autora, esta está intrinsecamente ligada aos interesses de repartições estatais, paraestatais e das empresas privadas. Com relação a esta afirmação, gostaríamos de discorrer brevemente sobre alguns pontos de vista de Apple (1989), no que diz respeito às suas contribuições sobre a produção do conhecimento escolar⁷⁵.

Ao discutir a Escola, Apple (1989) vai enfatizar sua função duplamente produtiva: ao mesmo tempo em que produz agentes para o setor econômico da sociedade, produz cultura, exigida, de forma direta ou indireta, pelo setor econômico. Apple nos convida a pensar no conhecimento como uma forma de capital e na Escola como um local privilegiado de produção de mercadorias culturais. Adverte-nos que, para além da obviedade da afirmação de que a Escola produz conhecimentos, pensemos no fato de que este conhecimento não é necessariamente uma mercadoria neutra numa economia capitalista. Neste sentido, pondera que a produção de conhecimento técnico-administrativo (incluindo os recursos humanos) deve ser melhor compreendida, em função de sua utilização em nossa sociedade, e a vincula aos interesses empresariais. Vemos, portanto, que o argumento de Mello (segundo o qual os interesses empresariais impulsionam a regulamentação da profissão de psicólogo) encontra apoio em Apple. Este vai além quando discute o papel do Estado, que, segundo ele, se torna cada vez mais presente na esfera da produção ao socializar os custos da educação, da pesquisa científica e do treinamento da força de trabalho (aspectos estes bem atuais, se considerarmos a nova LDB⁷⁶ e os parâmetros curriculares nacionais).

⁷⁵ Apple aborda o conhecimento escolar num sentido lato, o que nos faz considerar a relevância de incluir nesta categoria o conhecimento acadêmico.

⁷⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394, de 20/12/96.

ENSAIANDO UMA CONCLUSÃO

Podemos resumir a discussão aqui empreendida em dois aspectos.

O primeiro diz respeito ao fato de que, historicamente, existe no caso brasileiro uma anterioridade da prática com relação à teoria. Nos episódios, nos empreendimentos institucionais, na construção de um campo próprio para a psicologia, verificamos que a técnica precede o conhecimento. Este, de maneira geral, permanece como um fundamento, cujo valor se esgota na derivação de uma ação prática (quer seja uma técnica psicoterápica, um novo teste ou uma ação educativa).

O segundo diz respeito à demanda empresarial (privada e/ou estatal) que impulsiona a institucionalização da formação profissional, vinculada aos interesses de grupos específicos que, obviamente, possuem problemas também específicos. Passam, portanto, a ser formados os profissionais da psicologia, marcados por um pragmatismo que se expressa em soluções para problemas que nem sempre estão circunscritos ao âmbito técnico.

A despeito de uma série de mudanças (no nível das práticas, das teorias, da psicologia e do Brasil), este é o quadro que ainda hoje domina o cenário acadêmico e profissional. Deparamo-nos, nos meios universitários, com propostas de reformas (orquestradas pela nova LDB) que vinculam os interesses da educação às demandas sociais, ou melhor, aos interesses empresariais, multinacionais, neoliberais e globais. Assistimos também à construção de uma história que não apenas resgata e intensifica, como reedita a desvinculação da teoria e da prática, enquanto afirmação de uma estratégia de exclusão, que tenta nos fazer sentir à parte da própria história.

Todas estas questões nos inquietam e preocupam, mas também nos mobilizam e incitam a abdicar do cômodo papel de espectador para assumir o de atores. Atores que se enredam e que participam da construção desta rede que é a história da psicologia, na qual figuramos como personagens que pesquisam, que agem, que respondem e que inventam novas perguntas para contar outras histórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CERTEAU, Michel de A. *Invenção do cotidiano – Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MANCEBO, D., MOURA, A. e BAYER, G. “Refazer na UERJ as políticas de educação nacional: contribuição crítica. Em: *ADVIR*, nº 10, 1997.

MELLO, Sylvia Leser de *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1983.

PESSOTTI, Isaías. “Dados para uma história de psicologia no Brasil”. Em: *Psicologia*, ano 1, n. 1. 1975,1-14.

Parte III - Formação, ação e profissão

DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA PARA UMA HISTÓRIA NA PSICOLOGIA

Lia M. Perez B. Baraúna⁷⁷

O crescente interesse pela História da Psicologia no Brasil é mais do que bem-vindo, por inúmeras razões. As mais imediatas dizem respeito ao valor da recuperação histórica, da memória dessa ainda recente Psicologia entre nós, num momento em que é possível o acesso aos pioneiros ou aos seus discípulos diretos. Mas a importância do tipo de reconstrução que vem sendo feita é a de não ter apenas o objetivo de informar, ou salvar do esquecimento os “grandes nomes” e os fatos do passado. Menos ainda o de tomá-los como modelos exemplares para nossa conduta. Não tem um caráter ornamental, ufanista e autoglorificador, que congelaria a possibilidade de pensar não só essa história mas também as próprias teorias e práticas psicológicas, pretéritas ou atuais. Ao mesmo tempo, não se coloca num paradigma iluminista, que buscaria as idéias que produziram o avanço científico da Psicologia, seu suposto progresso.

Os estudos e pesquisas mais recentes voltados para a história da Psicologia têm evitado o anacronismo comumente encontrado nos antigos manuais, onde as idéias aparecem como se existissem em abstrato, como se fossem autônomas em relação à realidade. Esse tipo de reconstrução histórica, que busca trazer as teorias e práticas psicológicas para o seu contexto de produção, resgata um pressuposto bastante difundido em outras áreas das chamadas ciências humanas, mas que é freqüentemente esquecido nos meios psi: o de que o pensamento é sempre produzido num momento determinado, e que para compreendê-lo é necessário buscar também suas determinações históricas, até onde isso for possível.

Esse campo de pesquisas parece indicar um momento de maior maturidade num processo de insatisfação com os saberes e práticas psi, que alguns grupos de psicólogos (ligados às Universidades e, principalmente, aos Conselhos Regionais e Federal) já vinham manifestando há algum tempo.

A longa tradição de uma Psicologia com a pretensão de neutralidade científica em relação a um objeto deslocado da realidade histórica, social e política, sua postura acrítica em relação à sociedade, passou a ser questionada com maior intensidade.

Além disso, a partir da década de 80, as transformações econômicas, sociais e políticas no país e no mercado de trabalho dos psicólogos evidenciaram a necessidade de mudanças na regulamentação da profissão. Assim, essa insatisfação foi traduzida de forma mais visível, num primeiro momento, em mudanças no Código de Ética dos psicólogos, deliberações em Congressos de Psicologia, etc, que passaram a enfatizar uma preocupação com os direitos da cidadania, com a transformação da realidade brasileira, a produção de um conhecimento crítico, etc⁷⁸.

Apesar da importância dessas alterações nos códigos que regulamentam a profissão, elas estão longe de garantir mudanças na produção teórica e nas práticas dos profissionais. Nesse sentido, aí também pode estar presente o “formalismo jurídico” tão característico da cultura política brasileira, que considera a presença de conceitos de justiça (muitas vezes vagos) nos textos constitucionais uma garantia de democracia. Assim como os princípios da Constituição de 1988 não correspondem à realidade social do Brasil, os documentos produzidos nos Congressos Constituintes

⁷⁷ Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

⁷⁸ Para informações mais detalhadas do que estamos descrevendo, vide JACÓ-VILELA, Ana Maria, *Formar-se Psicólogo: como ser “livre como um pássaro”*. pp 44 a 51.

de Psicologia acabam sendo, na maioria das vezes, uma representação ilusória da profissão, que não corresponde às práticas concretas. Além disso, é notável nesses documentos o farto uso de termos como cidadania, comunidade, valores culturais, etc, o que muitas vezes leva a uma banalização de conceitos sociológicos quase sempre ausentes na formação dos psicólogos.

Boa parte dos temas (cidadania, Estado, Sociedade Civil, etc.) que se relacionam à compreensão da sociedade em que vivemos envolvem várias áreas do conhecimento (Filosofia, História, Sociologia, Ciências Políticas, Direito, etc) e a Psicologia esteve, durante muito tempo, relativamente alheia a essas questões, como se elas não fizessem parte do seu campo de intervenção ou análise. É necessário um longo e penoso trabalho para que possamos nos apropriar desses temas, indispensáveis, por exemplo, para uma redefinição do conceito de indivíduo subjacente às nossas práticas.

As iniciativas rápidas e formais no sentido de adequar a Psicologia à “realidade”, aos “problemas sociais”, para que ela promova o “bem estar da comunidade”, correm o risco de produzir efeitos perversos em relação às intenções originais. Elas florescem no terreno do simplismo e da ausência de reflexão. Um bom exemplo desse culto à prática é a criação, em algumas faculdades de Psicologia⁷⁹, de inúmeras disciplinas ligadas a instituições, tais como psicologia comunitária, psicologia hospitalar, etc, com estágios supervisionados em hospitais, escolas “especiais”, orfanatos e até prisões. Nesses estágios, costuma-se enfatizar que os alunos vão adquirir “experiência” (mas não se diz de que tipo). Sem muita idéia do que é esperado deles, os estagiários freqüentam os locais durante algumas horas semanais. Depois levam suas dúvidas e observações para a supervisão, mas em nenhum momento se discute a instituição nem a sociedade que a produz (e onde está inserida). O supervisor limita-se a identificar patologias, individuais ou da própria instituição (escola esquizofrênica, por exemplo). O objetivo do curso é, então, o de fazer um psicodiagnóstico da instituição, transformada assim num macro aparelho psíquico, e discutir como o psicólogo poderia intervir para “curá-la”. Cabe lembrar que essas escolhas curriculares (feitas em cursos de meio período, onde praticamente todas as disciplinas são obrigatórias) se dão em detrimento de outras disciplinas tais como Filosofia, História, Antropologia, Sociologia, etc. Aliás, estas últimas nem sempre estão presentes nos currículos das faculdades de Psicologia.

A construção de novas formas de pensar o psíquico é lenta e trabalhosa, e o uso banalizado de conceitos que funcionam como sinônimos de correção política, “selos de qualidade” atestando preocupação com os problemas sociais, pouco pode nos ajudar.

Já os trabalhos com objetivos mais delimitados, que buscam um novo tipo de reconstrução histórica da Psicologia no Brasil, podem abrir muitas possibilidades, tanto de pesquisas quanto de idéias para a formação de psicólogos, e até mesmo para a constituição de novas práticas.

Queremos enfatizar aqui apenas uma das possibilidades que se abrem quando, ao procurarmos novas maneiras de estar no mundo, sentimos a necessidade de reconstruir nossa história. Pois o que se introduz aí é a idéia de historicidade, e esta talvez seja a mais fértil para a Psicologia. Um longo trabalho de recuperação não só da História da Psicologia, mas também da historicidade do pensamento, do indivíduo e da própria psiquê, pode nos ajudar a evitar as armadilhas da naturalização do sujeito psíquico e da sociedade. Não se trata de eliminar a subjetividade e os afetos, mas de compreendê-los no interior de suas determinações históricas.

A História tem sido a grande ausente nos cursos de formação de psicólogos e, curiosamente,

⁷⁹ Essa descrição é baseada no contato que tivemos (com profissionais e alunos) de duas faculdades particulares de São Paulo que se orgulham de seu “pioneirismo” e de sua “preocupação com o social”. Esses cursos voltados para a “prática” funcionam, inclusive como um tipo de *marketing* dessas faculdades. Está aqui colocada apenas no sentido de apontar os riscos desse tipo de reformulação curricular. Não temos a intenção de generalizar esses dados, nem de insinuar que todos os estágios em instituição têm a mesma orientação.

poucos parecem notar sua falta. No entanto, além da inestimável contribuição que ela poderia trazer para a Psicologia (no sentido que apontamos acima), sua ausência se faz sentir também no profundo desconhecimento da História do Brasil em nosso meio. Esse desconhecimento nos leva a inúmeros equívocos, desde a transposição direta e sem mediações de teorias produzidas em outras épocas e contextos⁸⁰, até o uso descontextualizado de testes psicológicos e modelos de intervenção em instituições. Em alguns casos, a própria reconstrução “histórica” de nossa subjetividade é feita com base em teorias (européias) produzidas a partir de condições objetivas de vida da Europa do séc. XIX, que pouca semelhança têm com o Brasil da mesma época⁸¹.

Uma maior aproximação com a História do Brasil nos permitiria também melhor compreender, por exemplo, alguns traços básicos da cultura brasileira e do autoritarismo das classes dominantes, que têm atravessado um longo período de tempo e estão solidamente implantadas ao nível das práticas sociais e das mentalidades.

A construção de novas formas de pensar o psíquico passa necessariamente pela introdução da historicidade na Psicologia e pelo contato dos psicólogos com a produção historiográfica brasileira. O desenvolvimento de pesquisas históricas na própria Psicologia, voltadas à contextualização de seus objetos de estudo, traria elementos valiosos para a compreensão dos tipos de subjetividade que foram sendo engendrados na nossa história, além de tornar mais rico e intenso o contato e a troca com outras disciplinas.

Finalizando, é bom lembrar que a defesa de um paradigma mais historicista para a Psicologia não implica na crença de que este possa ou deva ser hegemônico. Como em todas as ciências humanas, a convivência (às vezes pacífica, às vezes nem tanto) de vários paradigmas na Psicologia é um fato inegável e aqueles que não suspiram por seu status científico não têm por que lamentá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- JACÓ-VILELA, A. M. *Formar-se psicólogo: como ser “livre como um pássaro”*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, 1996.
- PATTO, Maria Helena S. “Teoremas e cataplasmas no Brasil monárquico”. Em: *Novos Estudos*, CEBRAP, n. 44, março/96.

⁸⁰ Este tipo de procedimento não é exclusivo da Psicologia, pois as “idéias fora do lugar” tem uma tradição longa e ainda freqüente no Brasil, em diversas áreas.

⁸¹ Uma boa análise crítica desse tipo de “adaptação” teórica foi feita por Patto, Maria Helena S. Teoremas e Cataplasmas no Brasil Monárquico.

Parte III - Formação, ação e profissão

UM OLHAR SOBRE O ANO DE 1997: REGISTROS DO INFORMATIVO

“ARGUMENTO” DO CRP-05

Ira Maria Maciel⁸²

PRIMEIRAS PALAVRAS

O olhar sobre a história é o conhecimento que nos permite uma aproximação do dizer e do fazer humanos. O registro dos eventos, o contato com os acontecimentos, o encadeamento das significações, a eleição dos objetos de estudo, a emergência de comportamentos, o conjunto das leis/normas sociais, entre outros elementos, constituem fontes de captação da história humana. Como assinala Castoriadis (1982, p. 14), “a história é essencialmente poíesis, e não poesia imitativa, mas *criação ontológica* no e pelo fazer e o representar/dizer dos homens. Este fazer e este representar/dizer se instituem também historicamente, a partir de um momento, como fazer pensante ou pensamento se fazendo”.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre o dizer e o fazer da Psicologia possibilita um resgate de como esse campo vem escrevendo a sua história. O Conselho Regional de Psicologia constitui um dos espaços importantes de registro da prática em Psicologia. Explicitar as temáticas presentes em seu instrumento de comunicação permite uma observação de como a Psicologia vem se instituindo historicamente. Um olhar sobre o ano de 1997 pretende situar os profissionais de Psicologia em relação aos temas que buscam e/ou ocupam um lugar no imaginário efetivo, bem como contribuir para a identificação das questões que esperam por resposta.

OBJETIVOS

O estudo pretende capturar as significações imaginárias circulantes na área da Psicologia a partir do levantamento da temática dos artigos e editoriais publicados na revista *Argumento* - informativo mensal do Conselho Regional de Psicologia da 5ª Região. Visa também a realizar um mapeamento das questões que buscam ou ocupam um lugar no imaginário efetivo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atualizar as intenções do estudo foram identificadas as temáticas inscritas pelo informativo *Argumento* do CRP-05, no ano de 1997. O informativo, com circulação mensal entre os psicólogos inscritos no Conselho, tem uma tiragem de vinte e um mil exemplares. Apresenta a seguinte estrutura: editorial, matérias e artigos de associados, ponto de vista, mosaicos de notícias, encartes e suplementos temáticos, notícias publicitárias.

Nesta oportunidade, recortaremos apenas as temáticas dos editoriais, artigos publicados e chamadas de primeira página do ano de 1997. O estudo, de natureza exploratória, tem como referência categorias teóricas desenvolvidas por Castoriadis. Serão recortadas, sobretudo, as concepções de criação, imaginário radical (e efetivo), e significações imaginárias.

⁸² Psicóloga. Professora da faculdade de Educação/ UERJ. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Pesquisadora da área do Imaginário Social. Membro do Programa Cidadania e Direitos Humanos (UERJ).

AS REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Castoriadis (1982) postula uma “natureza” na essência do homem, manifesta exatamente na sua possibilidade e capacidade de *criar formas* de existência social e individual. Demarca a presença de domínios no ser: o psíquico e o social histórico. Domínios estes que, embora irreduzíveis um ao outro, estão submetidos a uma condição de coexistência, o que impossibilita suas existências independentes. Essas dimensões configuram-se como palco/cenário, figura/fundo, de inúmeros processos: confrontos, embates, renúncias, jogos e rupturas em que *Eros* e *Thanatos* travam as suas lutas de vida e morte.

O domínio social histórico é identificado como campo de autocriação da sociedade e, ao mesmo tempo, campo histórico. Com o suporte do anônimo coletivo, vão sendo instauradas significações imaginárias e instituições que atuam para colocar, no terreno do instituído, as próprias significações imaginárias produzidas. A capacidade criadora tem assim uma dupla inscrição: o que emerge do domínio psíquico e do social histórico em infindáveis interações.

Diz Castoriadis que, para compreender ou simplesmente captar o simbolismo que uma sociedade carrega na sua prática social, é preciso, antes, captar as significações subjacentes. Por outro lado, as significações podem corresponder, no seu ponto de vista, ao percebido, ao racional ou ao imaginário. Coloca o autor, na ordem do impossível ou mesmo inconcebível, o acontecimento histórico desvinculado da imaginação produtiva ou criadora; denomina esse imaginário, que produz rupturas e inaugura significações, de imaginário radical. O imaginário radical, uma vez constituído, dá forma ao imaginário designado como efetivo. Esse imaginário é, antes de tudo, o resultado da ação do imaginário radical: são as significações que se presentificam de forma coletiva em um determinado momento histórico.

O sistema de significações contido nesse imaginário configura o mundo social e possibilita a compreensão das escolhas sociais. Escolhas essas permeadas da coerção do real e do racional, afetadas por uma rede simbólica implicada em uma continuidade histórica. Castoriadis observa ainda que a linguagem, como criação do coletivo anônimo, veicula e torna possível o acesso às significações imaginárias.

A instituição da sociedade e as significações imaginárias sociais necessitam de suporte para se tornarem efetivas. Castoriadis (1982) tematiza a questão estabelecendo duas dimensões indissociáveis: a conjuntista identitária e a dimensão estritamente ou propriamente imaginária. Ao analisar o alcance da lógica identitária, diz que ela é condição essencial para a existência da sociedade, inauguração e funcionamento da linguagem, desenvolvimento de uma prática reflexiva e uma interação em que os homens possam se relacionar um com os outros, para além dos fantasmas. Toda essa potencialidade está circunscrita em processos de distinguir-escolher-estabelecer-juntar-contar-dizer⁸³. Cada sociedade, assim, distingue, conjuntiza, escolhe e discrimina os objetos de uma maneira particular, com base nas dimensões do instituído e instituinte. O interjogo instituído/instituinte ganha maior visibilidade na medida em que analisamos a práxis social e observamos os seus registros.

Nesse sentido, concordamos também com Bakhtin (1981) quando diz que a palavra afeta literalmente, qualquer que seja ela, a relação entre os indivíduos, tecida que é a partir de uma multidão de fios ideológicos, servindo de trama a todas as relações sociais. Com base nessas

⁸³ Essa operação é nomeada por Castoriadis de *legein*. O *legein* é a dimensão conjuntista-conjuntizante do representar/dizer social, como o *teukein* (outra expressão cunhada por Castoriadis) corresponde ao juntar-ajustar-fabricar-construir. O *teukein* constitui-se como uma dimensão conjuntista-conjuntizante do fazer social. *Legein* e *teukein* são produtos de uma lógica identitária, mas, sobretudo, são criações que dão suportes instrumentais a toda instituição. (CASTORIADIS, 1982).

referências teóricas, vamos captar as significações que se presentificam e pretendem a articulação interna da categoria de psicólogos.

AS SIGNIFICAÇÕES CIRCULANTES

Aragão (1998) cita Marcondes quando este diz que “o mundo atual é o domínio do pleno verbo: estamos envolvidos por toda sorte de discursos e falas”. Acrescenta que estamos o tempo todo conjugando verbos. O editorial do informativo *Argumento* conjuga, entre outros, os verbos: convocar, analisar, justificar, esclarecer, denunciar, resistir.

Os verbos conjugados nos editoriais emergem em função das seguintes temáticas:

Neoliberalismo e Saúde Pública: pressupostos antagônicos - o programa de desligamento voluntário, a ação do Governo Federal que considera o psicólogo um profissional dispensável na área de saúde pública, o desmonte das equipes multiprofissionais. (Fev. 97)

FHC e a volta dos que não foram - implantação do projeto neoliberal; as conseqüências da venda das empresas públicas; o anúncio da privatização da Vale do Rio Doce. (Mar. 97)

Para além da cortina de fumaça: destaque para as notícias jornalísticas: clonagem, CPI dos precatórios, turismo sexual, violência policial em Diadema e Jacarepaguá. (Abr. 97)

Psicologia: dignidade e cidadania. O crime dos adolescentes da classe média de Brasília, a indiferença em relação à vida humana, a falta de perspectivas de futuro e a indagação: o que transforma meninos e meninas em assassinos frios e destemidos? (Mai. 97)

Indignação - a atuação da Secretaria de Segurança Pública entre a omissão na guerra entre os traficantes do morro do Salgueiro e a proteção ao leilão de privatização do Banerj. Impasses na relação CFP e CRP-05. (Jun. 97)

Psicologia: 35 anos de regulamentação (Jul. 98)

O menino de olhos redondos - o governo de FHC e as conseqüências do programa neoliberal, o discurso e a prática do governo federal. (Ago. 97)

Um passo à frente - notas sobre a avaliação anual da gestão CRP-05 (Set. 97)

CRP-05 precisa mudar! - argumentos para a compra de um novo imóvel para sede, proposta orçamentária para o exercício de 1988 (Out. 98).

O saco das Maldades - as 51 medidas econômicas do governo FHC, a fragilidade do plano Real, o servilismo do Governo Estadual do Rio de Janeiro.

O circo Romano - o episódio de Volta Redonda (assalto e o suicídio de um desempregado da CSN), a atuação digna do Coronel da PM no caso.

Observando o elenco dos editoriais, fica evidente que a temática predominante, no ano de 1997, constituiu-se em análises da conjuntura nacional e estadual, seguidas de textos que tematizam questões técnico-administrativas e da política interna e externa do Conselho. Nos onze boletins publicados, oito foram dedicados à análise da profunda e ampla reorganização política, ideológica, econômica e social que vem sendo implantada com base na significação neoliberalismo e suas conseqüências - projeto este colocado pelos seus representantes como sendo uma estratégia inquestionável, inevitável e imprescindível para a vida social desta década. Sabemos, no entanto, que no âmago dessa proposta está eleito o mercado como o grande e fundamental regulador da sociedade, assim como ficam estabelecidos a primazia dos interesses privados e empresariais e o extermínio do espaço público.

Fica evidente, com a hegemonia do discurso neoliberal, a emergência de um tipo de

enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional da maioria da população, que mergulha na condição peculiar da heteronomia. Maciel (1987) chama atenção para o fato de que esse tipo de enclausuramento perpassa todas as classes sociais, embora a sua interferência ocorra, de um modo mais ativo, em função da organização social em classes, nos conflitos de interesses que permeiam essas relações e sob a égide das técnicas de massificação e manipulação da informação que instituem sujeitos heterônomos.

A instituição da significação neoliberal vem produzindo agenciamentos que repercutem na vida de cada cidadão. O imaginário social com essa inscrição vem produzindo escolhas sociais e revelando os símbolos que a sociedade carrega em sua prática social. Podemos perceber a face do domínio social-histórico, o processo de autocriação da sociedade, a ação do anônimo coletivo e a conseqüente criação de formas de existência individual e social com base nessa significação. Com essa face do capitalismo, temos o que França (1996) considera a possibilidade histórica da barbárie. O autor apóia o seu argumento no pensamento de Castoriadis, quando este diz:

o termo barbárie no seu sentido atual não é nem fascismo, nem a miséria nem o retorno à idade da pedra. É precisamente o 'pesadelo climatizado', o consumismo pelo consumismo dentro da vida privada, a organização pela organização na vida coletiva, e seus corolários: privatização, retraimento e apatia com relação às coisas comuns, desumanidade das relações sociais. (CASTORIADIS, 1974, p. 130)

Os fatos registrados nos editoriais explicitam para o psicólogo um cotidiano em tempos de violência e demonstram aspectos da degradação social em grandes centros urbanos, com o predomínio de uma lógica profundamente excludente. Esta configuração social atinge o psicólogo como ser integrante da sociedade e altera também a sua vida profissional, na medida em que ele enfrenta a retração do mercado, o cliente desempregado, observa a impossibilidade da população de conseguir o acesso aos serviços de Psicologia e tem como resíduo a própria restrição de suas possibilidades de formação profissional e desenvolvimento científico.

A destruição do sistema público e a colocação do psicólogo como uma categoria dispensável na área da saúde pública restringe as possibilidades deste último atualizar seus compromissos éticos e profissionais. A escassez de recursos financeiros para o desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de ciências humanas constitui o outro fator que dificulta, para a categoria, o enfrentamento dos desafios da realidade brasileira.

Esta dinâmica social governada pela lógica da exclusão e fundada na arbitrariedade permeia todos os espaços sociais e produz socialmente embates, conflitos e crises no interior das instituições, que passam a ser cenário de lutas políticas virulentas. O próprio CRP-05 registra ocorrências em que ganham visibilidade a emergência de processos, qualificados como "tumultuados", "tempestuosos", sofrendo a "ameaça de pessoas inescrupulosas", "campanhas difamatórias". Medidas saneadoras e administração de tempestades são significações retratadas em títulos e matérias editoriais que revelam um quadro de desgastes e ameaças à credibilidade do próprio Conselho.

Estas questões colocadas nos permitem propor uma série de indagações.

A categoria dos psicólogos está articulada, ou mesmo capacitada, para enfrentar os fenômenos, fatos e processos vivenciados pela sociedade no ano de 1997?

Existe um movimento de rendição ou de resistência ativa dos psicólogos quanto aos ataques à dignidade humana? Os psicólogos inscritos no Conselho estão assumindo o compromisso ético de criar condições que visem a eliminar a opressão e a marginalização do ser humano?

Estão os psicólogos, como profissionais ou sujeitos sociais, criando ou recriando o espaço e a vida social, visando a promover o bem-estar do indivíduo e da comunidade?

A resposta a estas questões vai demarcar as práticas instituintes e instituídas pela categoria dos psicólogos. O próprio quadro apresentado é ilustrativo de uma situação de insuficiência do conhecimento ou de um conhecimento que nega as vinculações do poder com o saber, desconsidera as relações de dominação social, refugia-se num espaço de neutralidade ou de uma postura profissional desvinculada dos compromissos éticos assumidos. Vejam-se, a respeito, os princípios fundamentais do Código de Ética profissional do psicólogo.

Ao lado do quadro acima relacionado, emergem temáticas que debatem políticas administrativas e financeiras do próprio CRP- 05, diretrizes de ação, interfaces da profissão, processo eleitoral, interesses da categoria. São anunciadas participações e promoções de encontros, seminários, convênios, protocolos de acordo e celebrações, com destaque para:

- os 35 anos de regulamentação da profissão de psicólogo;
- II Congresso Nacional da Psicologia;
- a criação da figura do Psicólogo Articulador;
- o enfrentamento e a polêmica com o Conselho Regional de Administração;
- discussão sobre a Psicopedagogia e a inserção do psicólogo na escola;
- o veto ao Exame Psicotécnico;
- o V Encontro Integrador dos Psicólogos do Mercosul;
- o Fórum: Psicologia: Crise de Paradigma ou Crise Social?;
- convênio com a COHASUFF para a conquista da casa própria;
- o CRP-05 na Internet, a divulgação da Home Page <http://www.crp05rj.com.br> o e-mail

crp05@netrio.com.br.

Entre estas ações ganhou espaço de discussão a pergunta: *Psicologia: crise de paradigma ou crise social?*, questão esta discutida em um Fórum que tinha como pólo o debate das apelidadas “práticas alternativas”. Para encaminhar o debate, foi formulada uma outra pergunta: “existe uma crise de paradigma da psicologia, que precisa crescer como ciência para responder às novas questões que surgem cotidianamente, ou é a crescente crise social que estimula as pessoas a procurarem soluções imediatistas e/ou místico-religiosas para suas angústias, mesmo que isso implique em recorrer a métodos que não são reconhecidos pela comunidade científica?”

O elenco destas ações e discussões introduz questões sobre espaços e poderes dos psicólogos, impactos na sua profissionalização, papel das organizações profissionais, manejo do poder, mobilização e politização da categoria. Todas essas temáticas circulam, no dizer de Castoriadis (1992), como um *magma* do qual se podem extrair ou construir um número indefinido de organizações conjuntistas identitárias, um amontoado de representações que produz uma infinidade de remetimentos e que, assim, constrói a dimensão socio-histórica da categoria dos psicólogos. Ao instituir estes temas para debate vai sendo construindo um tipo de real e sendo configurado o que tem, ou não, sentido para este momento histórico.

Outras temáticas foram apresentadas no informativo *Argumento* numa perspectiva de análise teórica e/ou relato de experiências. O elenco dos títulos de artigos centrais publicados oferece um registro das temáticas que viabilizaram a sua expressão e refletem objetos de estudo da área da Psicologia. Nesse sentido, foram apresentados os seguintes temas:

- Sexualidade e Cultura: Transformações da Subjetividade. (Fev. 97)
- As drogas legais e o admirável mundo novo. (Mar. 97)
- Prostituição e Internalidade: uma visão global. (Abr. 97)
- A felicidade e a Psicanálise. (Mai. 97)
- Loucura e Carnaval: a experiência da TV Pínel (Jun.97)
- Trabalho do psicólogo em uma emergência de hospital público (Ago. 97)

- A velhice e o duplo. (Set. 97)
- Por uma Experiência de Brincar: preparação para cirurgia em hospital pediátrico. (Nov. 97)
- As representações sociais e os processos ideológicos. (Dez. 97)

Essas escolhas temáticas permitem visualizar objetos de estudo e fragmentos do fazer profissional do psicólogo. A sexualidade continua a emergir como um tema: por um lado discutiu-se a construção de uma nova subjetividade com uma rede de significados distintos da vivência do masculino e feminino e, por outro lado, foi objeto de estudo o antigo tema prostituição. Agora ela é inscrita no imaginário efetivo com o seguinte dado: “*grande parte das garotas que se entregam ao meretrício encontram-se numa faixa etária que varia de 9 a 18 anos*”. Observa-se assim, a cada momento, uma antecipação da faixa etária da exploração de menores na atividade de prostituição. Este fato remete às contradições estruturais da sociedade e à permanente ambigüidade com que os homens ao mesmo tempo rejeitam, criam, negam e alimentam a prática da prostituição. Ilustra também o desamparo das crianças na emergência do turismo sexual como estratégia comercial.

Ocupa o cenário da discussão outro tema recorrente em qualquer espaço social: o universo das drogas. Foram discutidas sobretudo as drogas legais, a tolerância e omissão das autoridades frente ao uso abusivo de álcool e psicotrópicos por uma grande parte da população brasileira. Neste sentido, foi levantada a questão: “qual é o impacto na sociedade do constante ‘merchandising’ que os instrumentos de comunicação de massa fazem das chamadas drogas legais?”

A ‘invenção da velhice’, outro tema emergente, traz uma ressignificação do conceito e mostra as simbolizações que convivem no espaço social, assim como introduz a problemática da interação do Estado com os seus cidadãos. Pode revelar também a aproximação da categoria com um mercado de trabalho que se anuncia em função do aumento progressivo da população idosa, configurando-se mais uma demanda social importante para a área da Psicologia.

Os relatos dos projetos desenvolvidos no Hospital Municipal Lourenço Jorge, no Instituto Philippe Pinel e no Hospital Municipal Nossa Senhora do Loreto relatam formas de atuação do psicólogo em ambientes institucionais e anunciam a intenção de uma posição em que o psicólogo muda o seu foco de atenção, colocando o paciente como sujeito, procurando respeitar os seus direitos básicos de cidadania.

As temáticas apresentadas certamente não representam a totalidade dos objetos que pedem o olhar do psicólogo. Esta amostra parcial, porém, já configura os desafios presentes no momento histórico de 1997. Castoriadis nos lembra que a elucidação e a transformação do real progridem, na práxis, num condicionamento recíproco. A elucidação é concebida como o trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam. Este trabalho foi movido pela intenção de contribuir para que os psicólogos pensem sobre o que fazem e saibam o que pensam, podendo buscar um mundo mais justo com momentos de felicidade. Para concluir, lembro os versos de Brecht (1990), no poema *Balada da gota d’água no oceano*:

O mundo espera por suas exigências,
Precisa do seu descontentamento, suas sugestões.
O mundo olha para vocês com um resto de esperança
É tempo de não mais se contentarem
Com essas gotas no oceano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, F. *Verbo*. Site do NTC/ECA/USP

BRECHT, B. *Poemas 1913-1956*. Trad. Paulo Cesar Souza. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *As encruzilhadas do Labirinto II: Domínios do homem*. Trad. José de Oscar Almeida Marques. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *As encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*. Trad. Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

FRANÇA, F. *Criação e dialética: o pensamento histórico-político de Cornelius Castoriadis*. São Paulo: EDUSP Brasiliense, 1996.

MACIEL, I. *O erro e suas significações imaginárias*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1997.

Parte III - Formação, ação e profissão

INFÂNCIA POBRE NO BRASIL: A IMPORTÂNCIA DOS DISCURSOS PSYCHOLOGICOS NAS INSTITUIÇÕES PARA MENORES⁸⁴

Leila de Andrade Oliveira⁸⁵

Tendo em vista os recentes acontecimentos, relativos a crianças e adolescentes, apresentados na mídia - denúncias de maus tratos, torturas, desrespeito à regulamentação do trabalho infantil, aumento da delinquência infanto-juvenil -, torna-se necessário repensar algumas questões quanto às políticas de assistência pública.

Uma recente tentativa de se lidar com a situação foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, com a intenção de regulamentar direitos previstos pela Constituição de 1988, além de imprimir novos rumos para a política de proteção e assistência à infância e adolescência. Após oito anos de sua criação, vemos que muitos problemas relativos a esta parcela da população não foram solucionados.

Entretanto, a problemática da infância e adolescência enquanto alvos da assistência não é nova, nem menos dramática do que no início do século. Decorre daí a importância deste trabalho, visto que, analisando o passado, podemos recuperar parte de nossa história, bem como repensar as práticas institucionais, principalmente aquelas relativas às práticas e discursos psicológicos no cuidado com a infância.

Pretendo, assim, analisar o desenvolvimento do moderno sentimento de infância no Brasil, visando o entendimento de como se dá o desvio, ao mesmo tempo que contextualizar os discursos psicológicos relativos à infância no período compreendido entre a década de 20 e 1940, momentos de ruptura no campo sócio-político e científico, e, principalmente, no assistencial.

Durante a década de 20, intensificam-se as discussões sobre a infância desviante. Estas discussões foram marcantes na história da assistência pública à infância, resultando 1) na regulamentação da Assistência e Proteção aos Menores, com a criação do Juízo de Menores do Distrito Federal, em 1923. Este foi o primeiro decreto-lei brasileiro específico sobre a infância abandonada e delinqüente, dado que, anteriormente, as deliberações a esse respeito restringiam-se a artigos do Código Penal, não havendo leis específicas; 2) no 1º Código de Menores, elaborado por Melo Matos - primeiro juiz de menores - em 1927, que encampa a legislação anterior, acrescentando novas preocupações. Estendo minhas análises até 1940, período anterior à criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM)⁸⁶, cujos objetivos eram a orientação, sistematização e fiscalização dos estabelecimentos oficiais e particulares para menores internados, quando a assistência pública à infância toma novos rumos. Aponto, então, a necessidade de desconstrução destas práticas e deste “olhar” sobre a infância objeto da assistência, indispensável à reflexão e ao enfrentamento desta problemática.

A inauguração das preocupações com a infância, no Brasil, como objeto do saber, se dá na transição do Império para a República. É quando surgem estudos dedicados à infância, principalmente por parte dos médicos. As discussões sobre a infância brasileira, na virada do

⁸⁴ Este artigo é parte do projeto de mestrado apresentado à PUC-RJ, denominado *A contribuição do saber psicológico à compreensão da infância abandonada e delinqüente no Brasil*.

⁸⁵ Mestranda de Psicologia Clínica da PUC-RJ.

⁸⁶ O SAM é criado pelo Decreto-lei n.º 3799 de 5 de novembro de 1941, tornando o anteriormente denominado Abrigo Provisório do Distrito Federal, criado juntamente com o Juízo de Menores e a ele subordinado, um “estabelecimento de triagem de toda a rede de instituições que constituem aquele Serviço”. (Alvim, 1954: 49).

século, estão inseridas nas preocupações eugênicas, que tentavam proscurever uma identidade nacional brasileira composta prioritariamente de mestiços, considerados “degenerados” pelas teorias européias. Influenciada por idéias evolucionistas e social-darwinistas importadas da Europa, devidamente reelaboradas e adaptadas à realidade do contexto social e político brasileiro, a elite pensante dedica-se a um grande desafio: transformar em Nação um país composto por degenerados.

Neste momento, segundo Schwarcz (1993), há duas vertentes de pensamento: aquela que prega a impossibilidade da constituição de uma nação de mestiços, sob a justificativa de a mestiçagem representar uma degeneração da espécie; e a que anuncia a mestiçagem como meio de se alcançar a homogeneidade da nação, através do embranquecimento. De um modo ou de outro, há o entendimento de que o Brasil é uma “nação doente”. Abre-se, assim, o campo para o desenvolvimento da Medicina Social, que se expande por todo o tecido social, objetivando a normalização da sociedade através do esquadramento, classificação, distribuição, hierarquização e técnicas de controle para a produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 1977), necessários à nova ordem capitalista que começa a se instaurar no país. É a introdução, ainda incipiente, do dispositivo disciplinar, visto que as práticas policiais, no sentido da utilização da força física, ainda são muito correntes no início do século⁸⁷.

É neste contexto que surge a preocupação com a infância, tendo como pano de fundo questões nacionalistas, ambas relacionadas ao processo de normalização da sociedade brasileira. Na tentativa de formação desta nova sociedade, a condição da criança foi sendo redefinida, passando de um papel secundário e indiferenciado à condição central para o alcance do progresso. Momento de difusão das idéias relacionadas à Puericultura, surgem preocupações com a alimentação, brinquedos, tratamento diferenciado, dentição, desenvolvimento físico e moral. Descobre-se a infância, que assume um espaço próprio e demanda atenção particular, e, através de seus cuidados, a possibilidade de constituição de uma sociedade sadia, moral e fisicamente.

A criança torna-se objeto privilegiado do projeto da Medicina Social, de acordo com o entendimento de que as outras fases da vida dependem dos cuidados com a infância. Faz-se necessário, então, um

(...) controle positivo da vida da criança através de uma instituição para ela voltada [a escola], instituição perfeitamente medicalizada. Exigência justificada pela importância da criança para a sociedade. O progresso desta depende do desenvolvimento saudável de cada indivíduo. (MACHADO, 1978, p. 297).

A infância é o alvo, mas não o fim. Para além do indivíduo, visa-se a produção de uma sociedade sadia, tanto física quanto moralmente, que possa responder e dar continuidade ao processo de modernização do país - preocupação intensificada a partir da década de 20, trazendo em seu cerne medidas profiláticas em relação à infância.

Entretanto, a assistência passa por diferentes momentos.

Antes mesmo do início do século XX já existiam práticas relativas à infância abandonada, através de instituições como as Casas dos Expostos, asilos para crianças abandonadas mantidos pela Santa Casa de Misericórdia, com a utilização da Roda – dispositivo giratório que permitia a entrada de crianças nestas instituições, anonimamente. Criada na Itália no século XII, a Roda é introduzida no Rio de Janeiro em 1738, por iniciativa de Romão Duarte e Ignacio da Silva Medella, através de doação para a Santa Casa de Misericórdia que, àquela altura, abrigava expostos junto aos doentes.

A Roda garantia a manutenção do anonimato e da moralidade das crianças e das mães, além de preservar a sociedade dos enjeitados, vistos como desviantes em potencial. Entretanto, tal

⁸⁷ Como exemplo, ver Carvalho (1987) e o episódio da Revolta da Vacina.

dispositivo foi sempre cercado por controvérsias⁸⁸. Se, por um lado, tinha por objetivo salvar recém-nascidos abandonados para posteriormente encaminhá-los a trabalhos onde pudessem ser produtivos para a sociedade, afastando-os, assim, da marginalidade, por outro havia seu caráter moral: o encobrimento dos frutos de relacionamentos ilícitos.

A Roda enfrenta, assim, uma questão circular: seria ela um dispositivo capaz de salvar vidas de abandonados, ou seria o abandono de crianças estimulado por sua existência? Fato é que a prática de abandono de crianças em igrejas e portas de casas era corrente, antes mesmo de sua implantação.

As Casas de Expostos, além de recolherem recém-nascidos através da Roda, abrigavam também desvalidos de 2 ou 3 anos de idade. Contudo, as condições destes estabelecimentos eram bastante precárias, sofrendo muitas críticas.

Em 1899, o Dr. Moncorvo Filho cria o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), finalmente instalado em 1901. O IPAI é uma instituição privada, de caráter filantrópico, que, nascendo sob a bandeira da República e dos valores positivistas, encontra respaldo para sua criação em idéias médico-higienistas e eugenistas. É o início do conflito entre caridade e filantropia. Enquanto a primeira era campo exclusivo das Irmãs de Caridade, a segunda tem compromisso com a ciência. Inicia-se uma campanha contra os asilos de caridade e o sistema de Roda, levada a cabo por médicos e juristas. A questão da racionalização da saúde do menor é levantada devido às altas taxas de mortalidade infantil, tanto na sociedade em geral quanto nos asilos. Quanto a estes últimos, as críticas giravam em torno da falta de cientificidade presente no trabalho caritativo, castigos corporais, má alimentação, educação prioritariamente religiosa e tratamento não especializado. Trata-se, aqui, de um segundo momento da assistência à infância, caracterizado como essencialmente médico. É a passagem da caridade para uma filantropia esclarecida.

(...) não se compreende hoje Filantropia sem o prestimoso concurso da Ciência e longe lá vai o tempo em que o altruísmo mal entendido se cifrava na distribuição desordenada de esmolas em moeda ou no encarceramento das criancinhas em asilos nem sempre bem entretidos (MONCORVO FILHO, 1926, p. 92).

Se o momento é marcado pela transformação na assistência, também assinala mudanças no pensamento psicológico embrionário. Nas primeiras décadas do século XIX, é amplo o interesse pelo discurso da alma no recém inaugurado campo intelectual brasileiro. Neste momento, a alma é entendida como instância inteligente, ao mesmo tempo distinta do corpo e necessitando de seus órgãos para suas atividades, como, por exemplo, os processos perceptivos. Se, neste sentido, assume um caráter de passividade, uma outra dimensão, contudo, é digna de atenção: o livre-arbítrio. Se o homem é entendido como livre e senhor de seus atos é porque possui uma alma dotada da capacidade de volição, sendo, por conseguinte, ativa. Tal compreensão tem como decorrência todo um discurso moral.

O discurso da alma, no entanto, torna-se muito pouco palpável e, conseqüentemente, aceitável, tendo em vista a emergência de um novo saber científico, cujas palavras de ordem são mensuração, observação e quantificação. Tem-se, então, uma fisiologização da alma, ao mesmo tempo enfraquecendo gradativamente o discurso da alma e fortalecendo o discurso do corpo. É o advento da normatização e da moralização do corpo, tanto quanto dos espaços públicos, através, principalmente, da eugenia e da Medicina Social, bem como da Puericultura (KEIDE e JACÓ-VILELA, 1999).

⁸⁸ Para análise do assunto na França, ver Donzelot (1986); no Brasil, ver Leite (1996), segundo a qual “a instituição sobreviveu, com alterações internas e maior controle estatístico e sanitário de seu funcionamento até 1948, no caso de São Paulo” (p. 100).

Tais saberes respaldam as reformas sanitária, pedagógica e arquitetônica que ocorrem, no início do século XX, por todo o país, principalmente no Rio de Janeiro, capital federal. Tais reformas têm como objetivo a tentativa de superação do sistema oligárquico pelo urbano-industrial; em outras palavras, uma tentativa de deixar de ser um país rural, exótico e doente aos olhos estrangeiros, passando a ser uma verdadeira nação.

Nesse momento, falar em criança era falar em profilaxia, em prevenção. Embora os discursos sobre higiene e educação tivessem por objetivo a “civilização da nação”, no sentido de ascender a um patamar similar ao europeu, havia também o medo de que o tipo de vida levado pela parcela “menos branca” da população ameaçasse a recém implantada ordem urbana burguesa.

Assim, o interesse pela infância torna-se vital, principalmente para alguns personagens que Schwarcz descreve como um “misto de intelectuais e políticos, pesquisadores e literatos, acadêmicos e *missionários*” (1993, p. 18, grifo meu). São pessoas engajadas nos esforços pela “santa causa da infância” (MONCORVO FILHO, 1920, p. 7), e unidas num sentimento patriótico de defesa da sociedade.

Esta idéia de *missão* é reforçada por Carvalho (1994), ao referir-se à ausência de uma elite política capaz de dirigir o processo inicial de modernização do país. A autora destaca que

Tal sentimento de missão explica, em alguma medida, a articulação dos discursos de literatos, médicos, engenheiros e sanitaristas em torno da mesma temática de redenção messiânica do povo. (CARVALHO, op. cit., p. 42; grifo meu).

Artur Moncorvo Filho é tido então como o grande missionário da causa da infância. Em discurso pronunciado em 1920, na solenidade de inauguração da décima quinta filial do IPAI, em Petrópolis, sob o sugestivo título *Pela Infância Tudo!*, apresenta claramente a idéia de “missão”, denominando os esforços pela “*causa santa da infância*” (p. 7) como “*a grande cruzada*” ou “*a grande obra*” (op. cit., p.5). Ressalta ainda seus esforços pessoais na tentativa de resolução do problema infantil.

Rompi quase só o indiferentismo, mas não tardou que me visse cercado de adeptos, de colaboradores que desde logo compreenderam o alcance da grande cruzada.

Em nosso meio a muitos chamavam de apóstolos (...), os legítimos, os desinteressados, dando a sua vida, a sua saúde, a sua fortuna, a sua inteligência e o seu esforço pela vitória da idéia, aspirando com a compensação apenas plenamente satisfazer os desejos do seu coração (op. cit.: 5).

Neste momento, se a criança é o alvo de preocupação, o atendimento a este objetivo implica maior abrangência do olhar. A família, grupo básico da sociedade torna-se um dos principais alvos do projeto de medicalização da sociedade, com atenção especial às mulheres, instrumento fundamental de reprodução dos cuidados físicos e morais com a criança e com a família. Entretanto, são adotadas estratégias diferentes de acordo com a distinção da família: difusão da medicina doméstica para a classe burguesa e desenvolvimento da filantropia como forma de “direção da vida dos pobres” (DONZELOT, 1986,p. 21-22).

Moncorvo Filho, citando Dubief, observa que “*para salvar as crianças é preciso velar pela sorte das mães*” (p. 12). Tais cuidados vão além da maternidade, chegando também à gestante - no que Veiga Miranda chama de “*puericultura intra-uterina*” -, principalmente da mulher grávida pobre, “*não tanto por si mesma quanto pelo ente humano que lhe palpita nas entranhas*” (1920, p. 3). Surgem, então, tentativas de incluir, nas leis trabalhistas, disposições que protejam a gestante e seu bebê.

O Dispensário central do IPAI-RJ contava com diversos serviços, tanto no que diz respeito à assistência médica quanto à assistência caritativa. Os serviços compreendiam: 1) puericultura intra-uterina: serviços de ginecologia, “higiene da prenhez”, acompanhamento da gestante durante a

gravidez e assistência ao parto em domicílio, além da preocupação com o enxoval do bebê, feito pelas Damas da Assistência à Infância. A preocupação com a infância surge antes da fecundação. Por isso, Moncorvo Filho aponta para a importância dos exames pré-nupciais, condenando o casamento consanguíneo, segundo ele não tanto pelo parentesco quanto pela maior possibilidade de os filhos terem doenças familiares (sífilis, tuberculose, alcoolismo). Condenava também o casamento entre pessoas muito jovens ou muito velhas, ou ainda com grande diferença de idade. 2) puericultura extra-uterina: serviço de “gotta de leite” (distribuição de leite esterilizado), consultório para lactantes, creche, vacinação, exame das amas de leite, assistência médica com clínica médica e cirúrgica, ortopedia, clínica de olhos, ouvido, nariz e garganta, cirurgia dentária, anatomia patológica e microscopia clínica.

O IPAI possuía serviços para distribuição de roupas e alimentos, atendendo, à época, a quatro mil matriculados, denominados “protegidos”. Estes recebiam “toda sorte de donativos (...), ao mesmo tempo que distrai o seu espírito abatido pela miséria ou pela dor” (MONCORVO FILHO, 1920, p. 15).

Eram realizados, ainda, concursos de robustez infantil, indicando aos beneméritos funcionários do IPAI o quanto o trabalho era bem realizado, na medida em que a saúde da criança pobre ficava visível. A estas crianças eram dirigidos “os carinhos dos médicos, a abnegação dos filantropos e os cuidados dos higienistas” (op. cit, p.20).

O IPAI transforma-se também em grande campo para que estudantes da Faculdade de Medicina pudessem elaborar teses originais em Puericultura e Pediatria, e, através do estudo de casos da instituição, contribuir para o melhor conhecimento da saúde da infância.

Havia, ainda, grande preocupação com a divulgação de conselhos sobre higiene infantil, feitas através de publicações e conferências dirigidas às mães pobres. Nestas conferências eram ministrados conselhos sobre a saúde física infantil, incluindo higiene da boca e do ouvido, perigos da transmissão de doenças e sua prevenção, higiene domiciliar, profilaxia das verminoses e de doenças como coqueluche e tuberculose, alcoolismo infantil, conselhos sobre nutrição e aleitamento artificial, bem como preocupações com a educação da criança.

A problemática da infância abandonada e delinqüente torna-se preocupação crescente da elite intelectual brasileira. A década de 20 parece de grande importância neste sentido, tendo em vista as inúmeras tentativas para a resolução da questão. O trabalho infantil, por exemplo, era aceito desde 1891, devido ao incremento, principalmente, das indústrias têxteis, observando-se o aumento paulatino do número de mulheres e crianças operárias. Nos anos 20, todavia, aumentam as denúncias de tuberculose entre crianças trabalhadoras; a partir de então, médicos e juristas passam a pensar em uma legislação que regulamentasse o trabalho infantil.

Além disto, diversos institutos profissionalizantes são criados. Em nenhum momento, entretanto, o trabalho infantil em si é questionado, já que a educação para o trabalho é vista como meio de resgatar a criança dos maus hábitos e costumes, dentro de uma perspectiva moralizante. Ao contrário, passa-se a pensar em meios para tornar a criança mais apta ao trabalho, como forma de prevenção ou correção do desvio, além de contribuir para a economia nacional. O ensino profissional obrigatório em escolas do primeiro segmento, subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II, é criado pelo Decreto n.º 5241 de 22 de agosto de 1927, quando passam a ser ensinados desenho, trabalhos manuais e rudimentos de artes e ofícios, “dependendo da conveniência e das necessidades dos alunos” (BRASIL, 1928).

Entretanto, não somente a educação e a regulamentação do trabalho infantil são pensadas para a resolução do problema. Outras medidas também são propostas.

Franco Vaz, em artigo publicado no ano de 1925, especifica algumas delas, tais como a reforma do Código Penal, principalmente no artigo que rege a irresponsabilidade penal (de modo

que a irresponsabilidade passe dos 9 anos para os 12 anos e que, dos 12 aos 18 anos, independentemente do menor ter agido ou não com discernimento, seja recolhido às “casas de educação”, das quais, após definição do juiz quanto à capacidade de discernimento, será enviado para prevenção ou reforma); a obrigatoriedade do ensino primário; a criação de serviços de assistência, com abrigo provisório para crianças recolhidas pela polícia; escolas premonitórias, nos moldes da Escola XV de Novembro; escolas de reforma para delinquentes, com seção de recolhimento para crianças consideradas incorrigíveis, provenientes das escolas premonitórias; e escolas para o sexo feminino⁸⁹, com seções de prevenção e de reforma.

Outras tentativas, neste caso efetivadas, foram a aprovação do regulamento de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes e a criação do Juízo de Menores do Distrito Federal, pelo Decreto n.º 116.272 de 20 de dezembro de 1923, bem como a promulgação do 1º Código de Menores, através do Decreto n.º 17.943-A de 12 de outubro de 1927. Em ambos os decretos verificamos a separação entre infância abandonada e delinquente⁹⁰.

São caracterizados como menores abandonados aqueles com menos de 18 anos, sem habitação certa ou meio de subsistência efetiva ou eventual; que tenham responsáveis incapazes ou impossibilitados de cumprir seus deveres ou que tenham procedimentos que vão de encontro à moral e aos bons costumes; os libertinos – aqueles que perseguem ou convidam pessoas para a prática de obscenidades, prostituem-se ou vivem em casa de prostitutas, ou ainda, os que vivem da prostituição de outros, os mendigos; os vadios – os que vivem nas ruas, tendo saído do lar sem causa que justifique, os que são vítimas de maus tratos físicos; os empregados em ocupações ilícitas que prejudiquem quer o aspecto físico ou o moral; os que são “excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou libertinagem”; e, finalmente, aqueles cujos responsáveis tenham sido condenados (BRASIL, 1924, p. 364).

Aos menores delinquentes não é previsto processo penal, mas a averiguação das condições sócio-econômicas e morais paternas, assim como das condições física, mental e moral dos menores, a partir do que é proferido encaminhamento adequado pelo juiz: caso sofra de alguma deficiência mental ou física, como cegueira, epilepsia ou surdo-mudez, a criança será submetida a “tratamento apropriado”, não especificado na legislação; sendo “abandonado, pervertido, ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente promoverá a sua colocação em asilo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idônea, por todo o tempo necessário à sua educação”, até que complete 21 anos (Idem, p. 369).

Quanto ao Juízo de Menores do Distrito Federal, seus objetivos seriam: “(...) assistência, proteção, defesa, processo e julgamento dos menores e delinquentes”, sendo competência do juiz, julgar e processar o abandono de menores e os crimes por eles cometidos, além de examinar o estado físico, mental e moral de menores que compareçam ao Juízo, bem como proceder ao exame sócio-econômico de pais, tutores ou responsáveis (BRASIL, 1924: 371).

Neste momento, supõe-se dupla causa para a delinquência: 1) fatores individuais, a questão psíquica se misturando à hereditariedade; e 2) fatores sociais, incluindo o ambiente familiar desagregado e, principalmente, a falta de educação, além do cinema e das revistas não apropriadas à

⁸⁹ Observe-se que, no artigo, Franco Vaz (1925) propõe que as escolas reformatórias para o sexo masculino tenham como um de seus objetivos o ensino de atividades profissionais “de fácil colocação”, pressupondo uma desqualificação dos internados. Quanto às escolas para o sexo feminino, um de seus objetivos seria o ensino de “ofícios em que a mulher possa encontrar meios fáceis para a sua subsistência”, tais como serviços domésticos ou datilografia. Temos, aqui, uma dupla desqualificação.

⁹⁰ Em várias passagens, nota-se que o 1º Código de Menores é transcrição da legislação de 1923. Vários artigos e parágrafos são literalmente iguais, acrescido dos capítulos 9, 10 e 11, respectivamente: Do trabalho de menores, Da vigilância sobre os menores e De vários crimes e contravenções. A parte especial, que rege sobre o Juízo de Menores do Distrito Federal, é rigorosamente igual.

infância que, com suas “emoções vivas”, podem levar ao crime. Aqui, podemos perceber que, de uma forma ou de outra, ocorre uma culpabilização da família.

Entretanto, um determinado discurso quanto ao problema do menor destoa dos demais. Luiz Palmeira, presumivelmente ligado à Sociologia, critica a caridade burguesa na assistência à infância enquanto processo de vaidade e exortação pessoal, sem compromisso com a questão social. Argumenta que a miséria infantil cresce junto com o aumento das casas de beneficência, aqui e em outros países do mundo, não sendo esta a solução para o problema.

Critica a militância de pessoas preocupadas com a questão do menor, que, segundo ele, representa uma tentativa alienada e alienante, à exceção de Moncorvo Filho. Afirma, ainda, que nenhuma tentativa resolverá o problema, visto que a miséria da infância está relacionada à miséria do trabalhador e às injustiças sociais próprias do capitalismo.

Este, contudo, é um discurso minoritário. Continua-se no processo de reformulação das instituições de assistência à infância, processo que não atinge os objetivos propostos, voltando as instituições a ser criticadas enquanto depositários de crianças que retornarão à vida do crime.

A década de 30 dá prosseguimento ao processo de modernização do país com o Estado Novo, momento de grandes transformações político-sociais, com valorização da infância e da educação para o trabalho. Contudo, tais transformações refletem o contexto político intervencionista do governo de Getúlio Vargas: um modo de dirigir o país com raízes no pensamento autoritário emergente no mundo neste período. De caráter populista, o governo de Vargas centralizava na figura do estadista medidas ditatoriais que pudessem levar a “jovem nação brasileira” ao desenvolvimento. É através das políticas estabelecidas por meio de seu autoritarismo político que Vargas passa a ser visto como “pai” dos pobres, dos trabalhadores, das crianças. Nesse momento, o Juízo de Menores passa por um processo de reorganização, levado a cabo pelo então juiz de menores, Dr. Sabóia Lima.

A reorganização diz respeito a um aumento do controle estatístico do movimento do Juízo, além de um novo entendimento quanto à educação oferecida nas instituições ligadas ao Juízo. O desejo pelo progresso, ao lado da necessidade de inserção do país no panorama internacional, trazem novas características, do mundo moderno - utilitarista, pragmático e materialista -, que logo são relacionadas a valores como “mesquinho” e “caótico” por alguns setores da intelectualidade brasileira. A educação é entendida como fator que pode solucionar esta distorção, tendo a família como eixo principal na assistência social à infância. Neste ponto, entretanto, o discurso torna-se paradoxal, visto que levanta-se a necessidade de soluções práticas a respeito da educação da infância objeto da assistência. O discurso denuncia uma série de preconceitos.

Os conhecimentos quase nunca ou pouco empregados são excluídos do programa. Não deve gastar tempo nessas noções se elas não tem (sic) nenhuma utilidade prática. (...)

O ensino deve ser essencialmente prático, principalmente em se tratando de menores abandonados, provindo das classes mais humildes, inteligências rudimentares que devem ser transformadas em operários modestos sem maiores aspirações. (SABÓIA LIMA, 1939, p. 180; grifos meus).

A educação e o trabalho, bem como a educação para o trabalho, são entendidos como possibilidade de redenção da nação. Durante o governo de Getúlio Vargas, o Rio de Janeiro passa por uma Reforma da Instrução Pública, entre 1931 e 1935. O processo de reformulação do ensino tem, além de intenção racionalizadora, expectativas modernizantes em relação ao futuro. A Psicologia não escapa deste projeto. Tanto nas escolas quanto no Juízo de Menores são introduzidas as práticas de aplicação de testes e, no Juízo, o setor de orientação profissional à infância é delegado à classe emergente das assistentes sociais.

No campo científico, a questão moral é muito pregnante neste período, embora a psicologização/psiquiatrização já comece a se esboçar. Existem algumas propostas de trabalhos psicológicos, inicialmente focalizando aspectos neurológicos e fisiológicos. Entretanto, tais propostas ampliam-se também para uma preocupação com aplicações sociais. Neste caso, temos o exemplo da Liga Brasileira de Higiene Mental, fundada, em 1923, por Gustavo Riedel e, segundo Costa (1976), extinta em 1934. Aqui, os saberes *psi* ainda difusos, intimamente relacionados aos discursos sobre a degenerescência, eugenia e higiene mental, têm como objetivo inicial a prevenção de males morais e físicos.

Quanto ao saber psicológico, possui ele, neste momento, duas formas distintas: o *discurso da alma* - abordagem predominante no século anterior como estudo da alma, posteriormente reelaborada como análise da moral; e a outra vertente, que diz respeito aos *métodos psíquico-experimentais* - introdução de técnicas de mensuração psicofísica e de testagem, como forma de cientificação dos conhecimentos psicológicos iniciais. Embora diferentes, ambos apresentam um caráter de moralização e normatização, seja do corpo, seja da alma.

Se o século XIX entendia a Psicologia como o “tratado da alma”, o início do século XX aponta para uma nova concepção, aliando o estudo das faculdades intelectuais e morais a uma abordagem de cunho biológico, compreendendo a Psicologia animal e a Psicologia genética.

Em relação à infância, os saberes *psi* apresentam-se como uma “*arte de cultivar crianças*”, nas palavras de Moncorvo Filho (1907, p. 76), aliando a *criação*, entendida como cuidados relativos ao corpo, e a *educação*, relacionada ao cultivo do espírito, da inteligência e da moral.

Segundo Londoño (1996, p. 143),

A preocupação com a preservação da ordem social aparentemente ameaçada e o interesse em assegurar a modernização capitalista brasileira determinam os critérios de eleição do esquema de proteção da criança, marcado pelo restabelecimento da autoridade e a confiança nas novas instituições de atendimento à criança que eram importadas dos Estados Unidos e da Europa.

Neste sentido, podemos pensar que o pensamento psicológico insere-se no projeto de modernização do país através do diagnóstico do desvio e da classificação do menor dentro de uma norma estabelecida, objetivando trazê-lo de volta a esta norma. Além disto, na tentativa de transformar hábitos e comportamentos dos indivíduos através de espaços públicos, mas principalmente no espaço privado, tal pensamento pode embasar a nova ideologia capitalista que se consolida no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, André Vidal de *Portaria n.º 291*. Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, 2 (66), Juízo de Menores. Manaus, s/d.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.
- BRASIL. Actos do Poder Legislativo. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1923*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, vol 3, 1ª parte, 1924.
- BRASIL. Actos do Poder Legislativo. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1927*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. Vol. I, jan/dez, 1928.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, 2ª ed.

- CARVALHO, Maria Alice Rezende. “A produção de uma cidade: o Rio de Janeiro por seus autores”. Em: _____. *Quatro vezes cidade*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.
- COSTA, Jurandir Freire. *História da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1976.
- DONZELOT, Jaques. *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FOUCAUL, Michel *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. “O imaginário moderno no Brasil”. Em: _____. *A evolução do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20 e 30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- JACÓ-VILELA, Ana Maria. *Formar-se psicólogo: como ser “livre como um pássaro”*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.
- KEIDE, Ricardo e JACÓ-VILELA, Ana Maria. “Mens in corpore”: o positivismo e o discurso psicológico do século XIX no Brasil”. Em: *Clio-Psyché – Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/SR-3/DEPEXT/NAPE, 1999.
- LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. “O óbvio e o contraditório na roda”. Em: Priore, Mary del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.
- LONDOÑO, Fernando Torres. “A origem do conceito menor”. Em: Priore, Mary del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1996.
- MACHADO, Roberto et al. *Danação da Norma*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- MARCILIO, Maria Luiza. “A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil. 1726-1950”. Em: Freitas, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTINS FILHO, Enéas. *A Divisão de Apoio à Maternidade e à Infância: seus históricos (1921-1939)*. Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, 1 (54), Juízo de Menores. Manaus, s/d.
- MONCORVO FILHO, Artur. *Pela infância tudo!*. Rio de Janeiro: Typografia Bernard Frères, 1920.
- _____. *Assistência á infancia. Hygiene infantil ás mães pobres*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.
- _____. *A protecção á infancia*. Rio de Janeiro: Typografia Revista dos Tribunaes, 1911.
- _____. *Historico da protecção á infancia no Brasil. 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empreza Graphica Editora Paulo, Pongetti e Co., 1926.
- OLIVEIRA, Olinto de. *A protecção à infância e a Semana da Criança*. Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, 1 (54), Juízo de Menores. Manaus, s/d.
- PALMEIRA, Luiz . *A infância abandonada*. Clarté, 1(3): 85-9, 1921.
- PRIORE, Mary del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 4ª ed., 1996.
- RIZZINI, Irmã. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: EDUSU, 1993.
- S/A - *A infância delinqüente*. Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, 1 (60), Juízo de Menores. Manaus, s/d.

- S/A - *Movimento estatístico do Juízo de Menores até 30 de junho de 1939*. Conselho de Assistência e Proteção aos Menores, 1 (49), Juízo de Menores. Manaus, s/d.
- S/A - *O “lar adotivo” dos menores abandonados na capital federal*. A Educação, 9 (3): 225-6, 1925.
- S/A - *Os direitos da criança*. A Educação, 3 (27): 992-3, 1924.
- S/A - *Reclusão especial de menores*. A Educação, 3 (27): 992, 1924.
- SABOIA LIMA, Augusto. *A infância desamparada. Relatório do Juiz de Menores do Distrito Federal referente aos anos de 1937 e 1938*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, Alexandre Schreiner Ramos da. “*A criação brasileira, futuro da nação: infância, educação e higiene mental na Primeira República*”. *Cadernos IPUB. Noção de Pessoa e Institucionalização dos Saberes Psicológicos no Brasil*. Rio de Janeiro: IPUB, nº 8, 1997.
- VAZ, Franco. *O problema da infância abandonada em geral*. A Educação, ano 4, 9 (5-6): 537-40, 1925.
- VEIGA MIRANDA. *Assistência à infância*. s/local, s/ed., 1920.

Parte III - Formação, ação e profissão

PSICOLOGIA E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL - PERFIS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira⁹¹

O capitalismo de hoje não recusa o direito à escola. O que ele recusa é mudar a função social da escola. (A. Lettieri)

Hoje já não se aborda e critica o capitalismo, como há algum tempo. O problema não mais se coloca de forma tão simples como o claro confronto entre seu ideário e o do Socialismo. As coisas se complexificaram e ganharam novos nomes: fala-se de neoliberalismo, de globalização...

Como se situa a Psicologia da Educação nesse contexto? Como enfrentará os desafios pedagógicos e políticos trazidos pela “nova ordem mundial”?

Um artigo tão resumido, como o que apresento agora, não pretende assumir a função de responder essas perguntas. Tem, de fato, a função de investigar a reflexão e o debate sobre tais questões.

Para tanto, é necessário um certo olhar para o percurso da Psicologia da Educação no Brasil, pontuando criticamente alguns momentos significativos da relação entre as duas áreas de conhecimento, e comentando brevemente alguns aspectos da atuação do psicólogo educacional.

Maria Helena S. Patto, na sua interessante obra “Psicologia e Ideologia” (1984), traça de maneira clara o percurso histórico da Psicologia Escolar no Brasil. Adotando a abordagem de Freitag (1978) em relação à história da Educação brasileira, e dividindo-a em três períodos, correspondentes à história da economia nacional, Patto considera a inserção da Psicologia na Educação também em três instantes.

O primeiro corresponde ao modelo econômico agro-exportador. Numa proposta assemelhada à da Psicologia Experimental européia, a Psicologia se encerra em laboratórios anexos às escolas, criando a figura do psicometrista - autoridade em escalas e medidas da inteligência, do desenvolvimento e das demais funções psíquicas.

O segundo acompanha o modelo urbano-industrial da economia brasileira, acentuando a triste herança clínica e curativa de que a Psicologia da Educação até hoje se ressent. O psicólogo diagnóstica e trata a população escolar, transformando suas salas de trabalho, nas escolas, em “consultórios”.

O terceiro, correspondente à década de 60, atrela a Psicologia ao modelo da internacionalização do mercado interno. Mais incisiva, a Psicologia da Educação responde às demandas sistêmicas — materiais e ideológicas —, criando as multi-faces do psicólogo educacional “dublê” de ergonomista, consultor, especialista educacional (conflitante em papéis com o supervisor educacional e, em especial, com o orientador educacional) e modificador experimental

⁹¹ Psicóloga e Pedagoga. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Pesquisadora da área de Imaginário e Representações Sociais.

do comportamento, conhecedor e admirador das práticas neo-behavioristas, importadas dos Estados Unidos.

O curso deste artigo, no entanto, se encaminha para a reflexão acerca da relação entre Psicologia e Educação em confronto com a evolução dos modelos ou tendências pedagógicas. Em termos das últimas, tive que optar entre a classificação apresentada por Saviani (1985), em “Escola e Democracia”, e a que defende Libâneo (1985), em “Democratização da Escola Pública — A pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Sem querer reeditar a polêmica entre ambas, surgida na época, optei pela última como fio condutor da análise que passo a apresentar.

Libâneo divide as tendências pedagógicas inseridas na prática escolar brasileira em dois grandes blocos: a tendência liberal e a progressista (1985, p. 19 - 44).

Incluídos na primeira tendência pedagógica, a LIBERAL, encontramos quatro modelos, que passo a relacionar com a evolução da Psicologia da Educação.

a) Na Pedagogia Liberal Tradicional, justificadora do sistema capitalista de produção, há pouco espaço para a Psicologia da Educação. A centralidade é dada ao papel do professor, preocupado com os conteúdos do saber sistematizado universal e com a necessidade de adequar o indivíduo à sociedade vigente.

Na sua vertente mais humanista, pode incluir um “psicólogo-aconselhador”, de orientação marcadamente clínica; na vertente cientificista e objetivista, o psicólogo pode ser um “orientador vocacional”, no sentido tradicional e antigo do termo - aquele que mensura aptidões e inteligência, dando indicações precisas das áreas indicadas e das não prescritas.

b) Na Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, que busca trazer a vida externa para o interior da escola, preocupada com a aprendizagem ativa do educando, o psicólogo precisa conhecer conteúdos da Pedagogia, envolvendo-se na chamada “inovação pedagógica”. Trata-se de um observador e pesquisador do comportamento e do processo de aprendizagem. Amplamente influenciada pelo ideário piagetiano, essa prática psicológica escolar preocupa-se com escalas, testes de prontidão e com a avaliação da aprendizagem, por exemplo.

c) Na Pedagogia Liberal Renovada Não-Diretiva, os psicólogos e orientadores educacionais encontram um espaço ampliado. Há preocupação com problemas psicológicos e com o estabelecimento de um clima de mudança interna do indivíduo, caracteristicamente existencial-humanista. Todos os profissionais que atuam na escola propõem-se como “facilitadores de aprendizagem” rogerianos, esmaecendo-se os contornos e as especificidades profissionais de cada um.

d) Na Tendência Liberal Tecnicista, voltada para a cientificidade e a competência, as técnicas e métodos que aumentam a eficiência da aprendizagem tornam-se centrais. O psicólogo precisa conhecer bastante a tecnologia educacional, os procedimentos instrucionais. A modelagem do comportamento e os princípios behavioristas de condicionamento ganham vulto, assim como a Teoria da Aprendizagem Social, de origem americana, e que tem Albert Bandura como grande expressão.

Na segunda grande tendência pedagógica descrita por Libâneo, a PROGRESSISTA, despontam três modelos significativos.

a) Na Tendência Progressista Libertadora, o grande vulto é Paulo Freire, com seu brilhante ideário sobre a Educação Libertadora, o processo dialógico, a problematização do ensino-aprendizagem.

Aí a Psicologia Educacional começa a preocupar-se efetivamente com as noções de autonomia e relações de poder/ autoridade. Os estudos sobre a cognição, no que se refere

principalmente à reflexividade e à crítica, ganham corpo. É o primeiro momento em que se pode aplicar à Psicologia da Educação, a seus estudos e práticas, a denominação “histórico-social”. Pode-se destacar, ainda, a valorização das pesquisas e obras brasileiras, em detrimento dos modelos e estudos apenas importados.

b) A Pedagogia Progressista Libertária acentua a conotação política do movimento anterior. São comuns as preocupações com a participação grupal, a análise institucional, os processos de mudança, a inserção efetiva da Educação na prática social.

O psicólogo educacional não pode mais recusar a relação do seu saber com a política. Precisa abandonar, também, certos preconceitos relativos ao diálogo com os programas dos partidos políticos e com outras áreas de conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia.

Abrem-se as portas dos “consultórios” nas escolas, passando o psicólogo a participar como um membro a mais do grupo social que transita naquela instituição, como co-gestor do processo decisório comunitário.

c) A Pedagogia Progressista “Crítico-Social dos Conteúdos”, proposta por Libâneo e outros educadores brasileiros, inclui a valorização dos conteúdos do saber sistematizado, mas não inertes como na escola tradicional. Os conteúdos vivos, inseridos na realidade sócio-política, significados humana e socialmente, vêm do confronto entre os saberes erudito e popular, mesclando os processos de continuidade e ruptura.

O psicólogo não tem papel tão significativamente diferente dos dois movimentos anteriormente descritos. Podem-se destacar, no entanto, a preocupação com a interdisciplinaridade na escola e o aprofundamento dos estudos sobre o cognitivismo piagetiano e o sócio-interacionismo de Vygotsky. Esses estudos tomaram corpo no seio da Psicologia da Educação na vaga construtivista da década de 80.

E o quadro que se apresenta hoje à Psicologia da Educação? Haverá uma nova tendência pedagógica em curso? Poderíamos falar em uma Pedagogia Neo-Liberal?

Parece-me que há desafios de incrível atualidade, na realidade brasileira, que precisam de um enfrentamento incisivo por parte da Psicologia da Educação. Sem a pretensão de enumerar todos, dou relevo às mudanças relacionais trazidas pela globalização; aos desafios da informática e da educação à distância; à necessidade de responder à imposição de objetivos e metas educacionais pelo poder central, sem discussão ampliada com os educadores brasileiros; à defesa da escola pública de qualidade, frente à vaga avassaladora das privatizações; ao grande enfrentamento da educação popular, como forma de organização, capacitação e mobilização política da imensa maioria da população brasileira que constituem as classes populares.

A própria constituição da Psicologia da Educação como área de conhecimento e questões políticas bastante atuais, como a do âmbito de atuação do psicopedagogo, mobilizam-nos de forma intensa.

O processo ainda lento de releitura das teorias à luz da realidade brasileira e da produção de pesquisas atuais e de grande valor social — numa época em que as verbas destinadas à pesquisa escasseiam rapidamente —, além da definição dos espaços efetivos de atuação na instituição escolar, fazem parte dessa atualidade.

Atualmente é necessário construir coletivamente um perfil de atuação do psicólogo educacional que, fugindo à concepção liberal burguesa e funcionalista das duas ciências, contemple a Educação democraticamente gerida, de qualidade, posicionada política e ideologicamente frente à realidade, rompendo com o imobilismo teórico mediante efetivas ações.

Dessa forma, a Psicologia Educacional existirá verdadeiramente e será reconhecida na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Edart, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

PATTO, Maria Helena S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1985.

Parte III - Formação, ação e profissão

O PSICÓLOGO NA ESCOLA: HISTÓRIA E FORMAÇÃO

Alessandra de Castilho Ramos⁹²

Marisa Lopes da Rocha⁹³

Terezinha de Jesus Pimenta⁹⁴

Vanessa Cristina Breia⁹⁵

INTRODUÇÃO

A pesquisa que vimos realizando tem como objetivo problematizar as relações entre Psicologia e Educação através de diversos dispositivos, entre os quais a análise da formação produzida nos últimos sete anos nos principais cursos de Psicologia do Rio de Janeiro. A importância dessa investigação está no estabelecimento dos possíveis fatores que vêm contribuindo para a redução do campo de trabalho do psicólogo nas escolas, fundamentalmente nas da rede pública.

Com a finalidade de levantar as condições históricas que permearam a atuação dos profissionais de Psicologia na Educação e de caracterizar a formação universitária que vem preparando os novos profissionais para as intervenções no campo educacional, foram adotados três procedimentos básicos: levantamento e análise de publicações referentes à inserção do psicólogo em escolas (livros, teses, artigos e documentos vinculados às práticas dos psicólogos na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro); realização de entrevistas com professores e psicólogos pertencentes ao quadro da SME do RJ desde 1985 até 1992 (quando os psicólogos foram transferidos para a Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro, em cumprimento à Lei Orgânica de 1990); realização de entrevistas com docentes e supervisores de oito centros de formação universitária do Rio de Janeiro (UFF, UERJ, UFRJ, PUC, USU, UGF, UNESA e FCL) que, nos últimos sete anos, ministraram disciplinas e/ou exerceram a atividade de supervisão de estágio.

Neste trabalho, centraremos nossas análises nas principais questões referentes à interface Psicologia e Educação veiculadas no espaço acadêmico, priorizando a discussão de como a academia vem articulando a formação e a inserção do psicólogo na Educação. No que concerne ao resgate histórico através de publicações e das entrevistas com professores e psicólogos da rede municipal, visando ao levantamento das polêmicas centrais em relação à prática psicológica nas escolas, a pesquisa ainda está em processo, devido à dificuldade de localização tanto de documentos quanto dos profissionais que, hoje, se encontram aposentados ou realocados em hospitais e postos de saúde do município. Neste sentido, os resultados são parciais, uma vez que restritos ao material organizado até o momento.

REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA

⁹² Bolsista de Iniciação Científica/CNPq.

⁹³ Professora Adjunta e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Filosofia da Educação pelo IESAE/FGV e Doutora em Psicologia pela PUC/SP.

⁹⁴ Bolsista de Iniciação Científica/FAPERJ.

⁹⁵ Psicóloga formada pelo IP/UERJ, que participou da pesquisa durante a graduação.

A partir dos dados recolhidos na pesquisa, pudemos identificar algumas orientações nos modos de pensar/fazer do psicólogo no campo educacional que, embora surgidas em momentos históricos diferentes, são hoje ainda encontradas como formas de atuação. O primeiro momento de articulação entre Educação e Psicologia será marcado, por um lado, pelo movimento humanista tradicional da pedagogia, em defesa do direito à educação da classe trabalhadora que, até a década de 30, se desenvolveu nas escolas brasileiras, tendo como desafio a superação da ignorância através da escola pública, focalizada no professor enquanto centro do processo de difusão do conhecimento; por outro, pela abordagem experimental das teorias médicas, que vão interferir nos rumos da consolidação da psicologia científica, trazendo preocupações com a investigação dos processos mentais, explicação das diferenças pessoais e dos desvios sociais, e que trarão para o psicólogo a tarefa de nomear e classificar as diferenças que se manifestem como impasses para a aprendizagem. Com a utilização de testes, escalas e anamneses – instrumentos de avaliação dos aspectos biológicos, psicológicos e intelectuais –, os profissionais de psicologia trabalharão no estabelecimento de diagnósticos que auxiliem a compreensão dos desvios no processo e/ou justifiquem o não aprendido escolar.

Assim, a escola liberal se constitui como aumento do quantitativo de vagas, em resposta às lutas pela igualdade de oportunidades sociais. É também neste momento de ampliação da rede de ensino que terão início os primeiros conflitos das diferenças sócio-culturais e dos princípios pedagógicos hegemônicos que consolidam o processo de escolarização. É importante ainda ressaltar que o impulso no processo de industrialização e as relações com os países desenvolvidos verificados a partir da Primeira Guerra Mundial serão fatores fundamentais de mobilização para o desenvolvimento da educação, uma vez que, além de gerarem demandas populares por melhores condições de vida, trazem a questão da qualificação da mão-de-obra rural e da busca de resposta às estatísticas norte-americanas, que apontam o Brasil como líder internacional de analfabetismo.

Um segundo momento pode ser caracterizado até a década de 60, período de rápido desenvolvimento industrial - principalmente após a Segunda Guerra -, de intensa concentração de renda e de atribuição à Educação da responsabilidade de iluminar as regiões economicamente sombrias, como se o resultado da exclusão de grande parte da população brasileira do bem-estar social se devesse ao insucesso das tentativas pedagógicas de reclassificar os sujeitos na sociedade. Trata-se de uma etapa de formação e aprimoramento dos profissionais de pedagogia, de discussões e busca de resolução de questões vinculadas à administração do ensino, de organização de novos métodos, de reformulação curricular e da constituição da demanda por outros profissionais que pudessem dar conta dos desajustes frente às estatísticas desfavoráveis ao sucesso escolar. Se, quantitativamente, a rede pública ainda não conseguia dar conta da demanda, principalmente nas regiões de maior densidade demográfica, a população escolar mergulhava, em acréscimo, na evasão e repetência. Das análises múltiplas que atentavam tanto para as aptidões, potencialidades e interesse das crianças, como para os limites construídos no próprio projeto educativo, foram priorizadas as explicações e expiações individuais para o fracasso escolar. Da marginalidade sócio-político-econômica e cultural a que estava submetida grande parte da população, os diagnósticos incidirão sobre o que se convencionou chamar de “carência cultural”. E a escola, que antes se preocupava prioritariamente com as diferenças biológicas, passa a focalizar as anormalidades psicológicas, fruto das faltas familiares ou sociais. Afinal, o desafio do sucesso escolar está implicado com o sucesso do país. A educação ganhará, em detrimento das análises político-econômica, especialistas que, junto à população infantil, busquem as causas e explicações para o fenômeno do não-aprender.

A ênfase na qualidade de ensino e no melhoramento técnico das práticas imprimirão ao processo de ensino-aprendizagem uma intensificação das relações entre professores e alunos, nos aspectos psicológicos do dia-a-dia escolar. As práticas psicológicas na escola passam a incidir não só sobre os que apresentam resultados indesejáveis quanto à aprendizagem, como também sobre os

que representam uma possível ameaça ao ritmo imprimido ao trabalho pedagógico. Deste modo, estarão voltadas para o enfoque assistencial, traduzido inicialmente em atendimentos individuais, diagnósticos e encaminhamentos que, gradativamente, serão estendidos aos familiares e professores, vistos como problemas já constituídos ou potenciais. Psicologia e Educação se articulam, assim, enquanto práticas compensatórias. E é neste sentido que a hegemonia de modelos pedagógicos se cristaliza frente às diferentes formas de inserção sócio-cultural da população, sendo os problemas educacionais, na sua grande maioria, diagnosticados a partir da referência a esses modelos apriorísticos e naturalizados, desvinculados do seu caráter histórico e das relações sociais. A prevenção como estratégia na educação, exercida individualmente ou em grupo, atualiza a lógica dicotômica que opõe saúde/doença, normal/anormal, bom/mau, maduro/imaturo, enfatizando a idéia de que conflitos são desvios, sendo necessário agir antes que os mesmos aconteçam.

Um terceiro momento da educação brasileira está relacionado às lutas que ganham relevo na sociedade na década de 60, gerando movimentos críticos nas diversas faces das práticas vinculadas às ciências humanas e sociais. A educação, até então pensada como instituição equalizadora das distorções sociais, será analisada politicamente, evidenciando as relações de determinação da escola como reprodutora das desigualdades e injustiças construídas na sociedade. Tais polêmicas, no entanto, não se restringirão a posições pessimistas ou paralisantes no meio pedagógico, gerando múltiplas iniciativas na busca de transformação do tempo/espço da formação escolarizada. Na Psicologia, o movimento institucionalista que, desde a década de 70, vem norteando algumas práticas na educação, se constitui num bom exemplo norteador de ações na escola, mesmo que muitas vezes ainda influenciadas pelo viés assistencialista e individualizante. Essas influências se evidenciam quando psicólogos consideram a escola como um conjunto de fragmentos abordados através dos casos-problema, estudados como realidades em si, privilegiando uma ação integradora como solução para as questões emergentes. Podemos verificar essa postura através de trechos das entrevistas de psicólogos que se consideram inseridos na linha institucionalista de intervenção: “o trabalho era de apagar incêndios, apaziguando o conflito do momento” ou “eu trabalhava a instituição, o todo, orientando os diversos grupos na sua forma de agir”. No entanto, encontramos também trabalhos e publicações cujas perspectivas de ação evidenciam projetos que favorecem o redimensionamento dos pedidos e “incêndios”, através da análise das implicações dos educadores com o cotidiano produzido, à luz das políticas e ações implementadas – construção coletiva processualizando alternativas aos impasses, geração de novas polêmicas.

O que vimos constatando através da pesquisa é que o institucionalismo foi pouco desenvolvido no território escolar, aparecendo como interesse e intenção de alguns psicólogos do ensino público, mas pouco efetivado em ações. Isto se deve, em grande parte, às políticas implementadas na Educação, que radicalizavam a preocupação com os métodos pedagógicos e com a eficiência instrumental, a partir de pressupostos cientificistas vinculados à racionalidade, produtividade e operacionalização do processo. O tecnicismo trouxe a realidade organizacional como alternativa para o fracasso, métodos neutros que supostamente diminuiriam os atritos sócio-culturais presentes no meio escolar. Sem dúvida, esta perspectiva interferirá nos projetos institucionais que possibilitavam análises políticas e processos coletivos de trabalho – ampliação das polêmicas, complexidade do processo, distensão do tempo. Entretanto, não podemos deixar de assinalar a existência de várias experiências interessantes desenvolvidas na área educacional, como as de Barros, R. D. B., Brasil, V. V., Rodrigues, H. B. C., Aguiar, K., Lobo, L. F., Ozório, L., Patto, M. H. S., que muito contribuíram para a ampliação das condições de ação sócio-política dos psicólogos.

Os reflexos dessa história da educação atingem também a vida universitária e, neste sentido, a formação do profissional de psicologia.

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO

Analisando as entrevistas com os professores e supervisores responsáveis pelas disciplinas e estágios ligados à área escolar dos cursos de Psicologia, pudemos constatar que os três momentos assinalados na pesquisa bibliográfica e nas entrevistas com professores e psicólogos das escolas municipais até agora realizadas encontram-se presentes na atual formação do profissional de psicologia. Ou seja, encontramos tanto professores e/ou supervisores preocupados com a instrumentação para a realização de diagnósticos psicopedagógicos e com a preparação para os atendimentos preventivos de alunos, educadores e familiares, como professores cujo desafio está no desenvolvimento de trabalhos numa linha sócio-política de intervenção. Na opinião dos professores e supervisores entrevistados – mesmo aqueles identificados com as práticas em psicopedagogia clínica (diagnóstico e atendimento dos alunos encaminhados com problemas de aprendizagem) ou com as práticas de orientação e atendimentos preventivos (atenção aos alunos encaminhados com distúrbios de comportamento) –, apesar de a formação em psicologia prever a habilitação para trabalhar em diversos campos de ação, grande parte dos alunos não se encontra preparada, ao final do curso, para organizar, junto às escolas, um projeto de trabalho voltado para as questões educacionais. Isto se daria por diversos fatores, entre os quais a ênfase dada pelos cursos à área clínica, que é dotada de grande status social e para a qual a maioria dos cursos se direciona. Esta perspectiva se constitui nos cursos como o que identifica o psicólogo enquanto profissional. Como consequência, encontramos a falta de interesse dos estudantes pela área escolar e a falta de consistência na formação dos que se vinculam a essa área.

Para os entrevistados que têm como proposta uma formação sócio-política, a questão não se situa apenas na tradição de formação dos cursos – profissionais liberais, cujo modelo é a terapêutica de consultório, fortemente fundamentada na psicanálise –, mas nos atravessamentos que estas tradições têm na própria área escolar que atualiza este modelo.

Um fator complicador que pudemos constatar é que, em muitos cursos de Psicologia, o preenchimento da cadeira e do lugar de supervisão em Psicologia Escolar não é feito segundo os interesses temáticos e as questões que norteiam a formação dos professores que assumem, quase sempre por um tempo determinado, tais funções. Como essas disciplinas constituem uma parte do currículo obrigatório da formação profissional, seu desenvolvimento se submete à rotatividade de professores que, necessariamente, fazem uma adaptação dos programas segundo sua própria formação, quase sempre psicanalítica. Deste modo, a regra encontrada foi a grande variabilidade de programas e enfoques, dentro dos próprios cursos que oferecem as disciplinas, de turma para turma e de um semestre para o outro. Sabemos que manter-se atualizado e produzindo conhecimentos em um campo de intervenção envolve grande investimento de tempo para a construção permanente de questões. Em críticas levantadas nas entrevistas, depreendemos que campos de ação para o psicólogo que demandam práticas institucionais, como é o caso da escola, acabam sendo abordados como trabalhos alternativos, secundários e de fácil adaptação frente aos conhecimentos e técnicas individualizantes. Tal enfoque ganha ressonância nas tradições higienistas das próprias escolas que requisitam o trabalho do psicólogo, enfatizando os especialismos e a psicologização das problemáticas, o que significa a adoção de uma perspectiva técnica e funcional das questões que constroem o cotidiano do fazer pedagógico. É interessante ressaltar que, nos Serviços de Psicologia Aplicada (SPAs), só são imediatamente reconhecidas como estágio curricular as atividades caracterizadas como de atendimento clínico tradicional. Quanto à priorização de uma perspectiva clínico-terapêutica na academia, convém ainda sinalizar que um argumento presente nas entrevistas, no que tange ao status social conferido aos profissionais da cura (inclusive na remuneração), é a concomitante desvalorização tanto da escola quanto dos profissionais da Educação em nosso país.

As questões concernentes às práticas escolares são apresentadas nos currículos em disciplinas obrigatórias⁹⁶ que entram na grade curricular a partir do terceiro ano, momento no qual o aluno já teria iniciado seu estágio junto ao SPA. Em outras palavras, o contato do aluno com a disciplina responsável pelas práticas psicológicas na escola se dá, via de regra, num curto espaço de tempo e após o mesmo ter delimitado sua área de interesse – de um modo geral, pela área clínica, para a qual se dirigem quase todas as disciplinas do curso. Mas a baixa procura dos alunos pelas práticas psicológicas na escola se deve também à organização dos estágios. Dos oito estabelecimentos pesquisados, quatro não oferecem estágios relacionados à área escolar; um tem um supervisor que discute as atividades desenvolvidas pelos alunos em escolas, mas não é formalmente o responsável pela realização do convênio com as escolas, cabendo aos próprios estagiários o estabelecimento dos vínculos com o local onde pretendem realizar seu trabalho; apenas três oferecem estágio e têm os convênios firmados pela universidade, garantindo um controle da qualidade dos trabalhos desempenhados pelos alunos nas escolas onde realizam seus estágios. A inexistência da formalização do estágio pelos cursos de Psicologia é um dos indicadores percebidos pelos entrevistados como desprestígio da área no espaço acadêmico.

Outro fator importante evidenciado por alguns professores e supervisores envolvidos com as práticas escolares está nos pré-requisitos para a(s) disciplina(s) obrigatória(s) e para o(s) estágio(s) em escolar que, quando existem, são desarticulados de questões de âmbito coletivo, institucionais ou mesmo escolares, facilitando o fortalecimento de outros referenciais para a formação do aluno. As próprias atividades de sala de aula são apontadas como desvinculadas das desenvolvidas nos SPAs. Assim, professores e supervisores relatam que, quando esses pré-requisitos existem, são considerados, na maior parte das vezes, descontextualizados e irrelevantes. Por outro lado, de um modo geral, os profissionais não têm uma mesma posição em relação às disciplinas que seriam importantes na formação do psicólogo que irá atuar no campo educacional. Tal discordância reflete referenciais teórico-metodológicos diversos, os quais se encontram presentes em um mesmo estabelecimento, gerando dificuldades na articulação entre a sala de aula e o SPA.

CONCLUSÃO

O tradicionalismo dos cursos de formação, certamente influente em todas as áreas onde o psicólogo atua, vem inviabilizando, na Educação, a construção de projetos que facultem a discussão do fracasso escolar, principalmente junto às classes populares. Instituições como infância, família, desenvolvimento, fundamentais para quem se dedica às questões educacionais, são aceitas como naturais e, portanto, dotadas de um caráter universal. A ausência de crítica acerca de como as instituições se constroem e se tornam hegemônicas faz com que o profissional busque quase sempre nos sujeitos a correspondência com os modelos. Uma análise que considere as condições históricas, sociais e econômicas de produção de um determinado modo de vida evidencia o caráter político das práticas pedagógicas que, para além de um aprendizado de conteúdos, produzem subjetividade. A pretensa neutralidade da Psicologia – condição fundamental, para alguns, da construção do conhecimento – serviu aos interesses da lógica liberal capitalista, onde, por princípio, a liberdade de escolha e a igualdade de oportunidades se constituem enquanto direitos de todos os cidadãos. Assim, a justificativa para as diferenças sociais encontra-se na capacidade e esforço de uns, o que leva ao sucesso, e na incapacidade ou pouco empenho de outros, o que será o fracasso, seja ele escolar, profissional ou econômico.

Ao adotar concepções universalizantes sobre o homem e sua maneira de estar no mundo, o psicólogo determina a diferença enquanto negatividade e concentra a sua atuação na elaboração de

⁹⁶ Em algumas universidades são obrigatórias Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem I e II (PEPA I e II); em outras, apenas um semestre é obrigatório (PEPA I).

estratégias que preencham as faltas. A relação que estabelece com o cliente, seja a criança, o professor, a metodologia ou a escola, é de tutela, através da intimização das dificuldades, da psicologização das questões, despotencializando os sujeitos, impossibilitando a análise coletiva das condições de construção da vida escolar cotidiana em que se inscrevem, para além de fracassos e sucessos, iniciativas e produções singulares.

Neste sentido, buscamos afirmar uma abordagem sócio-política de ação, onde os modelos são vistos como provisórios, assim como os conhecimentos que os configuram. Trata-se de uma identidade profissional que se afirma nas práticas, com princípios e critérios que não se fundam em verdades absolutas. Isto implica também colocar em discussão o próprio referencial institucionalista que, em muitos momentos, ganhou corpo como modelo único e absoluto de ação, fazendo do pensamento crítico um bloqueio na aproximação do cotidiano. A via micropolítica de análise favorece a desconstrução da escola organismo, totalizada, una, que oferece ou vende serviços, escola dos técnicos. O desafio, hoje, está no descolamento de padrões, na instituição de análises que facultem a visibilidade dos laços que se organizam e se cristalizam no dia-a-dia como obstáculos às iniciativas, às novas formas, às forças que resistem ao tédio das repetições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimentos social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PAIVA, V.P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia. Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: Quatro, 1984.
- _____. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Quatro, 1993.
- ROCHA, M. L. “Da crítica das estruturas às dimensões de tempo: subjetividade e formação escolarizada”. Em: *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, n. 1/2, vol. 8, 68-79, jan/set., 1997.
- _____. & Aguiar, K. “Práticas universitárias e a formação sócio-política”. Em: *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, Vol 3/4, 97-112, 1997.
- RODRIGUES, H. B. C., LEITÃO, M. B. S. & BARROS, R. D. B. de. (orgs.). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SAIDON, O. & KAMKAGI, V. R. (orgs.). *A análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço Tempo, 1987.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- TADEU DA SILVA, T. (org.). *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Parte III - Formação, ação e profissão

BREVE CONTRIBUIÇÃO À HISTÓRIA DA PSICOLOGIA APLICADA AO TRABALHO NO RIO DE JANEIRO

Antônio Gomes Penna⁹⁷

O fato de restringir-me neste texto a considerações sobre o desenvolvimento da Psicologia aplicada ao trabalho, no Rio de Janeiro, não excluirá uma breve referência ao pioneirismo que, nesta área, se registra em São Paulo, graças ao notável descortínio de Roberto Mange. Uma curta referência ao que ocorreu em Minas Gerais certamente deverá ganhar também algum espaço. Não tenho, entretanto, a pretensão de registrar o que se produziu em outros Estados, e fica, assim, justificado o título que escolhi para este estudo. Ressalto, ainda, que me centrarei principalmente no período anterior à lei de 27 de agosto de 1962. Referências possíveis podem incidir sobre episódios posteriores. Serão, todavia, muito limitadas. Mantenho-me, assim, coerente com o que registrei em minha “História da Psicologia no Rio de Janeiro” (1992) quando, por igual, busquei fixar-me no período que precedeu a citada lei. Também nesse texto, avancei um pouco sobre o que aconteceu após 1962. O avanço, todavia, justificou-se pela preocupação de registrar o espaço que a psicologia ocupava na antiga Universidade do Brasil e registrar a histórica criação do Departamento de Psicologia, em 1964, na Faculdade Nacional de Filosofia, cuja chefia assumi, nela me mantendo até 1967, quando da extinção da Faculdade e transferência do curso de Psicologia para o Instituto de Psicologia, até então apenas um órgão de apoio - como sempre foram os Institutos de Psiquiatria, de Neurologia, etc. Vale o registro de que, para a elaboração deste estudo, beneficie-me, em grande parte, do magnífico texto do Professor Lourenço Filho, publicado pela primeira vez em São Paulo, pela Melhoramentos, na coletânea intitulada “Ciências Sociais no Brasil”, por iniciativa de Leonídio Ribeiro e apoio da Fundação Larragoite, e reproduzido em 1971 no vol. 23, 3, de 1971 dos “Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada”. Nele, o grande mestre dedica duas páginas à “Contribuição de Engenheiros e Administradores” para o processo de implantação da Psicologia Aplicada ao Trabalho em nosso país. Escreve: “Os primeiros estudos e realizações provindos desse setor são devidos a Roberto Mange (1885), professor da Escola Politécnica de São Paulo, que, já em 1924, ensaiava as provas de Giese em candidatos à matrícula nos cursos de mecânica do Liceu de Artes e Ofícios dessa capital, logo aplicadas também a aprendizes ferroviários, em oficinas da Companhia Paulista de Estradas de Ferro e da Estrada de Ferro Sorocaba. De uma parte, os trabalhos de Mange concorreram para a criação, em São Paulo, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), de que, com outros engenheiros e educadores foi um dos fundadores; de outra, para o estabelecimento de vários centros de seleção de ferroviários, que mais tarde se coordenariam pela Comissão de Psicotécnica da Associação Brasileira de Engenharia Ferroviária. Essa Comissão compunha-se, em 1949, de Roberto Mange, Pelágio Rodrigues dos Santos, José Moacir Andrade Sobrinho, Ítalo Bologna e Victor R. de Gouveia. Em 1942, Mange é chamado a organizar e dirigir o departamento regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em São Paulo, onde então congrega ativo grupo de trabalhadores da psicologia: Ítalo Bologna, Oswaldo de Barros, Valter Barioni, Néelson Campos Pires, Joaquim Machado de Melo e Jason Ribeiro da Silva, e, mais tarde, os especialistas estrangeiros Robert Veit e Betti Katzenstein.” (ABPA, 1971, p. 128).

Uma rápida referência ao movimento que se registra em Minas Gerais aponta para a presença de Léon Walther que, em 1929, colaborou no trabalho realizado por Th. Simon na fase inicial do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, cuja direção, logo adiante, foi

⁹⁷ Professor Emérito do Instituto de Psicologia da UFRJ.

entregue a Helena Antipoff. Importa ressaltar que, ao contrário de Helena Antipoff e de Th. Simon, Léon Walther era um especialista em psicotécnica - tendo sido, mesmo, o primeiro graduado nessa especialidade pelo Instituto J. J. Rousseau, fundado por Claparède em 1912, como instituição autônoma, mas vinculada à Universidade de Gênève -, tornando-se, logo adiante, professor da instituição em que estudou, conforme registra Pierre Bovet, na obra intitulada, em sua versão espanhola, “La obra del Instituto J. J. Rousseau”. Vale assinalar que Léon Walther retornou ao Brasil em 1949, quando instalou, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o serviço de psicotécnica, continuado, logo em seguida, por seu discípulo Pierre Weil e, ainda, por engenheiros, como Maurício de Carvalho, médicos, como RaulLellis e educadores, como Jacir Maia e Otacílio Rainho. Registre-se que esse serviço foi implantado por Léon Walther, já no Rio de Janeiro.

Conforme ainda escreve Lourenço Filho, “o movimento de seleção profissional vem a alcançar o serviço público civil federal, já em 1936, através da Comissão de Serviço Público Civil, que contou com a colaboração de outro engenheiro, não por si cultor da psicologia, mas entusiasta da sua aplicação, João Carlos Vital. Organizado o Departamento Administrativo do Serviço Público em 1938, é aí instalada uma Divisão de Seleção, que passa a ser dirigida pelo engenheiro Mário Paulo de Brito e, depois, pelo antigo auxiliar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Murilo Braga. Na Estrada de Ferro Central do Brasil, organiza-se, em 1939, na administração do engenheiro Waldemar Luz, um Serviço de Seleção Profissional. A Serviço similar instalado na administração nacional do SENAI, é chamado a colaborar outro engenheiro, com estudos especializados em educação, Otávio Martins, que, mais tarde, se especializou com Thurstone, em Chicago, e realizou no país as primeiras aplicações do método de análise multifatorial” (ABPA, 1971).

É nessa altura que Lourenço Filho abre espaço para analisar o papel desempenhado por E. Mira y López, não sem antes fazer uma brevíssima referência ao trabalho realizado, em São Paulo, por Mário Wagner Vieira da Cunha, e, em especial, por Raul de Moraes. O trecho dedicado a Mira y López é, todavia, o principal. Curiosamente, não aparece aí o nome de João Carlos Vital que, na realidade, foi o inspirador do ISOP e seu Presidente, cargo que ocupou até sua morte. De qualquer modo, o organizador e diretor desse Instituto, integrante da Fundação Getúlio Vargas, foi, efetivamente, o ilustre psiquiatra espanhol e ex-professor da Universidade de Barcelona. Seu trabalho, que se estendeu de 1947 até 1964, quando faleceu, foi, sem nenhuma dúvida, de excepcional relevância. De modo algum coube-lhe, contudo, introduzir a Psicologia Aplicada no Brasil. Penso que jamais reivindicou essa condição. Muitos, anteriormente, como tive ocasião de apontar, e outros aos quais darei espaço mais adiante, anteciparam-se ao grande especialista que organizou e fez do ISOP uma instituição modelar. Sobre o papel desempenhado pelo ISOP, escreve Lourenço Filho: “O ISOP, que é a mais ampla organização até agora criada no Brasil no domínio da orientação e seleção, possui duas dezenas de técnicos e auxiliares (obviamente à época em que redigiu seu texto eram duas dezenas), entre médicos, psicologistas e estatísticos, e está aberto ao público para exame de orientação educacional e profissional; realiza, à requisição de empresas, serviços de seleção de pessoal, e vem-se incumbindo dos exames psicotécnicos dos condutores de veículos do Rio de Janeiro. Periodicamente, organiza cursos para preparação de técnicos em vários ramos; também desenvolve pesquisas de considerável valor. Numerosos psicologistas aí têm trabalhado, como Euríalo Canabrava, Glória Quintela, Ofélia Boisson Cardoso, Dora de Barros Cullinan, Carmen Alonso, Inês Besouchet, Cinira Menezes, Leonilda Braga, Edwiges Florence, José da Silveira Pontual, J. Andrade Sobrinho, Alfredo Oliveira Pereira, Francisco Campos, Fernando de Villemor do Amaral. A Canabrava se devem os primeiros estudos, no país, de associação da lógica matemática à mensuração dos fatores psíquicos” (ABPA, 1971). Claro que Lourenço Filho aponta para os primeiros colaboradores de Mira y López, exatamente aqueles que podiam ser mencionados à época em que redigiu seu texto. Muitos outros, todavia, vieram a se integrar na equipe do ISOP, como por exemplo Eliezer Schneider, que já participava dos quadros do

Instituto de Psicologia da Universidade do Brasil desde 1941, já era portador do título de Mestre em Psicologia pela Universidade de Iowa, de fato obtido por volta de 1946, e autor de um texto sobre “Seleção e Orientação profissional”, publicado nas “Monografias Psicológicas” editadas pelo Instituto de Psicologia e dedicado, inclusive, ao Prof. Nilton Campos; Maria Helena Novaes Mira, que se destacou por sua vasta relação de trabalhos publicados; Ruth Schaeffer, ilustre especialista em aconselhamento psicológico e que chegou a dirigir a instituição após o falecimento do Professor Mira y López; Fanny Tchaikowski, renomada especialista em psicologia organizacional; Franco Lo Presti Seminério, que, posteriormente, veio a assumir a direção do ISOP e hoje professor emérito do IP/UFRJ; Carlos Cavalieri, que, juntamente com mais alguns colegas, como Wilma Torres, foram meus alunos na Faculdade Nacional de Filosofia; e, ainda, a ilustre Professora da PUC/RJ, Monique Augras, grande especialista em Psicologia da Cultura. Obviamente, a lista não está completa. Muitos outros nomes ilustres nela deveriam estar citados. Menciono, ainda, Athayde Ribeiro, de resto grande colaborador do Professor E. Mira y López no trabalho de preparação psicológica da seleção de futebol que conquistou o bicampeonato mundial, no Chile; Elzo Arruda, psiquiatra ilustre e, posteriormente, Diretor do Instituto de Psicologia; e poderia incluir outros que no momento me escapam, mas, obviamente tiveram papel destacado na instituição a que pertenciam. Penso que o trabalho realizado por Mira y López foi indiscutivelmente notável e ressalto sua capacidade de preparar discípulos que sempre lhe permaneceram fiéis. Infelizmente, não tive oportunidade de me aproximar do ilustre mestre. Discípulo e assistente de Nilton Campos, não me poderia sentir à vontade buscando qualquer aproximação, na medida em que Nilton e Mira y López nunca tiveram boas relações. De resto, curiosamente, Mira y López nunca recebeu boa acolhida dos meios universitários. Nunca sequer foi convidado para fazer conferências, quer na FNF, quer no Instituto de Psiquiatria. Na FNF, inclusive, espanta-me não ter sido jamais convidado por Lourenço Filho, que tinha com o mestre espanhol um bom relacionamento, tendo, inclusive, prefaciado um de seus livros. Mesmo o seu diploma de médico-psiquiatra nunca chegou a ser revalidado. Excluo a hipótese de vigilância ideológica e a excluo na medida em que um texto seu, sobre Psicologia militar, foi editado pela Biblioteca Militar. Sobre Mira y López escrevi recentemente um texto, atendendo, inclusive, à sugestão de meus amigos, professores Hélio Carpintero, professor da Universidade Complutense de Madrid, e Hugo Klappenbach, professor da Universidade de San Luis, na Argentina. Esse texto ainda não foi publicado. Para encerrarmos este tópico recorro, ainda, duas importantíssimas contribuições que devemos a Mira y López. Refiro-me à criação dos “Arquivos Brasileiros de Psicotécnica” posteriormente convertido nos “Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada” e a fundação da “Associação Brasileira de Psicotécnica”, também convertida em “Associação Brasileira de Psicologia Aplicada”.

Refazendo a história da psicologia aplicada ao trabalho, recuo no tempo e retorno à década de vinte para efeito de pôr em relevo a grande contribuição de Waclaw Radecki. Polonês, ex-catedrático de Psicologia da Universidade de Varsóvia, ex-chefe do laboratório de Psicologia Experimental e ex-assistente de Claparède na Universidade de Génève, ao tempo em que lá também trabalhava Helena Antipoff, Radecki foi, para a Psicologia científica no Brasil, possivelmente, a figura mais importante. Particularmente para o Instituto de Psicologia, cujas raízes se prendem ao célebre Laboratório de Psicologia Experimental que organizou e dirigiu desde 1923 (data citada por Lourenço Filho), ou 1924/5, como depoimentos pessoais me afirmaram, na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro, quando era seu diretor o ilustre médico Gustavo Riedel. Conta-se que sua contratação se deu por acaso. Tendo emigrado para o Brasil e se radicado no Paraná, onde a colônia polonesa era bastante significativa, excelente músico e organizador de um quarteto de cordas, tendo vindo ao Rio em viagem turística, descobriu o clássico texto de Manoel Bomfim “Pensar e Dizer”. Encantou-se com o livro e procurou contatos. Foi dessa forma que descobriram seu passado (na época, bem recente) de psicólogo e foi em função dessa descoberta que o levaram para a Colônia. Logo contratado, juntamente com sua esposa Halina Radecka, iniciou Radecki a montagem do Laboratório, ele próprio, bom marceneiro, construindo alguns dos aparelhos que seriam utilizados

em suas pesquisas. Um deles, o relógio de aferição de tempo de reação, eu ainda utilizei na década de quarenta e permanece, hoje, como peça integrante do museu do Instituto de Psicologia. Com uma belíssima cultura, Radecki nos deixou um excelente Tratado de Psicologia, de resto resultante de um curso que deu para os médicos que estavam lotados na Colônia e para os médicos militares, tendo o livro sido editado pela Imprensa Militar. Guardo um exemplar em minha biblioteca, adquirido em um livraria de livros usados e com dedicatória para um ilustre médico que já falecera. Penso que é uma preciosidade e ainda me encanta o capítulo que dedicou ao estudo do pensamento e, em especial, ao tratamento dado à formação de conceitos e emissão de juízos. Nilton Campos, lotado, como psiquiatra, na Colônia, foi, certamente, seu primeiro assistente. Jayme Grabois integrou-se ao grupo bem mais tarde. Do grupo, faziam parte Euríalo Canabrava, especialista em filosofia analítica, Edgard Sanchez, professor de Filosofia do Direito e Economia Política, Gustavo de Rezende, psiquiatra, Antonio de Bulhões Pedreira, e os médicos militares Arauld Brêtas, Ubirajara de Rocha e Alberto Moore. Ressalto que a presença dos médicos militares objetivava sua preparação para promoverem a primeira seleção de pilotos militares, numa época bem anterior à criação da Aeronáutica. Coube a Radecki a preparação dos testes que efetivamente foram aplicados e penso que tenha sido essa a primeira aplicação de provas seletivas na área militar. Sobre as pesquisas experimentais realizados no Laboratório e sobre a tentativa de promover-se o primeiro curso de formação de psicólogos, em 1932, recomendo a leitura do segundo capítulo da “História da Psicologia no Rio de Janeiro”. Todavia, não custa recordar que foi a partir do Laboratório de Radecki que se criou o Instituto de Psicologia, inicialmente vinculado ao Ministério da Saúde e, mais tarde, incorporado à Universidade do Brasil, como órgão suplementar. Vale o registro de que o médico militar Arauld Brêtas integrou a equipe de Mira y López, participando da fase inicial do ISOP, juntamente com Euríalo Canabrava.

Um momento histórico significativo geralmente não evocado quando se fala de Psicologia aplicada ao trabalho surge com a fundação, por Anísio Teixeira, da Universidade do Distrito Federal, no notável governo de Pedro Ernesto, do qual Anísio fazia parte como Secretário de Educação. Criada pelo decreto municipal 5.513 de 4 de abril de 1935, teve como Reitor o Dr. Afonso Penna Junior e como Vice-Reitor, o Prof. Lourenço Filho, também assumindo a direção do Instituto de Educação, no qual se pretendia promover a formação de professores do segundo grau. Na verdade, integrava-se no Instituto de Educação uma verdadeira Faculdade de Pedagogia. O que marcou bem essa Universidade foi a contratação de professores estrangeiros e, neste texto, cabe que se ponha em relevo um deles, pelo significado de que historicamente se dota. Refiro-me ao Prof. Etienne Souriau. Efetivamente considerado grande especialista em Estética, a ele foi entregue uma cadeira que lhe impunha, também, a obrigação de dar cursos de psicologia. Pois, na relação dos cursos e dos programas a serem seguidos na Universidade, registra-se o da disciplina “Psicologia e Filosofia”. Dividido em duas partes, a primeira era dedicada à “Psicologia, Sociologia e Filosofia do sentimento estético e das atividades artísticas.” Compunha-se de cinco tópicos. O conteúdo desses tópicos pouco interessa neste texto. Interessa, contudo, a segunda parte, de fato dedicada à Psicologia do Trabalho. Constituída de quatro tópicos, sempre me pareceu muito fraco. Penso que, a essa altura (1935/6), qualquer um dos seguidores dos cursos de Radecki poderia sair-se melhor. Por certo, era a Estética a área nobre de Souriau. Nela ganhou, efetivamente, grande relevo na filosofia francesa. Mesmo na Psicologia, chegou a produzir trabalhos significativos. Não, contudo, no domínio da Psicologia aplicada ao trabalho. Pelo menos é o que se depreende de seu programa. Vale reproduzi-lo: “1) A ação espontânea: tropismos, reflexos, instintos, hábitos. A invenção da ação e os comportamentos fixos. A indústria animal. Inteligência prática no animal e no homem. Principais diferenças entre a inteligência animal e a inteligência humana. A atividade espontânea infantil.; 2) A ação voluntária. A vontade, o livre arbítrio. Finalização da ação: a falência e o êxito. A organização da ação: esforço fisiológico, esforço intelectual e esforço moral. A qualidade do trabalho. Capacidade de atenção, capacidade de invenção; 3) Os móveis da ação. As tendências, exigências, desejos, sentimentos, paixões, os pensamentos dinâmogênicos. A dissolução dos

podere de ação: a fadiga, tédio, recalramento, desmoralização. A técnica do comando. A técnica do repouso; 4) Os motivos da ação. Motivação consciente e inconsciente. As espécies psicológicas de trabalho. Trabalho especializado: aptidões e vocações. Ação pessoal, ação coletiva, ação unânime. Psicologia da cooperação”. Suspeito que lhe tenham imposto a tarefa de dar um curso nessa área. Efetivamente, não era domínio seu. Em contrapartida, suponho que o de Estética tenha agradado bastante, pois, nesse domínio, sua competência era inquestionável. Fato idêntico registrou-se, de resto, com Artur Ramos. Seu curso de Psicologia Social certamente não terá agradado. Bem diferente o texto que publicou no ano seguinte. De qualquer modo, o registro do curso de Souriau justifica-se. Penso que no Rio, pelo menos, terá sido o primeiro curso universitário sobre a matéria. Possivelmente dois autores, com trabalhos publicados alguns anos depois, revelaram melhor formação na área. Refiro-me ao médico Raul Rocha que, em 1940, publicou um bom texto intitulado “Assistência psicotécnica”, lançado através da Companhia Editora Nacional e marcado por boas ilustrações de aparelhos utilizáveis em exames psicotécnicos. O texto foi prefaciado por Henrique Roxo, psiquiatra e diretor do Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil. Pouco depois, em 1944, não obstante ter sido redigido uns dois anos antes, surgiu outro texto, também pioneiro, este de autoria do tenente da Marinha Raul Mendes Jorge. Claro que a essa altura já estava traduzida e publicada pela Melhoramentos a “Tecnopsicologia do trabalho industrial” de Léon Walther que, de resto, em sua passagem por Belo Horizonte, em 1929, já havia dado algumas conferências, juntamente com Simon, sem grandes resultados. No entanto, na mesma época, realizou excelentes conferências em São Paulo. Penso que a título de introdução ao estudo desse período, as informações que aqui registro valem, pelo menos, como incentivo a estudos mais aprofundados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAIS DA COLÔNIA DE PSICOPATAS NO ENGENHO DE DENTRO. Rio de Janeiro, intitulado “Trabalhos de Psicologia, direção do Professor Waclaw Radecki, 1928.
- ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOTÉCNICA. Número em Homenagem ao Professor E. Mira y López. Rio de Janeiro: FGV/ISOP, 1964.
- BOVET, Pierre. *La obra del Instituto J. J. Rousseau*. Madri: Espasa/Calpe, 1934.
- MENDES JORGE, Raul. *A Psicotécnica e a Marinha*. Rio de Janeiro: Ministério de Marinha, Imprensa Naval, 1944.
- PENNA, Antônio Gomes. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- ROCHA, Raul. *Assistência Psicotécnica*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940 - prefácio do Professor Henrique Roxo.
- WALTHER, Leon. *Tecno-psicologia do trabalho industrial*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1932.

Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL - ORIGENS NACIONAIS⁹⁸

Sonia Alberti⁹⁹

Em 1958, Geoges Canguilhem edita um pequeno texto que era leitura obrigatória para nós, estudantes de Psicologia, no início da década de 70. É pena que esse texto esteja hoje tantas vezes esquecido dos cursos de Psicologia e é impressionante, para mim, a sua ignorância entre os alunos quando o cito eventualmente. Chama-se “O que é Psicologia?”¹⁰⁰.

Canguilhem tentava, então, um levantamento cuidadoso das várias correntes filosóficas que teriam originado as várias escolas psicológicas, procurando, naquelas, algumas semelhanças com estas.

Jacques Lacan (1966, p. 874) retoma esse texto de Canguilhem no que tange a seu chiste: um dos caminhos que saía da Faculdade de Psicologia, em Paris, partia do Panteão e levava à Chefatura de Polícia. Será a isso que tende a Psicologia?

A verdade é que “Os discursos de psicologia no século XIX no Brasil”, dissertação de mestrado defendida em 1981, assume para si, ao pé da letra, verificar, com Canguilhem e outros autores, para onde tende a Psicologia, só que nas origens do movimento que levou a considerar “o lugar científico da disciplina psicológica como ‘legítimo’” (DELEULE, 1969). Trata-se de uma pesquisa que verifica a história da psicologia no Brasil.

O estudo tenta acompanhar o vínculo desse saber *in statu nascendi* com “as tendências dominantes, tanto no que diz respeito a diferentes racionalidades de uma época, quanto no que diz respeito ao jogo político, econômico e social no qual esse saber se insere ou não” (ALBERTI, 1981, p. 4). É, na realidade, no estudo dos discursos que essas tendências se mostram e onde fica visível a não unidade, impondo-se, como dizia Foucault em 1972, a “análise minuciosa das decalagens sucessivas”.

No final do século XIX, exatamente em 1900, é publicada a tese “Duração dos atos psíquicos elementares nos alienados”, inaugurando toda uma nova relação da Psicologia com a medição, a discriminação, o estudo dos atos que, vistos como comportamentos, serão tidos como objetos de uma ciência empírica. Já desde as últimas décadas do século XIX é possível perceber uma nova vetorialização: surgem propostas para “estatísticas morais” (1880), estudam-se “centros corticais psicológicos” (1881), fala-se da “psicologia da percepção e das representações” (1890), da “hereditariedade psicológica” (1892), entre outros. Herdeira do positivismo que toma conta da medicina a partir da terceira década do século XIX, essa psicologia destitui qualquer integridade ou unidade no homem e desenvolve-se a partir da idéia de organismo, um conjunto de funções, leis e órgãos - cabeça, cérebro, como foi a concepção frenológica¹⁰¹. O cérebro da frenologia já não é mais substância única e individual, mas parte da organização reflexa. Os atos psíquicos são estudados também separadamente, não-autônomos porque dependentes totalmente de um estímulo externo.

⁹⁸ Texto organizado a partir da dissertação de mestrado: Alberti, S. “Um estudo dos discursos de psicologia do século XIX no Brasil”. PUC/RJ, Departamento de Filosofia, 1981.

⁹⁹ Professora Adjunta do IP/UERJ, Psicanalista, Membro da Escola Brasileira de Psicanálise.

¹⁰⁰ Bem que merecia uma reedição...!

¹⁰¹ Criada por Gall no final do séc. XVIII, a frenologia esquadrinha o cérebro em regiões às quais atribui os lugares da inteligência, da sensibilidade, do amor..., na tentativa de localizar, no formato cerebral, deficiências afetivas ou intelectuais.

O que é medido, através do que o *outro* pode perceber, são os produtos de um funcionamento - interno -, aquilo que não se vê, o que escapa à consciência em si do indivíduo que está sendo examinado. Esse indivíduo já não tem mais consciência, é alienado, é um ser que não tem com o que se impor, como indivíduo. Ele é diferente dos outros indivíduos, mas essa diferença se mede, e se mede somente em graus. A discriminação entre as pessoas é feita em graus de alienação ou não, mas todos são passíveis de perder a consciência ou a autonomia, que lhes permitiria um autoconhecimento. Já não existe mais a idéia de um autoconhecimento; quem conhece é o outro, o mestre que detém o saber, que sabe mais do que o próprio sujeito que está sendo pesquisado. Esse saber, por sua vez, é legitimado porque científico. E cientistas são normalmente os médicos, cuja formação acadêmica sofre clara influência dos estudos realizados na Europa, para onde vão, financeiramente sustentados pelos grandes latifúndios da família, retornando ao Brasil imbuídos de um monte de “idéias novas”, como se diz na época. Trata-se do liberalismo, do cientificismo e dos avanços da medicina que crescem numa Europa sob o jugo da industrialização.

Mas há outros discursos de psicologia. Verdadeiros tratados que descreviam a alma e seu conhecimento, ou mesmo a consciência humana. Estes tratavam do saber sobre a “psyché”. Uma psique cuja origem era muito antiga, da época em que o saber grego havia sido assimilado à defesa dos dogmas cristãos. Herança de diferentes correntes filosóficas, esses discursos falavam numa alma substancial e soberana, comprometida com uma racionalidade das causas primeiras e teológicas. Era um discurso sobre uma alma voluntária e una, descendente de uma idéia única da alma.

Ao longo do século XIX, os saberes psicológicos se servem desses dois discursos para um novo campo de domínio, que acaba por fazer deles servos e palco de dois tipos de poder. O primeiro, o poder soberano¹⁰², que supõe um conhecimento a serviço de um poder uno, vindo de cima, e que nos parece estar, na época, nas mãos do poder rural, representado, no campo do saber, pela Igreja. O segundo, o poder disciplinar¹⁰³, cada vez mais normatizador, formando a rede de poderes cuja vertente vigilante encontra seu paradigma no panóptico de Bentham, desenvolvendo-se, aqui, através da medicalização da sociedade. Por um lado, domínio de um conhecimento não-médico, filosófico e, por outro, servindo à medicina mesma que se desenvolve, sobremaneira, no século XIX.

É interessante observar a maneira pela qual os saberes psicológicos se tornaram palco de um conflito entre esses poderes; de um lado, sustentado pela filosofia - vinculada ao poder ainda soberano; de outro, pela medicina, que procura angariar forças e conhecimentos suficientes para fazer ruir as antigas formas de dominação. Um dos contextos em que esse conflito foi declarado abertamente chamava-se *O Crepúsculo*, uma revista baiana na qual, entre 1845 e 1846, dois médicos antagonizavam dois ‘filósofos’, fazendo, inclusive, um convite a um duelo, por discordâncias sobre as maneiras psicológicas de ver (ALBERTI, 1981, p. 138).

Levantei a hipótese de que foi a partir do conflito de poderes que se criaram as condições para os diferentes discursos de psicologia, conflito esse que, no fundo, no fundo, como nos ensinou Marx, implica a economia. No caso, trata-se da passagem histórica em que foi preciso, cada vez mais, levar em conta - malgrado as resistências - o capitalismo internacional nascente. Ia levar ainda algum tempo para que a Psicologia se tornasse agente de discurso; durante o século XIX ela foi, basicamente, instrumento para o agenciamento de outros.

¹⁰² Cf. Foucault, M. *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard, 1975.

¹⁰³ Idem

Pudemos além disso estudar, em outro contexto¹⁰⁴, que essa origem dos discursos de psicologia lança as bases, justamente, para a importante ação da Psicologia, já nas primeiras décadas desse século, junto ao Direito e à Pedagogia. Em ambos os casos, a Psicologia irá sustentar um discurso segregador, profilático e normatizador. Lê-se, por exemplo, em 1932: “A primeira condição, portanto, para que possa a nossa Escola Normal constituir um centro de pesquisas pedagógicas é que aí se ensine e *se aprenda de fato* a psicologia experimental” (SERRANO, in ALBERTI, 1984, p.76). Na realidade, observa-se que a “psicologia experimental” assume uma função de ponta no momento em que é desidentificada da psicologia da moral e da ética. Esta, “antiga”, fica atrelada a uma filosofia da consciência que dá autonomia ao indivíduo. As questões éticas não interessam mais ao psicólogo do início do século XX, pois ele identifica a ética à “antiga” psicologia, à qual contrapõe o *boom* cientificista. Este não leva mais em conta a integridade do ser humano que pode pensar, julgar, ponderar, através de sua experiência de vida: “... uma disciplina de ordem psicológica. Ao invés de ciência de raciocínio e experiência, ciência de observação e experimentação” (idem). Podemos dizer então que, com o início do século XX, a psicologia tende (para respondermos a Canguilhem) para a observação e a experimentação, para o esquadrinhamento do indivíduo à sua revelia, e a subsequente “formação da personalidade do aluno”, “de seu caráter” (idem). De maneira que podemos observar claramente, conforme dito acima, o discurso da desautorização subjetiva, da destituição de toda integridade, em que se entende o “aluno”, o “menor”, o “delinqüente”, como organismo - conjunto de órgãos cientificamente estudados e reintegrados. Não podemos deixar de pensar que esse discurso vem sustentar as práticas atuais, em que se gera uma criança, por exemplo, com o único intuito de fazê-la doadora de órgãos para outra com câncer¹⁰⁵. “O mineiro só é solidário no câncer”, já retomava Nelson Rodrigues de Otto Lara Rezende, onde o câncer é metáfora para o desumano. Depois que a “psicologia experimental” - ponho aspas pois se entendia, sob esse título, a psicologia “científica”, ou seja, a que derrubava, justamente, a autonomia da alma - pôde ser amplamente assimilada, a própria psicanálise foi importada exatamente com esse mesmo fim, o de adaptar e esquadrihar o ser humano, na tentativa de agir sobre seus “instintos inconscientes”, tomados à parte, para elevá-los disciplinadamente a condutas regradas pela ordem vigente. Somente na medida em que o discurso da ciência pode renegar, totalmente, a subjetividade, é que a técnica tem seu caminho aberto para exercer-se tão plenamente. O humanismo passa a ser um engano para o cientista, daí não haver lugar para o sujeito no discurso em que a técnica se impõe à ciência.

Por ora, voltemos ao século XIX.

Com o recorte na história universal que fiz, atendo-me, com exclusividade, ao Brasil, pude efetuar uma redução dos dados que nos facilita, hoje, uma avaliação. A verdade é que o século XIX, em seu surgimento, é palco de grande efervescência intelectual. Isso porque, finalmente, no final do século XVIII, Pombal obriga à ampla reforma cultural em Portugal, promovendo a retirada do aristotelismo das universidades, a transformação da Inquisição portuguesa - que deixa de ser instrumento de poder religioso para servir, agora, à Coroa - e a perseguição aos jesuítas. Os intelectuais enganam-se, então, julgando-se livres de uma série de dogmas que impediam um distanciamento do tomismo, e essa aparente liberdade cultural procura assumir as transformações culturais da Reforma que, na Europa não portuguesa, se tinha iniciado há já três séculos.

O século XIX, com a chegada de D. João VI, abre a Universidade do Brasil, e a intelectualidade tem acesso a esse “monte de idéias novas” que desestabilizam completamente as certezas escolásticas nas quais, até então, todos se banhavam. O exercício da dúvida, três séculos depois de Descartes, no entanto, não levou ninguém a duvidar de sua existência, pois, por mais

¹⁰⁴ Trata-se de uma pesquisa realizada em 1980-1981, sob coordenação de F. A Miranda Rosa, com financiamento da FINEP e publicada no volume *Direito e mudança social* pela OAB/RJ e UERJ, Rio de Janeiro, Ed. Achiamé, 1984.

¹⁰⁵ Cf. o programa “Fantástico” da Rede Globo de Televisão, domingo, 24 de maio de 1998.

liberais e científicas que fossem aquelas “idéias novas”, em matéria de crença o intelectual brasileiro continuava com um pé na religião católica, resistindo, assim, também à colonização pela ética protestante do lucro individual (MERCADANTE, in ALBERTI, 1984, p. 18). Para isso contribuía, evidentemente, a ainda predominante classe rural e escravagista, cujos lucros somente começaram a vacilar a partir de meados do século, com as cada vez mais freqüentes investidas avassaladoras do capital internacional, sobretudo o inglês.

TRÊS TEMPOS

Com o intuito de resumir o encontrado, continuo sustentando, depois de dezoito anos passados de minha pesquisa, que podemos identificar nas teses psicológicas sobre a alma - cujo primeiro exemplar são as “Teses filosóficas sobre a psicologia do homem as quais se propõe defender em público no Imperial Seminário de São Joaquim” (de 1830) - uma das veias discursivas, a que chamei de filosófica, e que tende a outorgar a cada indivíduo uma autonomia através da qual irá atuar no mundo.

Três tempos para as teses psicológicas sobre a alma:

1) O tempo da escolástica. Trata-se de um tempo lógico, pois inexistente de fato, já que não há teses psicológicas escritas antes da autorização portuguesa de uma imprensa brasileira. Trata-se de uma alma com conotação divina, que atribui a cada ente um poder e uma identidade interior, semelhante a Deus. É a alma como substância, racional, que permite a formação de idéias, vinculada a uma teodicéia;

2) O tempo do ecletismo. A alma se diferenciou do corpo, deixa de ser uma substância, pedaço em analogia com Deus, para ser constituída de reflexão e subjetividade. Como tal, a alma pode ser entendida como consciência por excelência, instância do conhecimento, do autoconhecimento, ponto de partida para a conceituação do eu. “Consciência”, “eu”, “alma”, “espírito”, além da antiga palavra “substância”, são termos que estes nossos discursos de psicologia vão utilizar quase indiscriminadamente (ALBERTI, 1981, p. 41). De um lado, as funções do corpo; de outro, as funções da alma. Ao contrário da consciência moral tomista - determinada pela infalibilidade da alma -, o eu passa a ter condições de escolha entre as possíveis ações e, a partir de seu agir, poderá ser julgado por outros eus. No entanto, por mais que escolha, essa alma só se ocupa do mundo das idéias. A distância dessa consciência com relação à política e à economia é crassa, pois os intelectuais que a defendem ainda se sustentam na ordem oligárquica da economia cafeeira e do poder soberano. É só num segundo momento, em 1863, com o trabalho do Padre Moniz, que essa posição é política. Aqui assistimos a um recrudescimento da substância, acima de qualquer coisa sensível, figurando a psicologia no conhecimento somente enquanto possibilidade de análise da própria idéia de substância. Reação clara e evidente, e católica, ao terceiro tempo, que ataca, com força cada vez maior, a racionalidade religioso-filosófica, a partir da racionalidade empírica;

3) O tempo do organismo - fim da alma. A partir das teses frenológicas, a alma, apesar de ainda espiritual e inacessível, é vinculada a uma série de conceitos que procuram objetivá-la progressivamente. Objetivá-la no sentido de fazer dela objeto de ciência, a ser estudada pelos “cientistas”, tirando-a das mãos de Deus. Assim como tudo no Brasil, até mesmo a frenologia chegou com atraso - apenas em 1838, na Tese da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de Domingos Marinho de Azevedo Americano. Este já não propõe um estudo da alma - por definição, espiritual e separada -, mas um estudo do homem como ser organizado e semelhante, portanto, a outros seres que se organizam anatômica, química e botanicamente. Surge a fisiologia e sua associação com o cérebro, onde se localizam, definitivamente, as propriedades e funções da alma. O campo da fisiologia é o campo da vida, na medida em que, até então, a medicina só pesquisava cadáveres. Conhecer a vida, o corpo vivo e tudo o que se pode fazer com ele: suprir uma função em

falta, aumentar ou diminuir uma função irregular e, finalmente, modificá-lo. Transformar o homem em máquina produtora, eis, no fundo, o que sustenta o avanço desse tempo. “Se o pai e os jesuítas asseguravam as prerrogativas do saber para legitimar o latifúndio, o cientista assegura as prerrogativas do saber para legitimar o capital” (ALBERTI, 1981, p. 75). Construída sobre a idéia do funcionamento e das relações; trabalhando com conceitos como força, instinto, estimulação, movimento; instrumentalizando o ser de qualquer espécie para o fim comum - a vida -, a fisiologia não se baseia mais numa discriminação de seres, mas funda-se numa discriminação de fenômenos. O ser vivo é produto de funções de partes, produto da relação entre o físico, o psíquico e o ambiental, não mais o indivíduo autônomo. O homem não é mais homem, mas ser vivo. Daí, por exemplo, o antigo pecado carnal - onde a alma, enquanto senhora de si mesma, perdia, por alguns momentos de fraqueza, a sua liderança sobre o corpo - se transforma em falha na organização. Estamos longe de uma acepção da vida em dialética com a morte. A organização fisiológica exclui a morte. A organização funciona, ou não. Quando se reduz o homem a um ser vivo, a morte passa a ser da ordem do insuportável e, portanto, do foracluído do discurso. Não é à toa que hoje, quando morre um ente muito próximo, a psiquiatrização chega ao cúmulo de medicar o luto.

De início frenológico, o sistema anátomo-fisiológico é transportado aos poucos para as outras áreas médicas, “organizando” a psiquiatria e se ligando aos primeiros conceitos de uma pretensa psicologia científica que incide sobre a personalidade, o caráter, a motilidade, a sensibilidade, a memória, o comportamento, etc.... Associada às máximas do positivismo brasileiro de meados do século XIX, que começa declarando não reconhecer direitos de espécie alguma, mas exige dos próprios políticos o exercício de funções determinadas, com condições precisas, “evidenciadas pelo estudo científico da humanidade” (LEMOS e MENDES in ALBERTI, 1981, p. 86), essa psicologia ingressa no debate da moralização. É assim que a sensação, entendida originalmente como fato psicológico mais simples, transforma-se, nesse terceiro tempo - o do organismo - em fato psicológico mais fundamental. Com isso, surge um saber do corpo, que inicialmente instrui a alma (como, por exemplo, no texto de França, 1854), passando-lhe “recados”. Anteriormente, a natureza da sensação e a própria sensação existiam somente a partir da alma; a natureza era determinada internamente à alma, após a percepção e o conhecimento da sensação. Agora, a sensação é um mecanismo orgânico, desinvestindo-se a função da alma, pois ela já não conhece intrinsecamente. De um lado, os que sugerem que “o fato psicológico o mais simples, a sensação, pressupõe a sensibilidade e atividade”, o que os leva a dizer que o amor, a amizade, o ódio, o entusiasmo, a dor “são sentimentos que supõem o exercício de muitas faculdades da inteligência” (ROCHA [1846] in ALBERTI, 1981, p. 102); de outro lado, os que retomam essas mesmas coisas - o amor, a amizade... - para dizer que elas “nascem das sensações e são portanto mais ou menos aproximadamente dependentes do organismo” (OLIVEIRA [1846] in ALBERTI, idem, p. 101). Se originalmente a sensação se liga às faculdades da inteligência, ela agora se liga ao organismo; se originalmente o autoconhecimento era o trabalho psíquico por excelência, agora é o processo psíquico instruído organicamente; se originalmente a reflexão se exercia a nível do autoconhecimento, agora o arco reflexo serve ao conhecimento técnico que se quer ter sobre um indivíduo com falhas de funcionamento. A respeito disso pude concluir, em 1981, que “o ‘processo psíquico’, por definição, já é um processo fisiológico e pode, portanto, facilmente transformar e explicar, através de um mecanismo quase antropofágico, a ‘completa fase de reflexão’ como idêntica ao simples reflexo, reduzindo tudo a ações nervosas passíveis de serem modificadas, primeiro em laboratórios e depois, no cotidiano - as escolas, a família, as psicoterapias” (ALBERTI, idem, p. 105).

CONCLUSÃO, NO ACASO DO SÉCULO XX

Pudemos verificar de que maneira operou a cientifização da psicologia ao longo do século XIX. Na realidade, podemos fazer, justamente da psicologia, um exemplo do que foi esse

movimento que levou Lacan, desde 1966, a dizer que a ciência exclui, foraclui o sujeito. Para se afirmar como ciência, a psicologia teve que renegar seu passado, foracluindo o sujeito que, originalmente, era sua razão de ser.

A questão que fica é a que interroga essa tendência, ou seja: será que foi para se afirmar como ciência? Ou foi porque a psicologia contemporânea já nasceu no bojo de uma capitalização do saber? Passando a identificar o psicologista como aquele que sabe sobre o outro, este outro destituído de saber, fica a pergunta com relação ao agenciamento do discurso quando é o psicólogo que se institui no lugar da mestria - que é, na realidade, seu lugar em toda a primeira metade desse século (MIRANDA ROSA, 1984). Um quarto de volta nos discursos¹⁰⁶, encontramos o discurso universitário, lugar em que a psicologia se inscreve então. É ali que a psicologia melhor compactua com o capital, discriminando o homem como organismo do mundo da produção e que, como vimos no início, pode até legitimar a geração de uma criança com o simples intuito de fazer dela uma doadora de órgãos. Como resultado, a pesquisa realizada em 1981 nos mostrou em que medida a Psicologia aí se integra, e não devemos enganar-nos quanto a isso, pois antes saber o que fazemos do que agir por ignorância. Talvez assim possamos nos localizar de alguma forma hecópica em relação ao cientista que “nada quer saber sobre as conseqüências do saber da ciência a nível da verdade” (LACAN, 15 de novembro de 1967) e nos perguntar em que medida a Psicologia pode inscrever-se nas Ciências Humanas. Expressão, aliás, paradoxal, se seguirmos nosso raciocínio, na medida em que ele aponta uma contradição nos termos: na ciência não há lugar para o humano. A Psicologia entrou no século XX como precioso instrumento para instituir e legitimar o mercado de trabalho que necessita de um excedente, conforme Marx. Eis, talvez, uma resposta para Canguilhem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, S. - “*Um estudo dos discursos de psicologia no século XIX no Brasil*”. Dissertação de Mestrado. PUC/RJ, 1981.
- _____ - “Direito do menor. A contribuição dos saberes psicológicos”. Em: MIRANDA ROSA, F. A, *Direito e mudança social*. Rio de Janeiro: OAB-UERJ, Achiamé, 1984.
- _____ - *Esse sujeito adolescente*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- AMERICANO, D. M. A - “*Dissertação sobre a frenologia*”. Tese apresentada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. 1838.
- CANGUILHEM, G. - “O que é psicologia?”. Em: *Tempo Brasileiro*. N. 30/31, jul./dez. Rio de Janeiro: 1972.
- DELEULE, D. - *La psicologia, mito científico*. Barcelona: Anagrama, 1969.
- FOUCAULT, M. - *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard, 1975.
- LACAN, J. (1966) - “Ciência e verdade”. Em: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____ (1967-8) - “*Le Séminaire, livre XV, L`acte psychanalytique*”. Inédito.
- MIRANDA ROSA, F. A - “*Direito e mudança social*”. Rio de Janeiro: OAB-UERJ, Achiamé, 1984.
- QUEIROZ, J. S.; PEREIRA, J. J. e COUTO, A M - “*Teses filosóficas sobre a psicologia do homem as quais se propõe defender em público no Imperial Seminário de São Joaquim*”. Rio de Janeiro: Tip. da Astréa, 1830.
- ROXO, H. B. B. - “*Duração dos atos psíquicos elementares nos alienados*”. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, 1900.

¹⁰⁶ Tomo emprestada aqui a teoria dos quatro discursos de Jacques Lacan (cf., por exemplo, ALBERTI, 1996, p. 200-206).

Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi

PSICOLOGIA: UM SABER SEM MEMÓRIA?

Ana Maria Jacó-Vilela¹⁰⁷

Entende-se a História, ou seja, a tentativa de reconstrução da gênese de acontecimentos e, principalmente, de nossas idéias, hábitos e costumes, como a grande ferramenta virtualmente apta a nos permitir desnaturalizar as idéias que expressamos, bem como os costumes que compartilhamos com aqueles outros que nos constituem e com quem, juntos, construímos o mundo em que vivemos.

Por diversas contingências, entre elas a participação em um Projeto Integrado que investiga a institucionalização dos saberes psi no Brasil¹⁰⁸ e o reconhecimento do profundo desconhecimento pessoal sobre a história da Psicologia no Brasil, me propus a investigar essa temática. Sendo assim, há dois anos coordeno pesquisa intitulada “A constituição da Psicologia como saber autônomo - o caso brasileiro”¹⁰⁹.

O primeiro momento metodológico dessa pesquisa implicou a criação de um banco de dados em que foram inseridos os resultados de um processo de busca na Biblioteca Nacional e em outras importantes bibliotecas referentes à Psicologia no Rio de Janeiro¹¹⁰. Dessa coleta, resultou a catalogação de aproximadamente 3 (três) mil títulos, cuja análise redundou em dois trabalhos¹¹¹.

Entretanto, não é nos resultados já obtidos com a pesquisa que desejo me deter aqui. Pretendo, primeiro, fazer menção a um sentimento que, dizem, é comum a historiadores: a sensação de surpresa, de encontrar coisas inesperadas ou inexplicáveis - o sentido de descoberta, talvez. Esta, contudo, é ambígua: o que assim denominamos significa, muitas vezes, o encontro daquilo que foi objeto de esquecimento. O verdadeiro processo de descoberta se dá então, a meu ver, quando conseguimos, ao constatar o esquecimento, ir além dele e investigar o seu porquê, analisando as relações de força presentes naquele momento histórico. Ou, como diz Maité Larrauri (1994), abordando a teoria foucaultiana da verdade:

Todo discurso das ciências humanas valida ou revalida um jogo de verdade. (...) descrever as estratégias discursivas e não discursivas através das quais um modo de ser é circunscrito como objeto de conhecimento e uma posição privilegiada definida como sujeito do conhecimento é tornar visível uma relação de forças que se joga no momento da constituição de um saber e permite assinalar contra que ou a favor de que um jogo de verdade se constituiu. Os momentos revolucionários de uma ciência nos mostram a batalha, o momento em que o jogo de verdade podia

¹⁰⁷ Doutora em Psicologia pela USP, Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da UERJ.

¹⁰⁸ Projeto coordenado pelo prof. Luiz Fernando Dias Duarte, do PPGAS/Museu Nacional/UFRJ.

¹⁰⁹ Participam dessa pesquisa os bolsistas de Iniciação Científica Karina Pereira Pinto, Ricardo Abidala Keide, Vanessa Soares de Oliveira Castro, Gabriela Salomão Alves Pinho, graduandos de Psicologia pela UERJ. A pesquisa conta com apoio da UERJ, do CNPq e da FAPERJ.

¹¹⁰ Bibliotecas da PUC-RJ, do Instituto de Psicologia da UFRJ - incluindo o arquivo ISOP lá localizado -, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da UERJ, da Universidade Gama Filho.

¹¹¹ “Análise inicial da produção escrita em Psicologia no Brasil”, em Mancebo e Jacó-Vilela (Org.), *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*, Eduerj, 1999; “Arquivos Brasileiros de Psicotécnica” e “Boletim do Instituto de Psicologia”: *Psicologia no Brasil*, em Campos, Regina H. F. (org.) *Coletânea da ANPEPP - GT de História da Psicologia no Brasil*. (no prelo)

sair vencedor ou perdedor, se bem que a presença atual das ciências humanas nos diga que se tratava de um jogo finalmente vencedor. (p. 7)

Lembrar Foucault - presente no título de nossa mesa - é uma forma de introduzir não diria a análise, mas um indicativo das estratégias presentes no início do processo de autonomização da Psicologia no Brasil.

Este ocorre na República Velha (1889-1930), período de grande turbulência social. A abolição da escravidão - ocorrida ao final do Império - e a proclamação da República sugerem a aproximação do país ao modelo das sociedades européias. O ideário liberal de igualdade entre os cidadãos, agora todos livres, se faz presente como uma das correntes - talvez a mais visível - que procuram conseguir a hegemonia para seu projeto republicano. Entretanto, as idéias liberais se expressam no mesmo contexto sócio-econômico previamente existente, uma contradição que Da Matta (1985) realça como se situando entre a ideologia individualista daqueles movimentos e o “esqueleto hierarquizante da sociedade”. Este é o mesmo sentido da expressão famosa de Schwarz (1992) - “idéias fora do lugar”, idéias sem correspondência com nossa realidade e que, por isto, quando importadas, sofrem alterações possibilitadoras de sua adequação ao espaço social, ao mesmo tempo que permanece a imagem de manutenção de seu sentido original.

A República Velha é uma época de grandes revoltas, tanto populares quanto de segmentos específicos da população – Canudos, Revolta da Chibata, por exemplo. Tais movimentos expressam a insatisfação com a incapacidade do novo regime de concretizar seu ideário no cotidiano das pessoas. O poder central (ou o dos estados, numa época de pouquíssima centralização) responde à insatisfação com o uso da força, massacrando os revoltosos. Entretanto, o espocar contínuo de novos movimentos indica que esse dispositivo de controle não é suficiente. Poderíamos acrescentar que, não por acaso, é nesse período que se inicia a autonomização da Psicologia no Brasil.

Um outro movimento importante neste período é o da intelectualidade. Cientistas, médicos, engenheiros, literatos, todos partilham de um interesse em esclarecer a identidade nacional: não basta o ideário republicano para se construir a nova nação. Uma questão se impõe aos intelectuais: como construir uma sociedade igualitária, idealmente formada por cidadãos autônomos, livres e iguais, num contexto social centrado na diferença, altamente hierarquizado?

Diversas interpretações são propostas, centrando-se principalmente na questão racial¹¹². Dentre os autores que deixaram sua contribuição no período, dois despertam maior atenção: Arthur Ramos (1903-1949) e Manoel Bomfim (1868-1932). A produção de ambos pode ser compreendida como incluída na rubrica Psicologia Social, ou, numa classificação mais refinada, Psicologia da Cultura. Entretanto, a coleta bibliográfica até aqui efetuada apresentou pouquíssimas obras desses dois autores, provavelmente porque se encontram classificadas sob outra rubrica, especialmente Ciências Sociais.

Arthur Ramos, médico formado na escola bahiana de Nina Rodrigues, dedicado à Psicanálise e à Antropologia, ocupou a primeira cátedra de Psicologia Social na antiga Universidade do Distrito Federal, em 1935, e, a partir de 1940, a cátedra de Antropologia na antiga Faculdade de Filosofia da então Universidade do Brasil. Permanece hoje na Psicologia exclusivamente como uma referência - restrita a estudiosos do tema - na história da Psicologia Social.

Manoel Bomfim responde por uma produção em que está sempre presente o interesse pela formação da cultura brasileira e a importância da educação popular. Algumas de suas obras estão sendo reeditadas (“O Brasil Nação - realidade da soberania brasileira”; “A América Latina - males de origem”), mas demarcadas como estudos de História ou Ciências Sociais. Seus trabalhos considerados de Psicologia *tout court*, como “Pensar e dizer” - estudo interessantíssimo sobre os

¹¹² A este respeito, ver Russo, 1997.

processos psicológicos do pensamento e da linguagem, no qual há uma crítica, ainda hoje pertinente, ao uso da experimentação na investigação desses processos¹¹³ -, são hoje totalmente desconhecidos.

É importante ressaltar, ao se mencionar tais autores, o âmbito de sua atuação: investigação teórica e prática são vertentes dialéticas de seu compromisso na construção de uma nova nação. Encontram-se imbuídos do mesmo espírito “missionário” da intelectualidade da época, para quem a pequena efetividade do Estado ou da sociedade em construir condições de inscrição na modernidade transfere a ela a tarefa de pensar a cidade - uma refundação da cidade que altere substancialmente as condições e modos de viver e ser (CARVALHO, 1994).

É neste contexto que a Psicologia inicia seu processo de autonomização dos demais saberes com os quais estava até então imbricada. Entretanto, o entendimento de sua constituição como disciplina específica não parece derivar dos trabalhos de autores como os citados, mas, principalmente, da atuação de outros personagens, dentre os quais gostaria de ressaltar os nomes de Radecki e Mira y López.

O cientista polonês Waclaw Radecki (1887/1953) chefiou, de maneira incontestada, o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro desde sua criação, em 1924, até 1932. O Laboratório apresentava várias facetas: era um centro de pesquisas, um órgão de prestação de serviços psicológicos tanto à Colônia quanto a outras instituições e um núcleo de formação de profissionais psicólogos (através de palestras e cursos variados). É interessante notar, nos relatórios do Laboratório, tanto a realização de psicoterapias com base psicanalítica quanto pesquisas sobre fadiga de menores trabalhadores em fábrica (PENNA, 1992).

Com relação à psicanálise, já conhecida no meio psiquiátrico brasileiro desde o final do século XIX, sua utilização ocorrerá, sob recortes diferentes, tanto através de uma articulação com a Antropologia - como o faz Artur Ramos - como pela via do movimento higienista, que se expande à época. A forma como aparece no Laboratório nos é, entretanto, desconhecida - qual o sentido dado pelo Laboratório a essa expressão?

Por outro lado, a temática da fadiga sugere o interesse do Laboratório na aplicação da Psicologia ao trabalho, principalmente porque outra de suas atividades importantes foi a seleção de aviadores. Destaco, contudo, especificamente essa pesquisa por seu caráter de exceção no contexto das investigações sobre o trabalho - o que comumente se encontra são técnicas de seleção e treinamento de pessoal. Embora esse estudo verse prioritariamente sobre medidas, principalmente de tempo de reação, parece-me que a especificidade de “menor trabalhador” sugere uma preocupação social que só mais recentemente encontraremos nesta área de aplicação.

Em 1932, o Laboratório cria uma seção, o “Instituto de Psicologia”, com a finalidade principal de criar um curso de formação de “psicólogos profissionais”. Pressões de vários lados - dos médicos, da intelectualidade católica -, aliadas à falta de recursos (CELOFANTI, 1982), inviabilizam o funcionamento do Instituto e Radecki se retira, indo para a Argentina, “desolado” (PENNA, 1992, p. 21)¹¹⁴. Com a saída de Radecki, o Instituto de Psicologia volta a funcionar; mais tarde é transferido para a Universidade do Brasil (atual UFRJ) como órgão suplementar e, com as reformulações organizativas que substituem as cátedras em unidades universitárias, constitui hoje uma dessas unidades, na qual um museu - com o nome de Radecki - preserva o que restou do antigo Laboratório.

¹¹³ Metodologia que provavelmente dominava, já que foi o organizador, em 1906, do Laboratório de Psicologia Experimental do “Pedagogium” - segundo Penna, provavelmente o primeiro Laboratório do Brasil (1992, p.61).

¹¹⁴ As causas da saída de Radecki não são claras. Em comunicação pessoal, o prof. Eliézer Schneider refere-se à sua insatisfação com o modo brasileiro de tratar cientistas. Segundo o prof. Schneider, Radecki dizia que no Brasil “cientistas são tratados como charlatões e charlatões como cientistas”.

Emílio Mira y López vem ao Brasil em 1945 para ministrar cursos, a convite do DASP (o então Departamento de Administração do Serviço Público). Em 1947 é novamente convidado, dessa vez para criar o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, com os objetivos de desenvolver pesquisas acerca da psicotécnica, promover o estudo e difusão de assuntos correlatos ao trabalho e realizar eventos acerca da temática. Será diretor do ISOP desde essa data até seu falecimento, em 1964 (ROSAS, 1995).

Mira y López é, sem dúvida, um personagem crucial do período da história da psicologia no Brasil que se estende dos anos 40 aos 60. Todos os relatos que o focalizam enfatizam sua personalidade dinâmica, seu carisma. Sua produção percorre vários temas da Psicologia, tendo publicado em torno de 14 livros e de 160 artigos, isto sem se considerar sua participação em congressos, bem como as conferências e os cursos que ministrou (ROSAS, 1995) - produção que muitas vezes sofre críticas por ser considerada, principalmente, obra de divulgação. Entretanto, convém lembrar que algumas temáticas surgiram de forma mais sistemática no Brasil a partir de seus trabalhos, como os de Psicologia Jurídica, de Terceira Idade e de Psicologia do Trânsito, para citar alguns exemplos.

Uma outra faceta de Mira y López, também regularmente mencionada, talvez explique sua posição e as críticas sofridas: filiado ao Partido Socialista da Catalunha, exilado da Espanha franquista, foi primeiramente para Cuba e, posteriormente, para outros países da América Latina - Chile, Argentina e Uruguai -, antes de finalmente se fixar no Brasil. Tanto ideologicamente quanto em função de sua história de vida, Mira y López era, portanto, interessado nas questões sociais, sempre afirmando a importância do avanço do conhecimento científico e de sua aplicação “ao benefício do maior número possível de pessoas, a fim de aliviar suas penas” (MIRA Y LÓPEZ, 1988, p. 9).

Radecki e Mira, apesar de suas diferenças, são nitidamente personagens da Psicologia científica, objetiva, técnica. Representam aquela vertente que busca a aproximação da Psicologia com as ciências naturais, caminho a ser alcançado através da “cientificidade”, traduzida, enquanto pesquisa, como método experimental e, enquanto prática, como atividade de diagnóstico (de crianças, de doentes mentais, de trabalhadores) – trata-se do exame, do esquadramento embasado em técnicas desenvolvidas experimentalmente.

Bomfim e Arthur Ramos, por outro lado, são de uma vertente distinta, ensaística, de articulação com outros saberes. Seu ofuscamento na história da Psicologia sugere que, em seu processo de autonomização, a Psicologia parece haver escolhido um caminho: a opção por estudar o indivíduo isolado, considerando seus processos cognitivos e afetivos como dados, “naturais”, próprios da “essência humana”. Opção que a aproxima da Psicologia científica americana e européia¹¹⁵ e que a afasta de qualquer perspectiva de reflexão sobre temas como “identidade nacional” - cuja amplitude não é passível de investigação experimental

Seguindo esta linha de análise, contudo, outra “descoberta” me fez titubear no caminho escolhido. Ao situar Bomfim e Ramos como paradigmáticos de uma Psicologia que “perdeu” e, por isto, mantém seus nomes, hoje, como desconhecidos, surge a dificuldade de se explicar porque Radecki e Mira também desapareceram de nossa história - este último de forma menos incisiva, até

¹¹⁵ A psicologia dos países que servem de modelo ao Brasil deriva do trabalho de Wundt no Laboratório de Psicologia Experimental de Leipzig; entretanto, Wundt, considerado o pai da psicologia científica, sempre postulou a existência de duas psicologias: a psicofisiológica e a psicologia social (ou psicologia dos povos).

porque sua atuação é bem mais recente -, embora a vertente da Psicologia que professavam tenha se mantido.¹¹⁶

Uma tentativa de explicação reporta à gênese do objeto da Psicologia, o “indivíduo”. Esta categoria, recente na história da humanidade - a própria palavra surge somente no século XIV - implica uma alteração da “categoria do espírito humano” (MAUSS, 1974) presente no mundo feudal: a Pessoa, cuja identidade era dada por sua posição na sociedade relacional. Esta mudança de categoria, por outro lado, ocorre num contexto específico, da grande transformação das sociedades ocidentais entre os séculos XVI e XVIII. A riqueza desse período¹¹⁷ decorre, dentre outras coisas, de seu caráter de transitoriedade, da presença da tradição feudal num mundo em que se revoluciona a ciência, em que se estabelece o capitalismo como modo de produção, em que a reforma Protestante quebra a univocidade da religião cristã. A todos esses movimentos adicionam-se ainda as revoluções políticas: nunca é demais frisar a importância, para o sucesso da empreitada capitalista, do ideário de liberdade e igualdade da Revolução Francesa, isto é, não mais pessoas presas às amarras das legislações corporativas e servis do mundo feudal, mas, sim, indivíduos “livres e iguais” para estabelecer contrato no mercado de trabalho.

Neste contexto em que o indivíduo se autonomiza, o mundo também se fragmenta: não há mais uma única verdade - um único valor -, mas coexistem diferentes sistemas - religião, ciência, mercado... - cuja hierarquização deverá ser constituída pelo próprio indivíduo, senhor de sua consciência, de seu livre arbítrio, como assinala Dumont (1985).

Capitalismo, modernidade, individuação são, portanto, fatores de influência recíproca, com um operador em comum: a exigência do progresso, do desenvolvimento, da mudança - enfim, estar sempre em movimento, sempre destruindo o que existe para construir algo novo, seja pelo avanço da técnica, seja pela ocupação de novos espaços, pela criação de novas possibilidades¹¹⁸.

A Psicologia, por sua vez, é um dos frutos dessa modernidade. Ao manter um desconhecimento (ativo) de sua gênese, sua falta de memória não significará uma premente necessidade de estar em movimento, de buscar continuamente o novo, de afirmar sem vacilações sua constituição moderna?

E, principalmente, este primado do “novo” não se torna mais relevante em lugares como o Brasil, em que “não há tradição”? Ou seja, em lugares em que a não assumpção de sua gênese faz com que só nos visualizemos no futuro – o passado é apagado, o presente é passageiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERMAN, Marshall – *Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

CARVALHO, Maria Alice Rezende - *Quatro vezes cidade*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.

CELOFANTI, Rogério – “Radecki e a Psicologia no Brasil”. Em: *Psicologia – ciência e profissão*, vol. 3, n. 1. Brasília: 1982.

DA MATTA, Roberto - *A Casa e a Rua*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹¹⁶ Uma linha de investigação que estamos iniciando, por sugestão do prof. Luís Fernando Dias Duarte, refere-se tanto à lentidão da autonomização da Psicologia no Brasil quanto ao papel preponderante que os profissionais europeus, às expensas dos brasileiros, tiveram nesse processo - o que não ocorreu em outras áreas do saber.

¹¹⁷ Este processo encontra-se mais detalhado em Jacó-Vilela, 1994.

¹¹⁸ O “Fausto” de Goethe, ao mesmo tempo que sinaliza esse momento de transição – afinal, Fausto ainda está imbuído da tradição - assinala a aparente irreversibilidade da mudança em curso (BERMAN, 1986).

- DUMONT, Louis – *O individualismo – uma perspectiva antropológica da sociedade moderna*. São Paulo: Rocco, 1985.
- JACÓ-VILELA, Ana M. - “Livre como os pássaros - o indivíduo na modernidade”. Em: *Cadernos de Psicologia*. UERJ, Instituto de Psicologia. 1994, 2, 5-16.
- LARRAURI, Maite - “Verdade e mentira dos jogos de verdade”. Em: *Rue Descartes*. N. 11, nov. 1994, Paris, Albin Michel (trad. Heliana Conde).
- MAUSS, Marcel – *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.
- MIRA Y LÓPEZ, Emílio (1988, 13a. ed.) - *Quatro gigantes da alma*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- PENNA, Antônio Gomes - *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- ROSAS, Paulo (1995) - *Mira y López: 30 anos depois*. São Paulo: Vetor.
- RUSSO, Jane Araújo - *Os três sujeitos da Psiquiatria*. Em: *Cadernos IPUB*, (8), 1997.
- SCHWARZ, Roberto - “As idéias fora do lugar”. Em: _____ - *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.

Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi

DE “CRIANÇA INFELIZ” A “MENOR IRREGULAR” - VICISSITUDES NA ARTE DE GOVERNAR A INFÂNCIA¹¹⁹

Esther Maria de M. Arantes¹²⁰

O abandono de crianças existiu no Brasil desde o período Colonial. Crianças deixadas nas portas das casas ou igrejas ficavam expostas ao frio, vento e chuva e também aos animais, causando grande comoção. “Enjeitados”, “deserdados da sorte ou fortuna”, “criança infeliz” foram denominações comuns, referindo-se a estas crianças. Para elas destinaram-se as Casas da Roda ou Casa dos Expostos. Criadas em 1726 (a da Bahia), em 1738 (a do Rio de Janeiro), em 1825 (a de São Paulo), em 1831 (a de Minas Gerais), só foram desativadas, como mecanismo de recolhimento de recém-nascidos articulado à antiga caridade, no início do nosso século.

Dentre as explicações correntes oferecidas pelos historiadores para o abandono de crianças no período Colonial e Imperial, destacam-se: alugar a escrava como ama-de-leite; proteger a honra das famílias, escondendo o fruto das uniões consideradas ilícitas ou adulterinas; esperança que tinham os escravos de que seus filhos, ao serem criados na Roda, fossem livres; aspiração de que crianças mortas ou muito adoecidas fossem batizadas ou recebessem enterro decente e cristão; e, finalmente, efeito das epidemias que, dizimando famílias, deixavam muitos órfãos.

Com a investida médico-higienista a partir de meados do século passado, com a extinção da Roda dos Expostos e o início da legislação sobre a infância nas primeiras décadas do nosso século, a criança passa de objeto da caridade para objeto de políticas públicas. É nesta passagem que vamos encontrar os especialistas: os assim chamados técnicos ou trabalhadores sociais. Todo um novo ciclo se inicia.

A investida neste setor, inicialmente por parte dos médicos, mas logo seguida por outros profissionais, visava sobretudo a uma maior racionalidade da assistência através da intervenção do Estado em um domínio até então considerado essencialmente caritativo. Assim, com a progressiva entrada do Estado neste campo - o que se deu a partir da década de 20 deste século -, tem início a formalização de modelos de atendimento, sem que isto signifique a diminuição da pobreza ou de seus efeitos. Neste sentido, a pretendida racionalização da assistência, longe de concorrer para a mudança nas condições concretas de vida da criança, constituiu-se muito mais em uma estratégia de criminalização e medicalização da pobreza. Cabe, então, perguntar como se deu esse deslocamento.

Pela legislação que vigorou no Brasil de 1927 a 1990 - o Código de Menores, particularmente em sua segunda versão -, todas as crianças e jovens tidos como em perigo ou perigosos (por exemplo: abandonado, carente, infrator, apresentando conduta dita anti-social, deficiente ou doente, ocioso, perambulante) eram passíveis, em um momento ou outro, de serem enviados às instituições de recolhimento. Na prática isto significava que o Estado podia, através do Juiz de Menor, destituir determinados pais do pátrio poder através da decretação da sentença de “situação irregular do menor”. Sendo a “carência” uma das hipóteses de “situação irregular”,

¹¹⁹ Texto baseado na pesquisa “Rostos de criança no Brasil”. Em: *A Arte de Governar Crianças*, Amais Editora, OEA e Universidade Santa Úrsula, 1995.

¹²⁰ Coordenadora do Programa de Cidadania e Direitos Humanos da Sub-reitoria de Extensão e Cultura da UERJ.

podemos ter uma idéia do que isto podia representar em um país onde já se estimou em 36 milhões o número de crianças pobres.

No entanto, se a irregularidade era dada através de uma sentença do Juiz e se os menores de idade eram considerados não responsáveis por sua pobreza ou infração, que penas aplicar? Como não se pode aplicar uma pena-castigo, o recurso é aplicar uma pena-tratamento ou uma pena-ressocialização. Ou seja, faltava à instância jurídica, para dar operacionalidade às medidas, definir o conteúdo médico-psico-social-cultural desta irregularidade. E foi o que os psicólogos, médicos, assistentes sociais e educadores ofereceram, como integrantes do assim chamado “complexo tutelar” ou “rede de proteção à infância”: um conteúdo psico-social, uma essência, uma natureza, uma “psicologia” da “irregularidade jurídica”.

Ao oferecerem uma “natureza” da irregularidade, os técnicos não apenas legitimaram como ajudaram a produzir uma das mais curiosas e perversas distinções encontradas na prática social brasileira: a que separa “criança” de “menor” - curiosa distinção que não diz respeito à faixa etária, mas à classe social, e que faz com que a “sentença” recaia no menor, e não na situação. É o menor que passa a ser visto como irregular, já que porta sua “natureza”: valores anti-sociais, carências de todos os tipos, comportamentos inadequados, agressividade, periculosidade, etc.

Assim, através de um artifício que transformou pobreza em irregularidade jurídica, a criança pobre passou a ser definida como “menor carente” ou “menor infrator” (hipóteses de situação irregular) e, através de um conteúdo médico-psico-social atribuído a estes menores, as medidas (ou penas) para sanar tal situação, dita de irregularidade, foram deslocadas para os próprios menores, e não para a situação.

Uma das características da atuação técnica neste setor foi sempre remeter a irregularidade jurídica da criança a uma suposta família desestruturada. Ao fazê-lo, os técnicos pensavam as famílias populares a partir do modelo de família burguesa (esta tomada como norma). Aquilo que se torna visível, pela atuação técnica, como “desestruturação”, era, na maioria das vezes, a condição mesma de existência e sobrevivência das famílias pobres no Brasil.

Ao serem sistematicamente enviados a “Abrigos”, “Casas”, “Lares”, “Orfanatos”, “Recolhimentos”, “Colônias”, “Aldeias”, “Preventórios”, “Presídios” e “Internatos”, generalizou-se a idéia de que lugar de criança pobre é em algum tipo de instituição, não apenas para prestar-lhe algum tipo de assistência como também para retirá-la da rua e para separá-la dos supostos maus hábitos de sua família¹²¹.

Gostaríamos, de maneira breve, de assinalar que tais estabelecimentos, por serem na maioria das vezes instituições totais, sempre pretenderam reinar absolutos face à educação da criança, assumindo características de hospital, abrigo, escola e prisão.

Em síntese, para que o menor irregular emergisse no Brasil como categoria distinta do exposto, do desvalido, da criança infeliz, foram necessárias a extinção da Roda dos expostos, a elaboração e a criação de um Código e de um Juizado de Menores, a aceitação de princípios da medicina higienista e eugenista por parte de outros profissionais que atuavam no setor, a criação de uma Delegacia de Menores e, finalmente, a criação de instâncias, a nível federal e estadual, responsáveis pela formulação e implementação de políticas para o setor, como a FUNABEM.

Uma articulação entre estes diversos agentes que efetivamente beneficiasse a criança e sua família nunca foi possível. No entanto, mesmo atualmente, com o reordenamento jurídico operado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei que regulamenta o artigo 227 da Constituição

¹²¹ Sabemos quão cristalizada é esta idéia na vida social brasileira, uma vez que já em 1551 ordenavam os Jesuítas a construção de duas casas de recolhimento para os índios, sendo uma para mulheres e outra para meninos.

Federal -, não se conseguem mudanças efetivas em direção a um entendimento e a uma prática diferentes. Não apenas continuam a rotulação, a criminalização e o internamento de jovens pobres como também propostas como a do rebaixamento da idade penal, a da modificação do próprio Estatuto, a da introdução da pena de morte e, mesmo, a de execução sumária - baseada na idéia de que não se deve respeitar os direitos humanos de “quem não é humano” - vêm ganhando espaço na vida social brasileira.

O que parece estar sendo esquecido nestes debates, e que foi a própria motivação da luta em torno do artigo 227 da Constituição de 1988, é que a questão da criança no Brasil não é uma questão médica ou policial. É neste sentido que as proposições do Estatuto trazem à cena, em primeiro lugar e antes de quaisquer outras considerações, a questão da cidadania para todas as crianças e jovens. Não se pode pensar em modelos de atendimento, em medidas de proteção e em medidas sócio-educativas que não tenham a guiá-las este imperativo. Tratar as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, não negar-lhes a humanidade e a dignidade, constituir com eles uma perspectiva de futuro: eis o único caminho, se queremos construir a paz social.

Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi

“MENS IN CORPORE”: O POSITIVISMO E O DISCURSO PSICOLÓGICO DO SÉCULO XIX NO BRASIL

Ricardo Keide¹²²
Ana Maria Jacó-Vilela¹²³

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos, não por ser exótico,
Mas pelo fato de poder ter estado oculto
Quando terá sido o óbvio.
(*Um índio* - C. Veloso)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de nossa proposta vinculada ao projeto intitulado *A constituição da Psicologia como saber autônomo: o caso brasileiro*. Tal projeto teve, inicialmente, como propósito geral, contribuir para a investigação dos discursos psicológicos brasileiros desde a Proclamação da República até meados dos anos 50 do século XX, buscando verificar suas articulações e rupturas em relação à constituição das concepções de Pessoa e o modo como, a partir desses discursos, foi possível a autonomização da Psicologia como saber e prática sobre o homem em nosso século. O surgimento do interesse pela racionalidade filosófica brasileira do início do século XIX, analisando sua importância para a incipiente temática psicológica, fez com que surgisse a preocupação com um momento mais remoto da história, o que levou à dilatação do período considerado, incorporando-se, ao período pesquisado, as primeiras décadas do século XIX.

Investigar os discursos que antecedem a Psicologia significa investigar as condições que propiciaram a formação de um novo e específico campo de saber, a partir daqueles conhecimentos compartilhados até então por vários outros campos, assimilando a História da Psicologia como uma história de alianças e rupturas, cujo desconhecimento erradamente pressupõe um saber que sempre esteve presente, sempre existiu como tal.

A idéia de consolidar este trabalho como uma ‘*Proto-Psicologia*’ surgiu da necessidade de se evitar o sufixo ‘*pré*’, o qual indicaria um saber edificado ‘*antes*’ que a Psicologia tivesse um discurso que a representasse. O conhecimento acerca da Alma, que será abordado aqui, está impregnado de elementos efetivamente constituintes dessa embrionária forma de Psicologia, não apenas trazendo consigo sementes para um futuro saber. Desta forma, o discurso da Alma não é algo que preceda, mas sim que assume a forma da primeira visão acerca da Psicologia no Brasil, o que o qualifica como sua proto-história.

Pode-se perceber, analisando investigações sobre a história das ciências, em particular da psicologia, a incorporação de um enfoque internalista ou externalista em relação ao objeto enfocado. Por internalismo se entende, como observa Georges Canguilhem (apud PENNA, 1980, p. 26), “a posição que consiste em pensar que não há história das ciências senão na medida em que nos colocamos no interior mesmo da obra científica para analisar as operações pelas quais ela procura satisfazer as normas específicas que permitem defini-la como ciência e não como técnica ou ideologia”, como que pretendendo traçar a trajetória de uma comunidade científica particular. Por outro lado, quanto ao externalismo, devemos entender a necessidade de articular os acontecimentos e a produção científica da época enfocada às exigências políticas, sociais e ideológicas do mesmo período. “O externalista crê na história das ciências como um fenômeno estritamente vinculado à

¹²² Bolsista PIBIC/UERJ, 6^o período do curso de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

¹²³ Coordenadora do projeto de pesquisa “A constituição da Psicologia como saber autônomo: o caso brasileiro”.

cultura” (PENNA, 1980, p. 26); o que é de fácil compreensão, se não perdemos de vista uma constante lógica da continuidade de influências entre diversas instâncias do contexto vivido em uma época. Assim, podemos não apenas posicionar o projeto dentro do enfoque externalista da análise da história da Psicologia, como também nos posicionar individualmente dentro deste projeto, ou seja, podemos definir a abordagem subsequente no que tange ao enfoque acerca da temática da alma, agente que contribui, no século XIX, para a trajetória percorrida rumo à consolidação do saber Psicológico do modo como o conhecemos hoje (KEIDE, 1997).

Como já exposto, inicialmente o projeto do qual este artigo é fruto tinha como objeto a análise do período compreendido entre a Proclamação da República (em 1889) e a criação do primeiro curso de Psicologia no Brasil, na PUC/RJ (em 1954). Porém a observação do momento filosófico vivido no início do século XIX fez notar a importância capital de certas temáticas discutidas na consolidação, tempos depois, de um discurso propriamente psicológico. Nas primeiras décadas do século XIX, podemos perceber a predominância de uma abordagem representante do saber filosófico, interessada nos atributos da alma humana e em seu papel na vida moral e “psychica” do homem. É desta época, inclusive, segundo o levantamento de nosso projeto, a primeira ocorrência do termo Psicologia em textos brasileiros da forma mais semelhante àquela com que o compreendemos hoje; trata-se do ano de 1830, com as “*Theses filosoficas sobre a Psychologia do homem*” defendidas no Seminário de São Joaquim, ao qual voltaremos a nos referir mais adiante. Alguns anos depois, notadamente na segunda metade do século XIX, um outro discurso começa a se fortificar. Fundamentado na influência recém chegada do Positivismo, o discurso do corpo, representante do saber médico, paulatinamente assume a hegemonia acadêmico-social, articulando práticas como a da medicina social e do higienismo.

Desta forma, podemos dizer que há e não há um discurso psicológico no início do século XIX: não há, se procurarmos por um saber autônomo e independente, detentor de um objeto próprio; e há, se empregarmos sensibilidade e critério ao observar a nítida fluidez das temáticas psicológicas entre os dois discursos citados. Cumpre, todavia, ressaltar que a proposta deste trabalho é analisar, nesse quadro, a especificidade do discurso da Alma, sendo o outro apenas nosso objeto enquanto contra-teoria, e em suas rupturas e aproximações relativas ao primeiro.

A ALMA

Faz-se necessária, antes de iniciarmos propriamente a discussão do saber filosófico do século XIX, uma breve análise do que se chamou de alma. Tal conceito chega ao Brasil, segundo Alberti (1981), a partir da neo-escolástica contra-reformista, trazida pela campanha jesuíta, marcada pela superação do conceito platônico da alma encarcerada no corpo, e por sua substituição pela concepção aristotélico-tomista da unidade substancial entre corpo e alma, o que define esta última apenas em sua realização dependente do corpo. Deste modo, “nem se pode definir a alma sem referência ao corpo, nem o corpo sem referência à alma. [Esta] conceitua-se, então, como animante, e o corpo como animado” (PENNA, 1980, p. 74). Idéias diferentes para uma mesma metafísica realista matizada pela Igreja. A partir de Descartes, a alma passa a ser entendida de outro modo. Seus atributos de imaterial, livre, sem extensão nem substância, em contraposição ao corpo material operando por princípios mecânicos, é parte da problemática que introduzirá o sujeito na filosofia e inaugurará um outro estilo de metafísica, a metafísica idealista. “[A alma] diferencia-se do corpo, não mais por ser uma substância universal, pedaço ou analogia de Deus, mas porque ela é constituída de reflexão e de subjetividade. Como tal, a alma é capaz de ser entendida como consciência (...) é a alma que conhece, e é desse auto-conhecimento que vai decorrer a possibilidade de se criar o ‘eu’” (ALBERTI, 1981, p. 41). Garnier, em seu *Traité des facultés de l’âme*, de 1852 (*apud* FRANÇA, 1854), diz que não só os filósofos distinguem a alma do corpo: as crianças sabem que pronunciando a palavra *eu* também se referem a uma coisa diferente de seu corpo. Conhecem

esse *eu* diferente do corpo mas, não o sabendo nomear, servem-se da palavra *eu* antes de se servirem das palavras *espírito* e *alma*.

O início do século XIX, no que diz respeito à produção intelectual e literária, foi fruto de alterações políticas profundas ocorridas anteriormente. Os jesuítas que, a partir do descobrimento, monopolizaram a cultura da colônia até meados do século XVIII, haviam estabelecido também uma grande influência na metrópole. A força política que assumiam as missões e os grupos organizados eram motivo de preocupação. Inspirado por razões desta ordem e interessado nas implicações da transformação cultural da Reforma Protestante, é então que o Marquês de Pombal estabelece uma ampla modificação em Portugal, retirando o aristotelismo das universidades, revendo posições da Inquisição portuguesa e, finalmente, perseguindo os jesuítas, inclusive no Brasil.

Com essas transformações se estabelece na colônia uma situação muito peculiar, pois eram os jesuítas aqueles que ministravam as aulas na maioria das escolas. Sendo assim, o questionamento das antigas teses escolásticas aliado à proibição do trabalho educacional dos jesuítas ocasionam uma profunda lacuna no ensino. Frente a essa situação, a reestruturação sócio-cultural que se fazia necessária sofre influência do papel ideológico presente pela “contemporaneidade revolucionária da França e dos Estados Unidos, pelo desejo de independência de Portugal e pela falta de tradição filosófica [no Brasil]” (ALBERTI, 1981, p. 14). Cria-se, desse modo, uma tentativa um tanto desordenada de atualização cultural: livre da série de dogmas que impediam o distanciamento da filosofia aristotélico-tomista, o intelectual brasileiro se encontrava agora em meio a um fluir de idéias que ofereciam a possibilidade da construção de discursos filosoficamente pobres e extremamente ecléticos, no dizer de Alberti.

É nesse contexto que, nas primeiras décadas do século XIX, surge o Imperial Seminário de São Joaquim e, com ele, as primeiras referências que indicam um saber acerca da temática da Alma, abordada através do enfoque da “*Psychologia do homem*”.

Como Sabóia (1903, p. 198) qualifica, “a palavra alma nunca designou em linguagem filosófica, genuína e pura, um fenômeno, nem um conjunto de fenômenos, mas sim um princípio interno pelo qual o homem vive, sente e pensa”. Todas as concepções acerca da alma eram compreendidas como fatos incontestáveis, uma vez que podiam ser verificadas e comprovadas no próprio sujeito que as experimentava; o espírito era um mundo novo a ser explorado pelo homem. Assim, o saber sobre a Alma se faz um saber auto-contemplativo que se estabelece do sujeito para ele mesmo, num conhecimento eminentemente introspectivo. Essa possibilidade de auto-conhecimento, divulgada ao extremo, fundamenta-se principalmente na tentativa de hierarquização de prazeres: já que se supõe a ocorrência de prazeres do corpo e de prazeres da alma, os da carne já não deveriam ser dignos de atenção; pensar em Deus, nas faculdades, no Bem e nas grandes causas é o ponto de partida para a retirada de qualquer importância daquilo que não vem diretamente da alma.

A Alma, neste momento, é definida como uma substância inteligente e capaz de sentir, distinta do corpo mas, em certa medida, servida pelos órgãos corpóreos no exercício de suas faculdades. No que tange à percepção, a captação sensorial do órgão implicaria a modificação do estado da alma. A participação da alma nos processos perceptivos era tida como absolutamente passiva, não cabendo a ela decidir ter, ou deixar de ter, as sensações (QUEIROZ et al, 1830).

Contudo, se a alma pode ser considerada passiva no que diz respeito à percepção, não se pode dizer o mesmo quanto a volição. A vontade ou livre-arbítrio, considerada como não dependente de qualquer órgão, era atribuída à única e definitiva influência da alma:

Essa maneira de determinar deliberadamente se chama Liberdade: a qual vem a ser o poder da alma de querer ou não querer após a deliberação. Deste atributo de Liberdade é que deriva toda a moralidade do homem, a qual consistindo em regular seus desejos e volições, conformando suas ações livres com as leis, tanto naturais

como sociais e, principalmente, com as que são previamente reveladas por Deus, é o fundamento de onde se deduzem as idéias do justo e do injusto, da virtude e do vício (...). Essas idéias combinadas à justiça e à sabedoria de um Deus infinitamente justo e sábio, deduz a alma o conhecimento de sua imortalidade. (QUEIROZ et al, 1830, p. 22)¹²⁴.

Percebemos, assim, que todo o discurso da alma tinha por finalidade atuar como dispositivo de produção da subjetividade, pautado em uma problemática de interesses e influências que iriam procurar voltar o sujeito para os valores da pátria e da família, um sujeito temente a Deus e ciente dos dogmas da Igreja.

Na análise aplicada em nosso trabalho, a observação da história a partir das diferentes concepções de Pessoa implica critérios teleonômicos diretamente atravessados por essas articulações entre a moral - senhora dos discursos e práticas embrionários do saber “psi” - e a construção de formas de subjetividade de acordo com o espírito de uma época (KEIDE, 1997). Deste modo, podemos perceber a primeira tentativa de transformar o discurso psicológico num discurso moral, o que se justifica quando observamos que “quem escrevia esses textos de Psicologia eram padres - como o pe. Eutichinio da Rocha - literatos, como [o poeta] Gonçalves de Magalhães, médicos - como Eduardo Ferreira França, monarquistas ou ainda professores de Filosofia - como M. C. Guapy. Uma ‘intelligentia’ no dizer de Paulo Mercadante, ‘vinculada ao domínio rural e, quando muito, sobre a camada superior da incipiente classe média urbana’.” (apud ALBERTI, 1981, p. 18-19).

Ainda no dizer de Alberti (1981), se cada consciência observasse, prestasse atenção a tudo que nela ocorresse, a fim de que ela própria pudesse perceber o momento em que as idéias “fanáticas, hipócritas, despóticas”, em suma, as más idéias aparecessem, então essas mesmas consciências, ao perceberem tal aparecimento, seriam capazes de interceptar o desenvolvimento das más idéias e, daí, impedir as más ações.

O homem, assim como todos os seres, tem um fim, esse fim se deduz de sua mesma natureza, e visto que a sua natureza é a de ser racional e livre, isto é, ser inteligente com aptidão a conhecer os preceitos da razão e executá-los voluntariamente (...). A conformidade da ação humana com a idéia do dever, com a norma imposta pela razão à liberdade, é o que se chama Bem Moral. Pelo oposto, a transgressão dessa lei é o Mal Moral. Daqui a distinção das ações humanas em moralmente boas e más, segundo que são conformes, ou não, à idéia do Bem Moral. (GUAPI, 1849, p. 69-70)

A existência de uma alma no interior de cada um, capaz de arbitrar e agir em conformidade a uma moral que lhe é implícita, é uma tentativa de imputar ao sujeito autoridade sobre ele mesmo. Com isso se pretende, através da introspecção e da filosofia religiosa, reordenar práticas sociais e reflexões acerca do corpo nas quais o homem não agiria propriamente de acordo com seu dever moral.

Observamos que a oferta de uma fundamentação que não se sustentasse em verdades empíricas para o homem foi o que esteve por trás de toda a produção desses discursos no início do século XIX. O clero não jesuítico e a aristocracia rural, unindo a moralidade patriarcal a uma filosofia descompromissada, constroem um saber representativo dos primeiros textos de Psicologia no Brasil apresentando um mundo transcendente, em boa medida, segundo Alberti (1981), já abandonado pela sociedade ocidental.

Com a chegada do pensamento positivista no quadro brasileiro, notadamente na segunda metade do século XIX, e sua crescente fortificação, alteram-se as bases desse discurso. As novas

¹²⁴ Esta e todas as outras citações extraídas de textos da época tiveram sua grafia alterada para a forma atual.

exigências do saber científico impediam a permanência do discurso da alma, enfraquecendo-o gradativamente, tornando-o mais e mais inaplicável, não havendo lugar para o emprego de recursos hipotético-abstratos no novo espírito intelectual, na medida em que se criam fundamentos para a formação de um novo saber, desta vez incidindo sobre o corpo. Todavia, cabe esclarecer com certo grau de detalhamento o que se passa, então, a chamar Positivismo, para que não se confundam conceitos e nem se façam julgamentos antecipados. Frente à importância do tema, propomos que se faça um breve corte didático.

POSITIVISMO¹²⁵

O modelo de racionalidade na ciência começa a se fortificar a partir da *Revolução Científica* do século XVI, basicamente no domínio das ciências naturais, pelas mãos de figuras como Copérnico, Galileu e Newton: era dado o início da transformação dos cálculos mágico-religiosos numa incipiente forma técnica. A hegemonia da Igreja sobre a ciência sofre, a partir daí, os primeiros choques definitivos. Esse novo espírito introduz a desconfiança sistemática das evidências de nossa experiência imediata; a investida do cientista era, assim, conhecer a natureza para exercer seu poder sobre ela: saber para controlar. Era o momento intelectual que, de braços abertos, aguardava por Descartes. A partir do mecanicismo que surgiria com ele, no século XVII, se pôde fazer uma audaciosa inferência: tal como foi possível descobrir as leis da natureza, também seria possível descobrir as leis da sociedade (SANTOS, 1993). “A verdade científica, a partir de Descartes, passou a significar a confirmação, pela matemática, pelo cálculo, pela equação, de todos os fenômenos, quer intrigassem ou não o homem, quer fossem físicos, quer fossem mentais” (SOUSA, 1993).

A consciência filosófica da ciência moderna que, deste modo, teve suas primeiras formulações no século XVI, veio a condensar-se e encontrar suas formas definitivas no Positivismo. Ao se ouvir falar em Positivismo, o primeiro nome que surge, normalmente, é o de Augusto Comte. Porém, na realidade, não com todas as nuances que este nome deveria sugerir.

Pensador francês nascido em 1798, em meados da segunda década do século XIX inicia um conjunto de palestras em sua própria casa, o qual denominou Curso de Filosofia Positiva. Com o crescimento de sua popularidade e o refinamento de sua reputação, publica, entre 1830 e 1842, os seis volumes de seu Curso. Nesse contexto, Comte já havia formado um considerável séquito constituído tanto por alunos como por simpatizantes de sua filosofia (BASTIDE, s/d).

Elaborada desde 1822, a Lei dos Três Estados é editada no primeiro volume do *Curso*. Segundo ela, o conhecimento humano está necessariamente sujeito a passar por três estados teóricos diferentes: o Teológico, ou fictício, o Metafísico, ou abstrato, e o Positivo, ou científico. No primeiro estado, o homem dirigiria suas investigações para a natureza íntima dos seres, para suas causas finais; os fenômenos são atribuídos à ação de agentes sobrenaturais, produto de vontades soberanas. No segundo, a idéia de sobrenatural vai se diluindo e a de lei natural vai começando a se impor; o conceito de Deus começaria a se transformar em forças, em fluidos, em éteres, em vibrações e em energias que teriam por finalidade explicar os fenômenos. Já no terceiro e último estado, reconhecendo a impossibilidade de alcançar noções absolutas, o espírito humano renuncia à busca das origens das coisas para se preocupar com as leis naturais que regem os eventos (BARBOSA, 1972).

Assim, Comte admite a tendência para a crescente hegemonização da ciência no terceiro estado, tornando possível classificar hierarquicamente as ciências numa “Escala Enciclopédica”, em que cada categoria é fundamentada nos termos da categoria anterior e se torna fundamento da

¹²⁵ Este tópico é uma versão modificada do artigo: KEIDE, Ricardo A. *Breves apreciações acerca do Positivismo*. Boletim CAPSI. Rio de Janeiro: UERJ, 1998

seguinte. Deste modo, temos uma escala de complexidade crescente e de generalidade decrescente, ligando, nesta ordem, a Matemática, a Astronomia, a Física, a Química, a Biologia e a Sociologia, à qual ainda haveria de ser acrescentada, mais tarde, a Moral (PERNETTA, 1957).

Quanto à Psicologia, Comte acreditava que a compreensão humana se dava por comparação, não podendo aceitar as prerrogativas da Psicologia introspectiva que se firmava na época. Não basta dizer a um cego ‘isso é verde!’ em virtude de ele não possuir outros referenciais de cores, do mesmo modo que a capacidade de introspecção não faria o homem ir além dos limites onde ele já se encontra. Era preciso o contato com o outro; por isso a Psicologia, através da ótica introspeccionista, não podia se sustentar, sendo colocada, por Comte, fora da Escala. Portanto, o que sofre questionamento é a idéia psicológica da introspecção, não a existência de um sujeito reflexivo, nem a possibilidade de seu estudo. Assim, na primeira parte de sua obra, Comte relaciona a Psicologia como um capítulo da Biologia, o que não é uma negação total de sua existência.

Nestes termos, o *Curso* estabelece as bases da metodologia e do pensamento que considerou o saber científico como o único saber possível e verdadeiro, capaz de dar conta de todas as demandas do homem. O *Curso* representou toda a racionalidade da ciência construída desde o fim do século XVI em um todo coeso e determinante de um método, que orientaria o saber científico daí por diante. Portanto, essa obra consolida as características definitivas do conhecimento como metódico, objetivo e preciso, combinando raciocínio e experiência, buscando leis e teorias, afirmando a ciência como único tipo válido de saber, o que a tornava tutora do mundo e dos homens. Estavam garantidas a posição inviolável do cientista com o seu saber classificador e a do objeto, perseguido em sua mais autêntica significação. Era preciso algo que dividisse a história nesse prodigioso momento: no último volume do *Curso*, em 1842, Comte publica o Calendário Positivista, dividido em treze meses iguais de 28 dias, com nomes que glorificam figuras importantes da história, e um dia adicional, o último do ano, consagrado aos mortos (MENDONÇA, 1957).

Neste ponto acontece algo inesperado. Algo que mudaria fortemente grande parte daquilo que Comte considerava saber. Em outubro de 1844, numa visita a Maximilien Marie, amigo e ex-aluno, Comte conhece uma mulher que seria um marco em sua vida: Clotilde de Vaux, irmã de M. Marie. Era uma mulher de mais ou menos 30 anos, casada há 10. Seu marido, 6 anos antes, em um cassino, gastara 15.000 francos que não lhe pertenciam e, sob pressão, decidira fugir para a Bélgica sem a mulher. Nunca mais voltou. A lei impedia que Clotilde se casasse novamente, mas Comte, divorciado, inicia um encontro sem precedentes com a mulher que lhe mostraria um novo caminho. Detentora da moralidade católica, mas sem o jugo que lhe imputaria o catolicismo, Clotilde, em cerca de dezesseis meses, vive o que Comte destaca em sua própria vida como “o ano sem igual”. No início de 1846, Clotilde morre, não antes de fazer nascer a segunda, e definitiva, parte da obra de Augusto Comte (BASTIDE, s/d).

Não existem dúvidas de que o encontro com Clotilde oferece uma outra perspectiva filosófica a Comte que, embora não inteiramente nova, havia estado conservada até então apenas implícita, ou como possibilidade. Entre 1845 e 1849, idealiza uma religião, a Religião da Humanidade que, consagrando a plenitude dos conceitos anteriormente formulados, tem por objetivo a reorganização do poder espiritual. A Religião da Humanidade é sistematizada em 1851, com a publicação do primeiro volume do *Sistema de Política Positiva*, que só se completa em 1854. Antes de concluir o *Sistema*, Comte publica o *Catecismo Positivista*, obra didática doutrinal, que expõe os princípios de sua religião e a adoração da mulher como ser superior e anjo tutelar do homem. No desenvolvimento do Apostolado podemos mesmo buscar uma semelhança com o catolicismo, isto é, se formos capazes imaginar um catolicismo sem Deus e sem sobrenatural, um catolicismo não fundado na culpa e no pecado.

No segundo volume do *Sistema* foi acrescentada, então, à Escala Enciclopédica das Ciências, a Moral (normalmente “esquecida” pelos historiadores), como o último e mais refinado saber. Esse

acréscimo traz consigo a inclusão do chamado “Método Subjetivo”, o que viria a ser a temática de Comte até sua última obra, a *Síntese Subjetiva*, onde postula que se deve “subordinar o progresso à ordem, a análise à síntese e o egoísmo ao altruísmo”, articulando a inteligência ao sentimento. Segundo Bastide (s/d) constatamos, com algum espanto, que a Psicologia, antes relegada a um capítulo da Biologia, é reintroduzida sob o nome de Moral e sob a forma de uma ciência do individual, prelúdio à educação positiva, em que primam a sociabilidade e o altruísmo. Só então se estabelece a completude do lema, que chega fragmentado à nossa bandeira, do “amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim”.

Dá-se, como consequência, um desenlace importante para a história do saber. Diversos discípulos, não aceitando o desenvolvimento da obra do mestre, rompem de modo total e definitivo com a doutrina. J. Stuart Mill é um exemplo; já independente, desenvolve o início da escola associacionista. E. Littré é outro exemplo, que cabe tratar com mais cautela.

Littré, amigo íntimo e discípulo de Augusto Comte, não pôde compreender o recurso à dimensão religiosa proposto pelo mestre, nem, muito menos, a introdução do método subjetivo, que comprometeria irremediavelmente a noção de dado puro, independente do observador que, isento, deveria apenas objetivamente verificar suas propriedades. A distinção sujeito/objeto, que fundamentava o trinômio “verificação-previsão-controle”, estaria ameaçada pelo método subjetivo. Deste modo, Littré assume publicamente que Comte se tornara um espírito decadente, ferido pelo desenlace trágico de uma paixão e vítima de irreversível “crise cerebral”. A ruptura consuma-se em 1852.

Desafortunadamente para alguns, foi Littré quem, ainda se intitulando positivista, difundiu a obra de Comte nos meios médicos, científicos e literários com maior vigor. As idéias do Curso de Filosofia Positiva, dissociadas do Sistema de Política e de toda a segunda parte da obra de Comte, foram vulgarizadas e tornaram-se o paradigma ideológico dominante. Normalmente, o que se chama hoje ‘Positivismo’, assimilado ao cientificismo, é, na realidade, Littreísmo e pouco tem a ver com a doutrina de Comte (BASTIDE, s/d).

A racionalidade científica moderna, hoje em visível crise, não é fruto da obra de Comte; o questionamento atual não é ao Positivismo, mas sim à deformação proposta por Littré. A ciência totalitária fechada em si mesma, que torna incomunicáveis sujeito e objeto num experimentalismo restrito, inspira reflexões epistemológicas inevitáveis; porém, é preciso direcionar a crítica com sabedoria.

Todavia, seria equívoco recorrer à simplificação, afirmando que existem dois Positivismos: um do paradigma científico, outro do Apostolado. Trabalhando em entrevistas no Templo Positivista Brasileiro, obtivemos um exemplo esclarecedor. Se tivéssemos fotografias de um único ser humano, tiradas uma em cada aniversário, durante quarenta anos, ao olharmos para a primeira e para última, diríamos não se tratar da mesma pessoa. Porém, acompanhando a evolução ano a ano das fotos, compreenderíamos o desenvolvimento do sujeito. O mesmo ocorre em relação ao positivismo. Durante os quarenta anos em que Augusto Comte escreveu há um mesmo modo de raciocinar; o que vemos nas extremidades da obra de Comte é tão somente o desenvolvimento de suas idéias, nunca representadas por lógicas diferentes.

Desta forma, apesar da vigorosa chegada do Apostolado Positivista, o que temos no Brasil, ao menos no âmbito científico, a partir da segunda metade do século XIX, não é o Positivismo comteano, como também não o é tudo aquilo que se consolidou como paradigma da ciência, posteriormente.

Segundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos (*apud* TORRES, 1957), os primeiros textos brasileiros que começavam a apresentar, mesmo que enfraquecidamente, a doutrina Positivista foram publicados em 1850, em meios matemáticos, quando Miguel Joaquim Pereira de Sá

apresentou para doutorado na Escola Militar uma tese sobre os princípios de Estática. Assim, melhor compreendida a questão do Positivismo e considerando-se as particularidades das condições e datas de sua chegada ao Brasil, podemos, com mais garantias, retornar ao ponto onde paramos e observar o contexto que propicia a emergência e rápida hegemonização de uma nova ordem de saber, inserida na temática psicológica.

O CORPO E A ALMA

Reconhecida a influência cientificista de Littré, chamada então de Positivismo, na segunda metade do século XIX, pode-se supor que a nova exigência do espírito científico passa a construir um saber especulativo acerca de temáticas centradas em aspectos quantificáveis, físicos. O que se inicia é uma fisiologização do saber sobre a Alma, uma tentativa de localizar fisicamente suas funções e seus atributos. Com isso, a noção de organismo começa a ganhar campo e a Fisiologia se fortifica como modelo para o saber da Psicologia, determinando, deste modo, que os seus princípios sustentem a gradativa transformação da alma em atividade nervosa, dando lugar a um discurso sobre o cérebro, os nervos e, mais tarde, a consciência (KEIDE, 1997).

Todavia, essa transformação foi gradual e acompanhada de um período de grande indefinição, representado por diversos textos em que se encontram diluídas as duas vertentes de influências numa mesma obra:

A alma se acha presente no corpo e o corpo na alma, tendo como intermediários os nervos sensitivos que a põe em comunicação com todos os pontos do organismo, como raios que ligam o centro a todos os inumeráveis pontos de uma esfera. Por intermédio dos nervos motores irradiando do aparelho cérebro-espinhal, a alma põe em movimento as partes e órgãos do corpo, onde esses nervos terminam em conexões com as fibras musculares (...). É evidente o fato da união do espírito com o corpo, havendo como que uma transfusão ou comunicação mútua do ser e das propriedades da matéria e do espírito. (...) Deus existe, a alma existe, e se esta existe é impossível que não seja imortal, porque só assim se compreende que não pudessem ter o mesmo fim - Nabis, Nero, Calígula, Vespasiano, como o de um Vicente de Paulo e outros grandes apóstolos do bem quase absoluto e de uma santidade e virtudes acima do que a razão pode conceber de mais transcendente em sua pureza. (SABÓIA, 1903, p. 196-197)

Esta crescente fisiologização da alma, cada vez mais independente do saber filosófico, pode ser observada em práticas que surgiam ou que fortaleciam sua atuação, como o Higienismo, a Eugenia, a Medicina Social, a Puericultura e, em especial, a Frenologia. Se, por um lado, podemos destacar a ação do planejamento urbano da Medicina Social, “ligada à idéia de que a cidade é a causa da doença devido à desordem” (MACHADO, 1978, p. 260) - preocupando-se com o saneamento, a circulação do ar e da água, a localização e o espaço interno das residências e instituições, a drenagem de pântanos e até mesmo a remoção de montanhas, com a proposta de uma cidade sadia e moralizada para um corpo igualmente sadio e moralizado -, por outro lado temos a Frenologia¹²⁶, segundo a qual:

para cada faculdade especial, para cada instinto primitivo, para cada sentimento particular, há no cérebro um órgão próprio, uma circunvolução que, pela sua proeminência, se revela na forma exterior do crânio. (MAGALHÃES, 1876, p. 10)

Assim, todas as faculdades intelectuais e morais dependem de órgãos especiais do cérebro. (...) Baseiam-se, os frenologistas, na possibilidade de o crânio, ainda mole do princípio até a sétima semana da geração, se modela sobre o cérebro tomando a

¹²⁶ Do grego, *Phren*, espírito, e *Logos*, estudo, propondo a fisiologia do espírito. Este nome não foi atribuído por seu criador, Dr. Gall, que preferiu a modesta denominação de Craneoscopia ou Craneologia; a expressão pretensiosa se deve ao Dr. Spurzheim, discípulo e colaborador de Gall (MAGALHÃES, 1876).

forma que este lhe imprime e, ossificando-se pouco a pouco, conserva e mostra exteriormente os altos e baixos correspondentes aos da massa encefálica. (MAGALHÃES, 1876, p. 16).

Nitidamente se percebe o modo pelo qual o que antes era considerado atributo de uma Alma voluntária e una, independente do corpo, se fisicaliza, traduzindo-se (ou reduzindo-se) em propriedades de nervos e circunvoluções. Porém, como vimos, isso não se deu sem um período de forte resistência. O próprio texto de Gonçalves de Magalhães, dedicado ao Imperador, de onde foi extraída a descrição citada de Frenologia, é um exemplo de uma empreitada desesperada na tentativa de sustentar o discurso da Alma a partir de reflexões filosóficas articuladas à refutação do sistema de Gall. Após definir a *Psychologia* como o estudo das faculdades intelectuais e morais do homem, o autor afirma, tentando conciliar os discursos, que “o cérebro serve ao espírito como o piano ao artista”, para a seguir, num último recurso, expressar a agonizante situação da Alma, questionando:

O que seriam com efeito a moral e a religião sem uma alma de natureza tal que pudesse sobreviver à decomposição do corpo? Se fatalmente se arrastasse o homem só pelo impulso de alguns cegos instintos (...), se ele não se conhecesse livre em suas determinações pessoais, se nenhum império tivesse sobre si mesmo, o que seria e, em que se fundaria essa lei moral que o obriga à resistir às suas paixões e lhe serve de guia para julgar as ações próprias e alheias? Donde lhe viriam as idéias do justo e do injusto, do mérito e do demérito, do prêmio e do castigo? Sem uma Alma distinta do corpo, como se geraria em nós a crença e a esperança de uma vida futura(...)? E porque absurdo incompreensível órgãos materiais corruptíveis nos dariam tão sublimes idéias e nos imporiam o dever de sacrificar por elas, inutilmente, os prazeres atuais e a vida presente?. (MAGALHÃES, 1876, p. 29 30)

Percebe-se não apenas o discurso da Alma tentando reagir desordenadamente, como também todo o espiritualismo desarticulado, tentando ressuscitar os *deuses* mortos pelas mãos da ciência. Gonçalves de Magalhães, filósofo, diplomata e poeta introdutor do Romantismo no Brasil, encerra sua carreira literária com *A Alma e o Cérebro*, publicado em Roma, e finaliza essa última obra com o apelo afirmativo de que “a ciência não é o produto da vista e do tato, é o produto da razão humana elevando-se à razão divina” (1876, p. 414).

Essa postura lhe rendeu duras críticas, orientadas por uma crescente fundamentação fisiológica e cientificista do saber acadêmico. Um exemplo claro pode ser observado num artigo datado de 1877, um ano depois da publicação do livro de Magalhães:

(...) as aplicações do que nos legando a ciência positiva, isto é, sujeição ao regime puro de uma ordem de idéias bem deduzidas, refletidas e verificáveis, que não assente a dúvida onde jaz desmoronada a fé, mas no altar demolido da crença morta edifique o santuário da convicção sincera e profunda. (...) Com Magalhães, sentimos falecer-nos a paciente disposição para tratar de coisas que estão a escorregar-nos da mão e desfazer-se em farelos mofados à menor tentativa de análise. Quase todos os capítulos desse livro [o de Magalhães] não traduzem senão uma refutação banal do sistema frenológico de Gall (...). Grande foi o serviço feito por Gall, e pelo qual ele está merecendo as gratidões eternas do espírito humano (...), subordinando a Fisiologia à Anatomia, repousa a análise comparativa dos fenômenos psíquicos e do cérebro que os manifesta. A Psicologia deve ligar seus métodos aos da fisiologia, e só assim, por essa fusão, esperar atingir o ideal da ciência positiva (A. B. , 1877, p. 6).

O discurso da Alma, sem um ambiente que o acolhesse, encontra-se sem referenciais, o que provoca, nos estertores finais de sua existência, uma desarmonia consensual produtora de desacordos até entre seus apologistas. A Igreja Católica, por exemplo, inicia, também neste momento, um movimento de reação ao pensamento Positivista no país, o que fez com que o

discurso da Alma elaborado por padres se fechasse sobre si mesmo, como se nada houvesse fora da Alma e como se nada houvesse fora dele próprio. Segundo Alberti (1981), no ano de 1863, o padre Patrício Moniz, em sua *Teoria da Afirmação*, fez com que “a Alma figurasse como substância acima de qualquer coisa sensível, uma Alma infinita, sem objetivos que a limitassem”, demonstrando claramente um enrijecimento do saber filosófico contra um ataque cada vez mais forte da racionalidade empírica. Se tal empreendimento produz um discurso diferente até mesmo relativamente àqueles elaborados no Seminário de São Joaquim, no início do século XIX, também por padres, inicia ainda maior desacordo quanto àqueles produzidos mais recentemente, que já procuravam conciliar as duas racionalidades.

O discurso médico sobre o corpo teve ainda outro aliado poderoso, representado pela imprensa leiga, que surgia com crescente vigor. Jornais diários se multiplicavam anunciando as novas orientações da Medicina Social e das práticas higiênicas, os recentes grupos e associações de médicos criavam periódicos de circulação cada vez maior e, até mesmo na literatura do Realismo/Naturalismo, o saber fisiológico ganhava campo: é o caso de *O Alienista* (1882) de Machado de Assis, *Casa de Pensão* (1884) e *O Cortiço* (1890) de Aluísio de Azevedo. Todo esse espírito nascente vai promovendo, como observa Duarte (1986), a formação de novos conceitos no senso comum. A consolidação de um sistema físico-moral, agora também na imprensa, inclui mais facilmente categorias como a dos “*problemas dos nervos*” no imaginário popular, solidificando cada vez mais a hegemonia do saber acerca do corpo.

Deste modo, a construção desse novo saber assume uma forma normatizadora agora com características disciplinares, utilizando, porém, diferentes estilos de argumentação. Segundo Machado (1978), na comparação entre o homem comum e o alienado, o nível moral é o nível fundamental de consideração. A degeneração é observada através da “análise diferencial do caráter, dos hábitos, das inclinações do indivíduo no meio familiar, em seu círculo de amizades, em sua vida profissional, em suas tendências políticas, convicções religiosas, etc” (MACHADO, 1978). Assim, notamos que o médico assume o mesmo poder antes atribuído ao filósofo ou ao padre, um poder ainda investido da moral que procurava construir um sujeito disciplinado. Se já não existe a Alma, existe então a personalidade, existe o *eu* e existem novas formas de agir sobre esse objeto.

Neste contexto, a transgressão não se refere somente à lei de Deus, mas à natureza do homem, à saúde. A adaptação social do homem, objeto crescente no novo modelo da temática psicológica, é a adaptação ao surto urbano-industrial iniciado na segunda metade do século XIX, é a adaptação aos valores burgueses, ao equilíbrio familiar e ao trabalho, o que coloca o embrionário discurso *psi* novamente em posição de agenciador do poder e da norma. A moralidade religiosa é substituída pela “religiosidade” científica e urbana.

CONCLUSÃO

Um discurso próprio da Psicologia que referendasse um saber autônomo, senhor de um objeto e dono de uma prática, só se poderá verificar algumas décadas mais tarde; porém, já neste momento se podem prever os seus possíveis contornos. “À antiga marca religiosa do discurso, opõe-se a nova marca leiga da Psicologia, que remete à outra moral e à outra concepção de homem. Ao invés da finalidade prescrita por esse discurso ser a vida eterna, torna-se a adaptação ao mundo; ao invés da busca de Deus, a busca da felicidade, da saúde” (ROPA, 1982, p. 26).

Ropa (1982) nos conduz no sentido de reconhecer no desdobramento dos saberes médico-psicológicos, iniciados com a influência do cientificismo, essa tentativa de produção de um sujeito socialmente ajustado, moralizado, consciente de seus deveres e afetivamente regrado. A disciplina, proposta pelo novo saber *psi*, adquirida em nome da felicidade pessoal, se articula *ad infinitum* com a transformação dos valores morais em fatos psicológicos, para deste modo incidir sobre o sujeito com novo intuito normatizador.

Assim, podemos estabelecer três momentos distintos, porém detentores de interseções: o primeiro, relativo ao discurso filosófico inclinado à moralização religiosa; o segundo, o do saber acerca do corpo, procurando sustentar uma medicalização moral; e, finalmente, o terceiro que, já nas primeiras décadas do século XX, indica a crescente autonomização do discurso psicológico, criando uma postura e um substantivo inéditos, a psicologização, herdeira da moralidade sempre presente, quer no *corpo* quer na *alma*.

Compreendendo apropriadamente a influência do cientificismo littréista na constituição do paradigma da ciência, é possível observar a atual crise de modelos do saber acadêmico como uma crescente superação da racionalidade normatizadora construída ao longo de todo o período enfocado. Porém, tal constatação não nos liberta do jugo da disciplina, nem ao menos suaviza sua presença. Apenas podemos supor que, com a indefinição das fronteiras do saber científico e, com ele, do saber 'psi', os indícios do questionamento da antiga postura, bem representados pela proliferação das práticas esotérico-alternativas que reivindicam para si um caráter assustadoramente científico, aproximando-se cada vez mais de um público intelectualizado, surgem como "sendo tanto uma continuação de um processo de psicologismo (...), quanto a ultrapassagem desse mesmo processo" (RUSSO, 1996, p. 26) num conjunto de alianças com filosofias orientais e as mais variadas ordens místicas conhecidas. A postura cientificista, então chamada de Positivismo, relativa ao discurso filosófico no século XIX, teve importância decisiva nas posteriores alterações das concepções de Pessoa apresentadas na época; assim, podemos inferir que sua atual fragilidade ofereça um acervo de novas construções acerca do homem moderno e de suas pretensões enquanto um sujeito inexoravelmente em construção.

"O estudo da História deve tender não a um conhecimento eminentemente teórico e nostálgico, mas à possibilidade de um exame crítico do momento contextual mais recente" (KEIDE, 1997, p. 8). Assim, se de algo podemos estar certos, é de que fazemos parte de um todo em movimento e em constante construção, é em harmonia com esse todo que a História, "romance de historiadores", se faz justificar, na medida em que a compreensão do passado é uma das formas de construção do presente. Analisar, pela ótica da História, aquilo que somos e como chegamos a sê-lo é, portanto, definir com maior clareza aquilo que desejamos nos tornar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A. B. - "A alma e o cérebro: A última obra do Sr. D. J. Gonçalves de Magalhães (Visconde de Araguaya)". Artigos bibliográficos publicados na Reforma por J. E. Teixeira de Souza. Rio de Janeiro: Tipografia da Reforma, 1877.
- ALBERTI, Sônia - *Um estudo dos discursos de Psicologia do século XIX no Brasil*. Dissertação de Mestrado, PUC/RJ, 1981.
- BARBOSA, Luis Bueno Horta - *Sociologia Positiva: Explicação da lei dos três estados*. Rio de Janeiro: Igreja Positivista Brasileira, 1972.
- BASTIDE, Paul Arbousse - *Auguste Comte*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- BOTTOMORE, Tom e NISBET, Robert - *História da Análise Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CANGUILHEM, Georges - "O que é a Psicologia?". Em: *Revista Tempo Brasileiro*. Vol. 30/31, Rio de Janeiro, 1972.
- CARVALHO, José Murilo de - *Formação das Almas*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1990.
- DUARTE, Luís Fernando Dias - *Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

- FRANÇA, Eduardo Ferreira - *Investigações de Psychologia*. Salvador: Tipografia de E. Pedrosa, 1854.
- GUAPI, M. F. da C. - *Analyse dos factos da consciencia para servir de introdução à Psychologia*. São Paulo: Tipografia Liberal, 1849.
- KEIDE, Ricardo A. - *Sequazes da Alma: Questões no discurso psicológico do século XIX*. Rio de Janeiro: Mimeo, 1997.
- _____ - “Breves apreciações acerca do Positivismo”. Em: *Boletim CAPSI*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.
- LINS, Ivan M. de Barros - *História do positivismo no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1967.
- MACHADO, Roberto et all - *Danação da Norma: Medicina Social e constituição da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- MAGALHÃES, D. J. Gonçalves de - *A Alma e o cérebro*. Rio de Janeiro: Garnier, 1876.
- MENDES, R. Teixeira - *A harmonia Mental*. Rio de Janeiro: Igreja Positivista Brasileira, 1931.
- MENDONÇA, Geonísio Curvello de - *Calendários Positivistas, católicos e republicanos*. Rio de Janeiro: Igreja Positivista Brasileira, 1957.
- MONSÃO, Francisco Rodrigues - *Influências da puberdade sobre os dois sexos da espécie humana*. Salvador: Tipografia de E. Pedrosa, 1846.
- PENNA, Antonio Gomes - *História das idéias psicológicas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- PERNETTA, Augusto Beltrão - *Filosofia Primeira*. Estudos de Ciência Positiva. Rio de Janeiro: Laemmert, 1957.
- QUEIROZ, João de Sequeira; PEREIRA, José Joaquim e COUTO, Antônio Máximo - *Theses Philosophicas sobre a Psychologia do homem as quais se propõe defender em público no Imperial Seminário de São Joaquim*. Rio de Janeiro: Tipografia Astre’a, 1830.
- ROPA, Daniela - *Análise dos discursos psiquiátricos: O discurso psicológico*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 1982.
- RUSSO, Jane - “As práticas alternativas e a crise fin-de-siècle”. Em: *Eventual 9@*, Rio de Janeiro: 1996.
- SABÓIA, Visconde de - *A vida psychica do homem: ensaio philosophico sobre o matterialismo e o espiritualismo*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1903.
- SANTOS, Boaventura de Sousa - *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1993.
- SCHULTZ, Duane P. e SCHULTZ, Sydney E. - *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cultrix, 1992.
- SOUSA, Walter - *O Novo Paradigma: a ciência à procura da verdadeira luz*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- TORRES, J. Camillo de Oliveira - *O positivismo no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1957.

Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi

EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: UM PROJETO DE HELENA ANTIPOFF

Karina Pereira Pinto¹²⁷
Ana Maria Jacó-Vilela¹²⁸

“Quando tudo chegar ao caos, a escola ainda é a salvação”. (Helena Antipoff)

No ano de 1929, Helena Antipoff chega ao Brasil a convite do governo de Minas Gerais para lecionar Psicologia Educacional na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais. Assim como ela, muitos outros professores estrangeiros estavam sendo chamados, a fim de trazerem para o Brasil novas técnicas e concepções pedagógicas e psicológicas que se desenvolviam nos centros mais adiantados¹²⁹ do mundo (CAMPOS, 1972).

Tratava-se de um período - a partir dos anos trinta - no qual a preocupação com o ajustamento entre as idéias modernas e a realidade do país surgia com maior intensidade, caracterizando-se como um marco no desenrolar da história do Brasil. Significava a passagem para uma sociedade de base urbano-industrial, com uma política voltada para a industrialização, a racionalização da produção, o progresso tecnológico, o ensino profissionalizante e a complexificação do aparato político-administrativo do Estado (PESAVENTO, 1991).

Dentro deste contexto emerge uma política de valorização do homem como fator de produção e integração nacional, na qual a escola ganha importância como peça fundamental para a constituição da nação (CARVALHO, 1989). Acreditava-se nela, portanto, como instrumento básico para uma rápida transformação social (TAVARES, 1996) de um país que buscava constituir-se enquanto nação “civilizada”. Observa-se, pois, uma aproximação entre as políticas e práticas educacionais e o contexto médico-higienista (RAMOS DA SILVA, 1997), no sentido de cuidar da criança brasileira para que viesse a se tornar um adulto saudável, disciplinado e produtivo, contribuindo para o progresso do país dentro dos moldes de uma sociedade industrializada.

Estabelece-se, desta forma, que aos educadores caberia o papel preventivo de organizar classes homogêneas, de modo a agrupar crianças com a mesma capacidade de aprendizagem e o mesmo desenvolvimento mental, sendo as demais excluídas e enviadas para estabelecimentos adequados, de forma a proteger a sociedade dos males por elas trazidos¹³⁰. Tal procedimento teria por objetivo aumentar a produção dos alunos, através de uma maior rapidez e eficiência, tendo o respaldo científico da biologia, da psicologia e da estatística. Objetivava-se a avaliação das faculdades mentais por meio de testes psicológicos de inteligência, personalidade e aptidão (NUNES, 1994) que, junto com os resultados de exames médicos e pedagógicos, definiriam a distribuição dos alunos na rede escolar.

¹²⁷ Aluna de graduação do curso de Psicologia da UERJ. Bolsista PIBIC/CNPq no projeto “A constituição da Psicologia como saber autônomo: o caso brasileiro”, orientada pela professora Ana Maria Jacó-Vilela.

¹²⁸ Professora do Departamento de Psicologia Social e Institucional da UERJ.

¹²⁹ Segundo os critérios de valor das sociedades ocidentais modernas.

¹³⁰ Pode ser observada, neste período, uma grande influência das idéias eugênicas sobre os intelectuais. Estas se pautavam em explicações biológicas para justificar o afastamento dos indivíduos que não se enquadrassem no modelo hegemônico, alegando possuírem estas pessoas algum tipo de “anormalidade” - física ou mental. É interessante observar que as ações “profiláticas” movidas por tal ideário recaíssem quase que exclusivamente sobre as camadas mais pobres da população.

Dentro deste quadro *a priori* de racionalização do trabalho escolar, evidentemente, encontravam-se pessoas que não possuíam rapidez e precisão, não mantinham um comportamento esperado ou não apresentavam uma produtividade intelectual satisfatória. A estas pessoas, consideradas “deficientes” ou “anormais”, até o início da década de 1930 só restava uma saída: a segregação (BUENO, 1997). Nesse sentido, Helena Antipoff destaca-se como personagem de grande importância, pois trabalhava com uma concepção de anormalidade diferente da predominante no Brasil na época. Acreditava ela que tais pessoas poderiam adquirir autonomia e participar, também, da construção do país.

Na época em que foi convidada a vir para o Brasil, Helena Antipoff trabalhava com Edouard Claparède no Instituto J-J Rousseau, além de ser professora na Universidade de Genebra¹³¹, responsável pela cadeira de Psicologia da Criança e Técnicas Psicológicas. No laboratório de Psicologia da Universidade fazia, como assistente, pesquisas sobre testes psicológicos, sobretudo de inteligência global, aplicados às crianças em geral.

Chegando a Belo Horizonte, uma de suas primeiras providências é criar um laboratório¹³² na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais, com a finalidade de realizar pesquisas sobre o desenvolvimento mental das crianças locais. Utiliza, para este estudo, testes trazidos da Europa, e verifica que os resultados obtidos indicavam uma média de idade mental muito abaixo da idade real das crianças.

Antes de vir para o Brasil, Helena Antipoff havia trabalhado com crianças abandonadas na Rússia, onde os resultados dos testes também haviam se mostrado muito abaixo da média. Desconfia se os resultados apontavam realmente algum tipo de retardo, pois, ao observar tais crianças no dia-a-dia, elas se apresentavam “extremamente espertas, [revelando] prodígios de engenhosidade para lutar contra as dificuldades que a vida lhes deparava, e para assegurar a própria conservação” (ANTIPOFF, 1992a [1931], p. 78). O mesmo pôde verificar nas crianças de Belo Horizonte. Estas observações levaram Helena Antipoff a desenvolver a hipótese de que haveria correlação entre pobreza e baixos resultados nos testes, e de que estes vinham sendo elaborados de modo a avaliar apenas aquela inteligência disciplinada, dentro dos moldes da classe social hegemônica, de acordo com a moral da família burguesa, a disciplina da escola e as regras da sociedade. As crianças que não tivessem este tipo de inteligência seriam excluídas por não se enquadrarem às exigências impostas pela vida social, de acordo com os padrões hegemônicos.

A esse tipo de inteligência, Helena Antipoff dá o nome de “inteligência civilizada” e, a partir desse conceito, passa a afastar-se da proposição biologizante e individualizante, propondo uma abordagem que aponta para o papel da interação social no desenvolvimento intelectual. Para ela, a inteligência seria um produto complexo, decorrente não apenas das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, como também de um conjunto de fatores do meio social, das condições de vida e da cultura nos quais a criança se desenvolve. A ação pedagógica, a educação e a instrução recebida no ambiente familiar seriam, pois, decisivos para uma boa formação intelectual.

A partir daí, Helena Antipoff começa a desenvolver um trabalho voltado para as crianças que acabavam sendo enviadas para asilos, completamente marginalizadas pela sociedade, e quase sempre rotuladas com termos pejorativos como anormais, retardadas, insuficientes, revoltadas, dando idéia de algo definitivo, irremediável, sem solução, como se nada pudesse ser feito por elas - afinal, a partir do pressuposto biológico, tais crianças já nasceriam com tais características. Desta forma, Helena Antipoff sugere que se use um termo neutro, que pudesse ser utilizado em relação a

¹³¹ Em sua biografia, escrita por Daniel Antipoff, seu filho, não há especificação sobre o nome da universidade; porém, a partir de outros textos, pode-se presumir que seja a Universidade de Genebra.

¹³² Neste período, a criação de laboratórios de Psicologia junto às Escolas Normais é uma constante.

todas as crianças que fugissem de alguma forma à norma e que, portanto, precisassem de atenção especial. Seriam “excepcionais”, ou seja, aquelas

crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente para cima e para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social. (1992c [1932], p.271)

Helena Antipoff considera que o principal problema dessas crianças carentes e abandonadas seria o sentimento de não adequação ao meio, tendo elas, originalmente, uma natureza boa. Desta forma, surgiria a necessidade de se criar um ambiente de liberdade, no qual as habilidades de cada um pudessem ser adequadamente desenvolvidas.

Em sua formação, Helena Antipoff recebeu grande influência das idéias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), para o qual o homem seria originalmente bom, sendo o contato com outros homens o responsável pela alteração de sua constituição original, introduzindo-o no vício e no erro de forma imperceptível. Para Rousseau, a educação teria um único objetivo: formar um homem livre que fosse capaz de se defender contra qualquer constrangimento, não se submetendo a nenhuma lei que não fosse a lei da natureza. E, para que isso fosse conquistado, haveria apenas um meio: o respeito pela liberdade da criança (ROUSSEAU, 1995).

Outro personagem cujas idéias tiveram grande influência na obra de Helena Antipoff foi Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827). Acreditava ele na importância da educação no ambiente familiar, devendo ser a escola uma extensão dessa vida em família. Entendia também que o método educacional seria mais efetivo quando estivesse estritamente relacionado com as experiências de vida da criança (BLOCK, 1997).

Partindo desses princípios, Helena Antipoff cria várias instituições com a intenção de dar assistência a crianças, dentre elas a Sociedade Pestalozzi (1932) e a Fazenda do Rosário (1940). Tais instituições significavam uma grande mudança em relação à forma de lidar com as crianças marginalizadas, pois, afastando-se do modelo estritamente médico-pedagógico, o trabalho torna-se multiprofissional, com a presença de médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, profissionais importantes nesse novo modo de tratamento dado à categoria, então instituída, dos “excepcionais”.

A Sociedade Pestalozzi tinha como finalidade não apenas realizar um trabalho direto com as crianças excepcionais, como também instaurar atividades de caráter preventivo. Assim, se propunha a orientar a sociedade, de forma a esclarecê-la sobre os problemas atinentes à infância excepcional, para que o mais cedo possível se detectassem possíveis dificuldades. Palestras, conferências públicas e cursos eram realizados para que o excepcional fosse entendido por toda a população como um indivíduo cuja personalidade estaria carente de organização interna harmoniosa. Para que esta pudesse ser elaborada de forma adequada, a criança deveria ser criada em um ambiente que a considerasse como um todo, onde houvesse laços sentimentais que lhe dessem possibilidades de desenvolvimento de suas aspirações e potencialidades. O asilo, organizado e disciplinado, em que a preocupação maior se centrava na formação moral, não era o local adequado a esse desenvolvimento.

Na Sociedade funcionava uma escola em regime de semi-internato - o Instituto Pestalozzi, criado em 1935 -, que atendia crianças em vários níveis de excepcionalidade. Porém, à medida em que esses alunos se formavam, foi aparecendo a dificuldade de inseri-los em outros estabelecimentos, seja para continuarem os estudos, seja para conseguirem emprego. Avaliando essa questão, a Sociedade Pestalozzi resolve adquirir uma propriedade rural, a Fazenda do Rosário, que teria, simultaneamente, dois fins: criar um ambiente adequado às crianças e adolescentes excepcionais, e levar a educação para o meio rural.

Localizada no município de Ibirité, a 26 km de Belo Horizonte, a Fazenda do Rosário funcionava como um centro rural de pesquisa, preparo, orientação e divulgação de assuntos educacionais, atendendo indivíduos independentemente do seu nível mental e condição social, em escolas comuns ou especiais. Havia uma preocupação em oferecer vários campos de ocupação produtiva e educacional, tanto para os excepcionais quanto para a população rural, de forma que houvesse uma grande integração social.

Para Helena Antipoff, a vida nas grandes cidades não serviria para os excepcionais, pois, como um meio muito civilizado, não ofereceria condições para sua adaptação. O local ideal para essas pessoas seria o campo, cujos espaços mais largos permitiriam movimentos mais amplos, onde pudessem se expressar mais livremente, de acordo com suas próprias capacidades. Como ela própria explicita em um pensamento claramente rousseauiano:

Além da serenidade, a natureza dá margem a um elemento que julgo de suma importância na educação dos excepcionais: a beleza. É muito mais fácil deixar a criança ver o que é belo, o que é feio, do que fazê-la compreender o que é bom, o que é mau. A estética do ambiente é o fundo no qual se perfilarão as ações dos adolescentes. Esses, rapidamente, eles mesmos ou com auxílio de educadores, procurarão a harmonia, fugindo do chocante visível e da cacofonia das discordâncias. E, assim, paulatinamente, se aproximam das regras da vida social e moral. (1992c [1945], p. 150)

A Fazenda do Rosário permitiria, portanto, que os excepcionais pudessem obter um maior grau de autonomia, dependendo o mínimo possível de outrem, possibilitando, também, que a população rural permanecesse no campo, sem precisar migrar para as grandes cidades em busca de novos conhecimentos e de melhoria de vida.

Considerando a escola como *chave da salvação de todos os males humanos* (1992b [1932], p. 19), Helena Antipoff lutou em defesa da escola pública gratuita e universal, na qual todos tivessem iguais direitos à educação, não devendo ser voltada apenas para pequenos grupos. A partir de uma concepção de inteligência inovadora para sua época, que incluía fatores sociais e culturais no desenvolvimento mental, e também através de um constante questionamento das teorias e práticas utilizadas, amplia as possibilidades de educação para todos os brasileiros, principalmente para aqueles “excepcionais” à sociedade. Helena Antipoff, russa, nascida em Grodno, 1892, vem para o Brasil e aqui permanece até falecer em Belo Horizonte, em 1974. O reconhecimento ao seu trabalho e à sua dedicação às nossas crianças veio em 1951, quando lhe foi concedido o título de cidadã brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTIPOFF, Daniel I. - *Helena Antipoff. Sua Vida / Sua Obra*. RJ: José Olympio Editora, 1975.

ANTIPOFF, Helena - “Psicologia Experimental”. Em: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Vol. I, CDPHA (org.), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992a.

_____ - “Fundamentos da Educação”. Em: *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Vol. II, CDPHA (org.), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b.

_____ - “Educação do Excepcional”. *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Vol. III, CDPHA (org.), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992c.

_____ - “Educação Rural”. *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Vol. IV, CDPHA (org.), Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992d.

- _____ - “Educação do Bem Dotado”. *Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff*. Vol. V, Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1992e.
- BLOCK, Pamela - *Biology, Culture, and Cognitivity Disability: Twentieth Century Professional Discourse in Brasil and the United States*. Tese de Doutorado. Department of Cultural Anthropology / Duke University, 1997.
- BUENO, José Geraldo Silveira - “A Produção Social da Identidade do Anormal”. Em: FREITAS, Marcos Cezar de, *História Social da Infância no Brasil*. SP: Cortez Editora, 1997.
- CAMPOS, Milton - “Um depoimento de Milton Campos”. Em: *Suplemento Pedagógico Especial*, n. 1, 1972.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de - *A Escola e a República*. SP: Brasiliense, 1989.
- FRANÇA E SILVA, Ester e MIRA, Alice M. Galland - *Helena Antipoff*. Em: *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, n. 26 (4), 1974.
- GUIMARÃES, Arquimedes Pereira - “Helena Antipoff”. Em: *Infância Excepcional*, n. 12, 1979.
- NUNES, Clarice - “A Escola Reinventa a Cidade”. Em: HERCHMANN, M.M. e PEREIRA, C. A. M., *A Invenção do Brasil Moderno: Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20-30*. RJ: Rocco, 1994.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de - “Professora Helena Antipoff”. Em: *Revista do Ensino*, n. 211-212, vol. XXXI, 1962.
- PESAVENTO, S.J. - “Historiografia do Estado Novo: Visões Regionais”. Em: WERNECK DA SILVA, J. L. (org), *O Feixe e o Prisma: Uma Revisão do Estado Novo*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1992.
- RAMOS DA SILVA, Alexandre Schreiner - “A Crença Brasileira, Futuro da Nação”. Em: *Cadernos do IPUB*, nº 8. Instituto de Psiquiatria/UFRJ, 1997.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques - *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- TAVARES, Fausto Antônio Ramalho - *A Ordem e a Medida: Escola e Psicologia em São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
- VELOSO, Elisa Dias - “Helena Antipoff, Psicóloga”. Em: *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, 28 (1), 1976.

Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi

ULYSSES PERNAMBUCANO: O ENAMORADO DA LIBERDADE

Walter Melo¹³³

“Não se iludam: a menos de uma letra, de um ponto, de um sinal qualquer, sempre estamos mentindo”.
(Jérôme Jabin *apud* Rodrigues, 1993)

Quando uma pessoa assume responsabilidades frente à coletividade e, em curto espaço de tempo, consegue levá-las a cabo, costuma-se, aos poucos, criar uma aura mítica ao seu redor. Esta pessoa passa a ser descrita como *grande, sábio, mestre, esplêndido, incomparável, inesquecível, símbolo, modelo* etc. E quando, por estes atos a favor da coletividade, a pessoa passa a ser perseguida, referem-se a ela como *vítima expiatória*. Esta pessoa vira um *herói*: “Sob a forma humana visível não se procura o homem, mas o super-homem, o herói ou o deus, justamente o ser *semelhante* ao homem, que exprime aquelas idéias, formas e forças que comovem e moldam a alma humana” (JUNG, 1989, p. 163).

Ulysses Pernambucano costuma provocar este deslumbramento nas pessoas que o conheceram. Referem-se a ele como o *Pinel de Pernambuco*,¹³⁴ como “o Psiquiatra Símbolo” (CARVALHO, 1978, p.10). A presença de tantas qualidades reunidas em uma única pessoa só se pode explicar pelo fato de ser ela um dos escolhidos dos deuses: “É até possível que o nome de ressonância mítica se tenha, misteriosamente, impregnado de tintas homéricas” (LIMA, 1978, p. 25). No entanto, nosso breve estudo sobre a obra de Ulysses Pernambucano não o tomará como um modelo, um padrão a ser copiado; mas, antes, como um “*acontecimento* forjado por redes de forças, ou circunstâncias” (RODRIGUES, 1998, p.152). Portanto, levantaremos os dados históricos acerca de Ulysses Pernambucano a fim de trabalhar na tensão entre a atitude de fazer reviver este personagem de nossa história e a intenção de tornar pensáveis as nossas práticas educacionais, psicológicas e psiquiátricas. Não nos contentaremos com um ato de desvendamento da realidade, mas, sem renunciarmos aos chamados *atos históricos*, iremos interpretá-los como resultados “de uma práxis, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido” (De CERTEAU, 1982, p. 41).

Uma série de instituições foram transformadas sob a administração de Ulysses Pernambucano e outras tantas foram por ele fundadas.¹³⁵ Suas ações se deram no campo político, educacional, psicológico e, principalmente, psiquiátrico. Neste, efetuou duas reformas: uma de 1924 a 1926, quando transformou o Hospital de Alienados da Tamarineira, com seus calabouços e camisas de força, num local de tratamento (LASCIO, 1945; FREYRE, 1945); outra de 1931 a 1935, quando, além das reformas e melhorias materiais, estabeleceu a internação apenas para os quadros agudos, criando, para os demais casos, outros departamentos (LASCIO, 1945; LUCENA, 1945). Portanto, para o sistema psiquiátrico de Pernambuco, assim como para toda a região Nordeste, Ulysses Pernambucano foi um marco: “Quem analisar o sistema empregado no tratamento e na

¹³³ Mestrando em Psicologia Clínica - PUC/RJ; supervisor de psicologia do S.O.S. - Direitos e Deveres em Saúde Mental/Instituto Franco Basaglia.

¹³⁴ A comparação com Pinel, comemorado como o homem que livrou os loucos das correntes, serve para reforçar esta idéia de figura heróica: “A figura de Philippe Pinel está envolta numa aura que lembra a figura de alguém prestes a ser canonizado. Ao fazermos referência ao seu nome, generosidade, bondade e humanitarismo surgem imediatamente como sinônimos do seu papel na história da loucura” (EWALD, 1993, p. 17).

¹³⁵ Conferir na cronologia em anexo.

assistência aos insanos, no nordeste, há de constatar duas épocas bem distintas: uma antes; outra depois de Ulysses” (MORAIS, 1945, p. 270).

Ulysses Pernambucano nasceu em Recife, em 1892, formando-se em medicina no Rio de Janeiro, em 1912. Entre os anos de 1913 e 1917 trabalhou como clínico geral em cidades do interior.¹³⁶ Após este percurso, voltou para sua terra natal com fama de ter sido conduzido, no campo da ciência, pelas mãos de três mestres: Juliano Moreira, Antônio Austregésilo e Fernandes Figueira.¹³⁷ Juntou-se a isso sua preocupação pelos problemas sociais, talvez fruto de seus trabalhos como clínico geral no interior do Brasil, e seu gosto pelas novidades no campo da psicologia, notadamente os testes de inteligência e a psicanálise. Diz José Lins do Rêgo:

Êle [Ulysses] vinha senhor da ciência do seu tempo, de tudo que de mais moderno havia, não só no tratamento da doença, mas no que existia de procura e pesquisa psicológica. A ciência que êle tomava para base de seus estudos, era coisa de profundidade. O mestre Ulysses já era uma realidade nos começos de sua carreira. (1945, p. 289-290)

Antes de empreender as reformas, Ulysses já dera mostras de que sua responsabilidade como médico era servir aos doentes. Em 1919, três órfãs, ao discordarem dos métodos empregados pelas freiras de um estabelecimento de caridade, são colocadas no Hospital da Tamarineira, com o intuito de serem punidas. O jovem médico, que havia retornado a Recife em 1917, após concluir seus estudos no Rio de Janeiro, vai aos jornais e denuncia o escândalo. Essa atitude em defesa dos doentes permanecerá até o fim de sua vida, como podemos ver no texto de sua última palestra, em 1943:

O psiquiatra é o protetor do doente mental. Essa função é inerente à sua pessoa. Quando um governo nomeia um diretor para um hospital de psicopatas não faz um funcionário de sua confiança. Designa antes um curador nato para êsses doentes, defensor de seus direitos a tratamento humano, a alimentação sadia, a cuidados de enfermagem, à dedicação dos médicos. (apud LASCIO, 1945, p. 255)

Cinco anos depois de sua luta pelos direitos das órfãs, passa a dirigir o Hospital de Alienados da Tamarineira, transformando esta “ferida aberta no arrabalde bonito” (RÊGO, 1945, p. 290) no primeiro pólo de *psiquiatria social* do Brasil (RÊGO, 1945; LUCENA, 1978; FREYRE, 1978). Sua preocupação encontrava-se nas “repercussões sociais da doença mental” (RIBEIRO, 1945, p. 246). Desta forma, apesar de ter recebido uma orientação “clínico-biológica Kraepeliniana” (LUCENA, 1978, p. 148), situa, de maneira inovadora, a partir de seu intercâmbio de idéias com Gilberto Freyre - com suas perspectivas sociológicas e antropológicas - e Amaury de Medeiros - em suas reformas na Saúde Pública -, “os problemas individuais em conexão com a coletividade” (LIMA, 1978, p. 27). Estes fatores interpessoais e socioculturais foram levados em conta também no campo da prevenção, em que, através da ação das visitadoras - personagens semelhante às atuais assistentes sociais -, buscou-se um trabalho em conjunto com a comunidade (LUCENA, 1978; SILVEIRA, 1992).

No dia quinze de janeiro de 1925, cria, a partir do apoio do governo do Estado, o primeiro Instituto de Psicologia do Brasil. Dessa forma, as pesquisas psicológicas, antes empreendidas de maneira isolada, ganharam força e continuidade. Seu objetivo, inicialmente, era medir o nível intelectual da população de Pernambuco. Para tanto, vários testes de inteligência e de aptidão foram

¹³⁶ Conferir na cronologia em anexo.

¹³⁷ O professor Costa Carvalho, da Faculdade de Medicina do Recife, durante discurso proferido após um ano da morte de Ulysses Pernambucano, chega ao absurdo de dizer, dentro do espírito de exageros que se cometem em momentos de homenagem, que “depois de Ulysses Pernambucano, já nada há incógnito no domínio da especialidade” (CARVALHO, 1945, p. 242).

estandardizados, tendo destaque especial a meticulosa revisão da escala de Binet-Simon, levada a cabo durante dez anos, em colaboração com Anita Paes Barreto (CAMPOS, 1945).

Estas experiências comprovaram um quadro assustador: a existência, em Pernambuco, de um grande número de deficientes mentais. Mais tarde, a partir destes dados, criou a Escola para Anormais (CAMPOS, 1945), nome que não recebeu a aprovação de Helena Antipoff, por estar impregnado de preconceito social. Considerando o termo “anormal” como impróprio, Antipoff substituiu-o por “excepcional”.¹³⁸ Sua sugestão era não se tomar como foco o tipo de aluno que se pretende estudar, mas sim “a qualidade de tratamento a que os submeterá” (ANTIPOFF, 1992, p. 142).¹³⁹

No campo da educação, Ulysses Pernambucano dirigiu as duas principais instituições de Recife, a Escola Normal Oficial e o Ginásio Pernambucano, inspirado pelos ideais da Escola Nova (MORAIS, 1945; LUCENA, 1978). Este movimento pedagógico, de grande importância na história da Educação no Brasil, baseava-se em preceitos liberais, lutando pelo “ensino público e gratuito, sem distinção de sexo” (FAUSTO, 1996, p. 339).

Em 1931, Ulysses Pernambucano coloca em prática aquela que será a sua maior contribuição para o campo da psiquiatria: a reforma da Assistência a Psicopatas de Pernambuco. A assistência psiquiátrica, em sua época, estava demarcada pelo sistema hospitalocêntrico.¹⁴⁰ A partir da reforma, o Hospital da Tamarineira ficará com o tratamento, através de internação, apenas dos quadros agudos. Outros departamentos foram, então, criados: a Colônia de Crônicos de Barreiros, para tratamento, através da praxiterapia, de pessoas institucionalizadas; o ambulatório; o Serviço Aberto (Hospital Correia Picanço, atual Centro de Saúde Albert Sabin) - tornando possível, “pela precocidade da atuação terapêutica, uma maior eficiência na prevenção” (LUCENA, 1978, p. 161); o Serviço de Higiene Mental, com o objetivo de divulgar os estudos, de fazer levantamentos estatísticos acerca das doenças mentais em todo o Estado, além de intensificar o trabalho da assistência social. A este último, foi anexado o Instituto de Psicologia.¹⁴¹

Esta experiência empreendida por Ulysses Pernambucano foi utilizada como base para que o Serviço Nacional de Higiene Mental montasse um plano de ação. Este teve Aduato Botelho como coordenador e apresentava quatro propostas: a) um serviço de profilaxia, onde são incluídos o setor de psicologia, de assistência social, o ambulatório e o dispensário; b) serviço fechado para quadros agudos e serviço aberto na tentativa de “suplantar na marcha da psiquiatria os grandes hospitais fechados” (LUCENA, 1945, p. 230); c) um instituto de neuro-psiquiatria infantil; d) um setor de pesquisas, uma colônia agrícola, um centro de orientação psicológica e um manicômio judiciário (LIMA, 1978).

Este plano, porém, não foi totalmente colocado em prática. Dois exemplos podem ilustrar este ponto: no Rio de Janeiro, na década de cinquenta, Nise da Silveira lança a idéia da criação de um serviço aberto no Centro Psiquiátrico Pedro II, proposta recusada (SILVEIRA, 1986); na década

¹³⁸ Verificar o texto *Educação para a Liberdade: um Projeto de Helena Antipoff*, de Pinto e Jacó-Vilela, neste mesmo volume.

¹³⁹ O primeiro encontro de Ulysses Pernambucano e Helena Antipoff se deu no ano de chegada desta ao Brasil, em 1929.

¹⁴⁰ Após a morte de Ulysses Pernambucano, a assistência psiquiátrica tomou novamente como centro a internação em grandes hospitais. Estes fatos começaram a ser revistos a partir de 1991, quando se introduziu a noção de *reabilitação psicossocial* na assistência de Pernambuco. Este movimento está de acordo com as concepções de Ulysses Pernambucano (COUTO et al, 1996).

¹⁴¹ Estava prevista também a criação de um Manicômio Judiciário; no entanto, por falta de verba, este nunca saiu do papel.

de oitenta, Luiz Cerqueira, um dos principais discípulos de Ulysses Pernambucano, ainda reclamava da psiquiatria centrada na hospitalização (CERQUEIRA, 1984).¹⁴²

Pouco antes de Ulysses Pernambucano promover uma transformação na assistência psiquiátrica de Pernambuco, outra transformação havia ocorrido, agora no campo político brasileiro - a Revolução de 1930. Esta estourou em Minas Gerais e no Rio Grande do Sul no dia três de outubro, subindo Getúlio Vargas ao poder através de ações militares - em Pernambuco, as tropas de Getúlio, comandadas por Juarez Távora, tiveram apoio da população. Getúlio Vargas contava, para garantir seu governo, com dois suportes: “no aparelho de Estado, as Forças Armadas; na sociedade, uma aliança entre a burguesia industrial e setores da classe trabalhadora urbana” (FAUSTO, 1996, p. 327).

A busca era pela modernização do país, e esta se daria através do autoritarismo. Esta via se fazia necessária a fim de tentar barrar o fantasma do comunismo - um dos dois partidos de base nacional, embora clandestino; o outro estava dentro da lei, a Ação Integralista, partidária de idéias nazi-fascistas (FAUSTO, 1996).

A Ação Integralista Brasileira, liderada por Plínio Salgado, assentava-se nos princípios “Deus, Pátria e Família” e identificava-se com os ideais fascistas. Criou-se, desta forma, um antagonismo que perdurou por toda a década de trinta: de um lado, integralistas; de outro, comunistas. Segundo Costa (1976), este contexto cultural influenciou de maneira decisiva as teorias psiquiátricas. Em 1923, Gustavo Riedel inaugura a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), com o objetivo de transformar a assistência psiquiátrica. Já em 1926 surgem mudanças no estatuto desta instituição, visando “à prevenção, à eugenia e à educação dos indivíduos” (p. 28). O movimento de Higiene Mental, que se limitava à aplicação dos conhecimentos psiquiátricos, inverte os papéis, passando a ser uma teoria geral que norteará a prática. Esta mudança encontrava sua justificativa na noção de eugenia, ou seja, no pressuposto de que se possam controlar fatores sociais para que se consiga elevar ou rebaixar, física ou mentalmente, as características da raça. No Brasil, o pouco desenvolvimento alcançado até então era explicado pelo clima desfavorável e pela mistura racial, tornando-nos “inferiores”. Desta maneira, teríamos ficado preguiçosos, com pouca inteligência e indisciplinados. “Infelizmente nada podia ser feito contra o clima. Em contrapartida, o problema racial ainda podia ser resolvido” (p. 31). O racismo ganhava, assim, estatuto científico.

Em 1931, Renato Kehl funda a Comissão Central Brasileira de Eugenia, propondo medidas que ultrapassam qualquer preocupação psiquiátrica, como a esterilização sexual como método de prevenção e, se possível, de erradicação das doenças mentais. Estas idéias influenciaram de maneira decisiva uma mudança nos estatutos da LBHM. A partir de 1934, esta instituição tornou-se oficialmente racista. No entanto, Ulysses Pernambucano, um homem de ideais democráticos, não poderia de forma alguma concordar com tais teses fascistas (ANDRADE, 1945). Com um posicionamento completamente contrário aos que ganhavam força na LBHM, Ulysses Pernambucano funda, em 1933, a Liga de Higiene Mental de Pernambuco, totalmente independente da LBHM. Sua intenção era “fazer a Comunidade participar da ação para a Saúde Mental” (LUCENA, 1978, p. 168).

Uma das primeiras ações da nova Liga foi arrecadar fundos para a criação da Escola para Excepcionais. Outra atitude, esta mais polêmica, foram seus estudos dentro de terreiros de candomblé (RÊGO, 1945; FREYRE, 1978; BASTOS, 1992; AUGRAS, 1995). Antes desta ação de

¹⁴² Na década de oitenta, foi criado um serviço aberto no Centro Psiquiátrico Pedro II para atender pessoas em primeira crise - a *Casa d'Engenho*. E em 1989 o deputado Paulo Delgado apresenta o projeto de lei nº 3657, dispoendo sobre a progressiva extinção dos manicômios e sua substituição por outros dispositivos de tratamento. A justificativa para este projeto, que deu grande impulso para o *Movimento de Luta Antimanicomial*, está no fato de o tratamento centrado na internação psiquiátrica ter se mostrado inadequado.

Ulysses Pernambucano e de seus colaboradores, principalmente René Ribeiro, estes cultos estavam sob o controle da polícia; depois, ao conquistarem um avanço através da suavização do controle por parte da polícia, poderiam conseguir uma licença para funcionamento, desde que estivessem registrados no Serviço de Saúde Mental (LUCENA, 1978). Ulysses Pernambucano e Gilberto Freyre realizaram, em 1934, o I Congresso Afro Brasileiro, qualificando a cultura negra, desta forma, como válida e não como inferior.¹⁴³

Em 1935, dois incidentes mudam de maneira radical a vida de Ulysses Pernambucano: a) promove, em parceria com Luiz Cerqueira, uma investigação sócio-econômica sobre as condições de vida dos operários das usinas de açúcar de Pernambuco; b) recusa-se a dar informações a órgãos do governo sobre um interno suspeito de ações consideradas subversivas. Ulysses entrava, dessa forma, para o *index* do Estado Novo. É preso por quarenta dias na imunda Casa de Detenção do Recife, sendo aposentado compulsoriamente (FREYRE, 1945; BASTOS, 1992). A partir deste momento, são freqüentes os inquéritos policiais (CERQUEIRA, 1978), pois, dentro da perspectiva estatal de repressão, são criados órgãos como a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo. Esta deveria “investigar a participação de funcionários públicos e outras pessoas em atos ou crimes contra as instituições políticas e sociais” (FAUSTO, 1996, p. 362). E, para garantir a punição dos presos, estabeleceu-se um órgão judiciário específico, subordinado ao governo: o Tribunal de Segurança Nacional.

Ainda em 1935, morre o colaborador mais próximo de Ulysses Pernambucano, Gildo Neto. Todos estes fatos, com certeza, concorreram para o seu adoecimento. Em setembro de 1936 sofre o primeiro infarto do miocárdio: “Sabemos nós todos, quão atribulados foram os seus dias, após a revolução, e como o fizeram padecer os seus perseguidores, concorrendo, possivelmente, para a terrível doença que o vitimou tão precocemente” (MACIEL, 1945, p. 266). Ulysses Pernambucano morre, em 1943, sem ver o fim do Estado Novo; porém, mesmo preso e perseguido, ficou na memória como o *enamorado da liberdade* (ANDRADE, 1945, p. 240).

“*Vita somnium breve*”.

PEQUENA CRONOLOGIA DE ULYSSES PERNAMBUCANO

Nasce em Recife/PE no dia 6 de fevereiro de **1892**; neste mesmo ano, nasce na Rússia Helena Antipoff.

No dia 30 de dezembro de **1912**, forma-se em medicina no Estado Rio de Janeiro, tendo seu trabalho de conclusão o seguinte título: *Algumas manifestações nervosas da Héredo-Sífilis*.

Entre **1913** e **1917** trabalha como clínico geral nas cidades de Vitória de Santo Antão/PE e Lapa/PR.

Em **1917** retorna a Recife, indo trabalhar no Hospital da Tamarineira, começando neste mesmo ano a ministrar seus cursos de psicologia.

Participa, em **1918**, do concurso para professor catedrático de psicologia da Escola Normal Oficial do Estado de Pernambuco, obtendo o primeiro lugar com o trabalho *Classificações das crianças anormais*, sendo preterido em favor do segundo colocado; porém, neste ano, obtém a cátedra de psicologia do Ginásio Pernambucano.

Em **1919**, três órfãs são internadas no Hospital da Tamarineira a fim de serem punidas, e Ulysses Pernambucano escreve contra este absurdo nos jornais da cidade.

¹⁴³ Com o afastamento de Ulysses Pernambucano do serviço público, em 1935, “os “xangozeiros” voltaram a ser perseguidos” (AUGRAS, 1995, p. 121).

De 17 de abril de **1923** a 7 de abril de **1927** dirige a Escola Normal Oficial, promovendo reformas a partir do referencial da Escola Nova; em 1923 é fundada por Gustavo Riedel, no Rio de Janeiro, a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM).

De **1924** a **1926** dirige o Hospital de Doenças Nervosas e Mentais (Hospital de Alienados da Tamarineira).

Em **1925** cria o primeiro *Instituto de Psicologia* do Brasil, onde se fez a revisão da escala métrica Binet-Simon.

Entre **1926** e **1928** dirige, com práticas modernizadoras, o Ginásio de Pernambuco.

Em **1929**, ano de chegada de Helena Antipoff ao Brasil, o Instituto de Psicologia é anexado à Secretaria da Justiça e Instrução e muda de nome para Instituto de Seleção e Orientação Profissional.

No dia 3 de outubro de **1930** estoura, em Minas Gerais e Rio Grande do Sul, a Revolução, fazendo Getúlio Vargas subir ao poder (4/10/1930); no dia 6 é nomeado Interventor Federal em Pernambuco, Carlos Lima Cavalcanti.

A partir do dia 16 de maio de **1931** volta a dirigir o Hospital da Tamarineira, reformando totalmente a Assistência a Psicopatas de Pernambuco.

Em **1933** funda a Liga de Higiene Mental de Pernambuco, totalmente independente da LBHM.

Adauto Botelho cria, em **1934**, o plano de um Serviço Nacional de Higiene Mental junto ao Departamento Nacional de Saúde, baseando-se na reforma promovida por Ulysses Pernambucano; neste mesmo ano ocorre o encontro entre Ulysses Pernambucano e Luiz Cerqueira.

Em **1935** morre Gildo Neto, um de seus principais colaboradores, e é obrigado a encerrar suas tarefas administrativas após ser preso pelo governo de Getúlio Vargas, acusado de subversivo.

Em **1936** sofre seu primeiro infarto do miocárdio, e funda o Sanatório Recife, um estabelecimento particular.

Funda, em **1938**, a revista *Neurobiologia*, assim como a Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Nordeste (atualmente do Brasil).

Em **1943** participa do 3º Congresso de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Nordeste; falece no dia 5 de dezembro do mesmo ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, G. - “Discurso do Dr. Geraldo de Andrade, representando a Academia Nacional de Medicina”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.

ANTIPOFF, H. - “A Função Social da Assistência às Crianças Excepcionais”. Em: *Coletânea das Obras de Helena Antipoff*. Vol. III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

AUGRAS, M. - *Psicologia e Cultura*. Rio de Janeiro: NAU, 1995.

BASTOS, O. - “A Atualidade de Ulysses Pernambucano”. Em: *Neurobiologia*, vol. 55, n. 1, 1992.

CAMPOS, A. - “Discurso da srta. Alda Campos, 1ª auxiliar do Instituto de Psicologia”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.

CARVALHO, G. C. - “Discurso do Prof. Costa Carvalho representando a Faculdade de Medicina do Recife”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.

- _____ - “Palavras Iniciais”. Em: *Ciclo de Estudos sobre Ulysses Pernambucano*. Recife: Academia Pernambucana de Medicina, 1978.
- CERQUEIRA, L. - “Ulysses Pernambucano, meu Mestre”. Em: *Ciclo de Estudos sobre Ulysses Pernambucano*. Recife: Academia Pernambucana de Medicina, 1978.
- _____ - *Psiquiatria Social*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1984.
- COSTA, J. F. - *História da Psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Documentário, 1976.
- COUTO, G. et al - “A Experiência de Pernambuco na Área de Reabilitação Psicossocial”. Em: Pitta, A (org.), *Reabilitação Psicossocial no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1996.
- DE CERTEAU, M. - “Fazer História”. Em: *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- DI LASCIO, A. - “Discurso do dr. Arnaldo Di Lascio, pela Escola Neuropsiquiátrica do Recife”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.
- EWALD, A. - “Philippe Pinel: a genealogia de um mito”. Em: *Psicologia e Práticas Sociais*. Vol. I, n. 3, Rio de Janeiro: 1993.
- FAUSTO, B. - *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FREYRE, G. - “Ulysses”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.
- _____ - “Sobre Ulysses Pernambucano”. Em: *Ciclo de Estudos sobre Ulysses Pernambucano*. Recife: Academia Pernambucana de Medicina, 1978.
- JUNG, C. G. - *Símbolos da Transformação*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- LIMA, J. F. - “Ulysses Pernambucano”. Em: *Ciclo de Estudos sobre Ulysses Pernambucano*. Recife: Academia Pernambucana de Medicina, 1978.
- LUCENA, J. - “Necrológio do Prof. Ulysses Pernambucano”. Em: *Ciclo de Estudos sobre Ulysses Pernambucano*. Recife: Academia Pernambucana de Medicina, 1978.
- _____ - “Ulysses Pernambucano e sua Escola de Psiquiatria Social”. Em: *Ciclo de Estudos sobre Ulysses Pernambucano*. Recife: Academia Pernambucana de Medicina, 1978.
- MACIEL, J. - “Discurso do dr. José Maciel, presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia da Paraíba”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.
- MORAIS, L. - “Discurso do dr. Luciano de Moraes, diretor da Assistência a Psicopatas da Paraíba”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.
- RÊGO, J. L. - “O Mestre Ulysses Pernambucano”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945
- RIBEIRO, R. - “Discurso do Dr. René Ribeiro, representando a Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Brasil”. Em: *Neurobiologia*, tomo VIII, n. 4, Recife: 1945.
- RODRIGUES, H. de B. C. - *As Subjetividades em Revolta: institucionalismo francês e novas análises*. Dissertação de mestrado. IMS/UERJ, 1993.
- _____ - “Um Anarquista Catalão: aventuras do freudo-marxismo na França”. Em: *Cadernos de Psicologia*. N. 8, Rio de Janeiro: 1998.
- SILVEIRA, N. (org.) - *Casa das Palmeiras: A Emoção de Lidar*. Rio de Janeiro: Alhambra, 1986.
- _____ - *O Mundo das Imagens*. São Paulo: Ática, 1992.

Parte IV - Jogos de verdade e saberes psi

UMA REVOLUÇÃO E UM REVOLUCIONÁRIO? A PSICOLOGIA NA ÉPOCA DE MIRA Y LOPEZ

Hildeberto Vieira Martins¹⁴⁴

INTRODUÇÃO

Falar sobre história da Psicologia no Brasil não é um simples trabalho de “recorte”, baseado numa análise de dados históricos que vão se juntando até formar um todo coeso (colagem). Falar sobre história da Psicologia é uma tarefa muito mais complexa e multifacetada, parece-se mais com o observar um caleidoscópio, que esconde os mais variados caminhos, os quais só solucionam parte da charada e nos deixam perguntas, mais do que respondem às nossas indagações.

E o que dizer do meu projeto? Bem, ele consistia em traçar os caminhos da Psicologia através da análise da obra de Emilio Rafael Mira y Lopez, enfocando a sua participação na criação do ISOP, seu papel como principal fomentador da divulgação da Psicologia e da formação de psicotécnicos. Era por este prisma que pretendia seguir desenvolvendo meu trabalho sobre o surgimento da Psicologia no Brasil, mas tal proposta metodológica me afastava de uma questão que percebi, só posteriormente, como pertinente: qual era o “espírito da época” de Mira y Lopez¹⁴⁵?

Ao analisar somente dados históricos, tendo como referência o trabalho de “um grande homem e sua obra”, acabamos negligenciado o que favorece que tais acontecimentos possam ter o estatuto de veracidade, e serem, por isso, corroborados como legítimos, enquanto, em contrapartida, outros discursos recebem o crivo de marginais e, muitas das vezes, não-científicos¹⁴⁶. Buscar entender o “espírito” da época é procurar saber o que se insinua nas entrelinhas dos discursos permitidos, é tentar fazer perceber que relações de saber/poder¹⁴⁷ se apresentam nesta época, tão profícua para a história do Brasil.

Serão essas as questões que irão atravessar o que me proponho a desenvolver aqui, sem, entretanto, pretender esgotar o tema, e com as quais tenciono mostrar que “ventos” sopravam tanto para impedir como para permitir o corte que propiciou o surgimento da Psicologia como profissão. Não obstante, pretendo também analisar o papel que a figura de Mira y Lopez teve junto ao cenário carioca e, por que não dizer, nacional, em relação à Psicologia, já que não se dá por acaso o acréscimo do termo **revolucionário** ao título deste trabalho. Tal tentativa tem o objetivo de apontar para dois focos relevantes em sua vida e obra: a participação como opositor à ditadura de Franco (mesmo que à sua maneira), acarretando a saída de seu país e, conseqüentemente, sua peregrinação

¹⁴⁴ Bolsista de aperfeiçoamento/MN-UFRJ/CNPq.

¹⁴⁵ A época que tomo como base é o período que vai de 1945 a 1962 (da 1ª visita de Mira ao Brasil, coincidindo com o final do Estado Novo, à época em que se dá a criação da profissão de Psicólogo).

¹⁴⁶ Essa é uma questão importante, já que diz respeito ao “status” que o trabalho de Mira y Lopez receberá dos cientistas brasileiros de sua época. Neste sentido, destaque-se o caso do professor Nilton Campos, ferrenho opositor a seu trabalho à frente do ISOP. Nilton Campos representa a “linha acadêmica”, pois era professor de Psicologia na UFRJ (então Universidade do Brasil), o que coloca o trabalho de Mira y Lopez, em alguns momentos, num campo que pode ser considerado “marginal”, ou seja, à margem dos discursos acadêmicos.

¹⁴⁷ Tomo emprestado esta terminologia a autores como Foucault, Guattari e Deleuze, com o intuito de tentar me aprofundar nas questões, discussões e mecanismos que dizem respeito à constituição de um “espaço” ou “solo” privilegiado para o surgimento da profissão de Psicólogo no Brasil.

até a chegada ao Brasil¹⁴⁸; sua participação como autor, conferencista e organizador de vários cursos de Psicologia à frente do ISOP, os quais geraram reações diversas, indo da admiração até a reação dos acadêmicos e da academia¹⁴⁹, contexto que vai propiciar e favorecer a criação de uma categoria de técnicos que irão lutar pela implementação de um novo tipo de profissional no Brasil, o Psicólogo.

O CLIMA PROPÍCIO À VINDA DE MIRA Y LOPEZ

Para um melhor entendimento do contexto em que se inserem o trabalho e a obra de Mira y Lopez, cabe ressaltar que o início dos trabalhos em psicotécnica se dá, no Brasil, na década de 30, período considerado fundamental para o desenvolvimento industrial no nosso país. Com a Revolução de 30, um sistema dominado pelo latifúndio rural cede espaço para o desenvolvimento de um sistema de produção industrial, projeto adotado como a “cara” do novo Estado que surgia.

É a partir desse clima que certas idéias são adotadas tanto pelo setor público quanto pelo privado, dentre elas a da organização racional do trabalho, o que permite que uma maior atenção seja dada ao aspecto da escolha e do treinamento técnico dos profissionais. Contudo, no Brasil, a mão-de-obra especializada vinha praticamente de fora do país, o que posteriormente gerou um certo problema para o Estado brasileiro. Mas é esse mesmo problema que vai permitir o surgimento de um novo profissional, especializado “em escolher adequadamente a força de trabalho, tendo para isso como parâmetro fundamental o exame das aptidões e do caráter, assim como a ação sobre o seu treinamento, isto é, influenciar o próprio processo de aprendizagem visando um rendimento maior” (LANGENBACH, 1982, p.24).

Cabe ressaltar que em 1945, época da vinda Mira y Lopez ao Brasil, já não se pode dizer que um slogan como “O Brasil precisa crescer” possa ser lido da mesma forma que em 1930. Novos acontecimentos já tomaram vulto no país e são outras as necessidades a serem solucionadas pelos novos “senhores do conhecimento”. Nesse prisma, é interessante lembrar que na primeira etapa da atuação dos psicotécnicos (década de 30) o que prevaleceu foi a seleção profissional e não a orientação profissional, ou seja, a busca de trabalhadores para um certo tipo de serviço e não a orientação para uma melhor capacitação do indivíduo, buscando um trabalho compatível com suas capacidades e qualidades. Já a década de 40 parece trazer um novo espírito em relação às atribuições destinadas ao Estado, ao setor privado e ao que tais instituições devem exigir do e propiciar ao trabalhador brasileiro; ou seja, tais setores se mostram mais sensíveis em relação à formação e potencialidades deste trabalhador¹⁵⁰.

É pela preocupação com a formação de uma mão de obra qualificada, bem como de técnicos que possam medi-la e avaliá-la, que o então recente campo das técnicas do trabalho surge e tenta dar conta desse novo problema. Efeito de uma sociedade em vias de se industrializar, o papel do psicotécnico ou psicologista se inserirá como a nova solução possível para os problemas do trabalho, já que, pela primeira vez, a crescente indústria se preocupará com a racionalização do trabalho, as implicações do fator humano e suas conseqüências. A escolha e a capacitação técnicas vão ser vistas como um aspecto indissociável da melhoria na qualidade do trabalho, pois “até então

¹⁴⁸ O posicionamento político de Mira y Lopez parece mesmo ter repercutido sobre o não reconhecimento, no Brasil, do título de médico que obteve na Espanha, não podendo, por isso, exercer aqui esta profissão.

¹⁴⁹ Essa “reação” se dá através de uma figura e de um acontecimento importantes para a história da Psicologia: de um lado, o já citado Professor Nilton Campos e sua crítica ao trabalho de Mira no ISOP; de outro, a criação, na PUC, do que foi considerado o primeiro curso de Psicologia numa Faculdade brasileira.

¹⁵⁰ Datam dessa época a criação do SENAC (1942), da Fundação Getúlio Vargas (1944) e do próprio ISOP (1947), para citar apenas algumas instituições surgidas no período.

não havia nenhum interesse maior pela formação da força de trabalho, nem por parte do empresário, nem por parte do Estado” (LANGENBACH, 1982, p.25).

A primeira vinda de Mira y Lopez ao Brasil ocorre a convite de várias entidades públicas (entre elas a USP, o SENAI, o DASP e o Centro de Estudos Franco da Rocha) para que pronuncie conferências sobre Psicologia Aplicada, em São Paulo e no Rio de Janeiro, em 1945. Suas palestras têm uma repercussão surpreendente, o que acarreta nova vinda ao país neste mesmo ano. Decorrerão dois anos até que a sua estada seja definitiva, situação propiciada pelo convite feito pelo Dr. João Carlos Vital, da Fundação Getúlio Vargas, para que participasse, nesta instituição, da criação de um órgão voltado para a seleção e adaptação do trabalhador brasileiro. Tal projeto será realizado com a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), cujo objetivo principal era a difusão e o ensino da Psicologia Aplicada em seus campos de atuação, ou seja, Psicologia do Trabalho, Educacional e Clínica. Para o ISOP, a orientação profissional tinha como objetivo “oferecer a uma elite um processo de escolha mais aperfeiçoado.” (LANGENBACH, 1982, p.52).

Nessa mesma instituição, Mira y Lopez, com a cooperação de Lourenço Filho, cria os *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, já em 1949. Trata-se da primeira revista totalmente voltada para temas de Psicologia e de grande circulação no Brasil, sendo, por isso, o veículo de divulgação dos assuntos psicológicos que mais interessavam tanto à parcela do empresariado nascente como à sociedade em geral - principalmente a classe média -, que se via frequentemente envolvida em discussões sobre o comportamento dos criminosos, crianças (delinquentes ou excepcionais) ou, mesmo, sobre a qualificação de trabalhadores. A publicação destaca-se, ainda, como a principal divulgadora dos eventos de Psicologia acontecidos no Brasil e no exterior.

É atuando nessas “linhas de frente” - palestrante, organizador de cursos e formador de psicotécnicos; e, via ISOP, organizador da principal revista de Psicologia da época - que Mira y Lopez fará dos temas psicológicos um assunto presente no cotidiano da nossa sociedade, estabelecendo uma distinção entre seu trabalho e o desenvolvido pelo saber teórico produzido nos espaços acadêmicos de Psicologia existentes na época¹⁵¹.

PRÁTICOS X ACADÊMICOS: QUEM TEM DIREITO SOBRE A TERRA PROMETIDA?

Que clima propicia o surgimento de uma nova profissão? Quais são os fatores que levam um saber a alcançar o estatuto de cientificidade? Quem determina se tal ou qual conhecimento é legítimo ou não? Essas questões perpassam todo o desenrolar do surgimento da Psicologia como profissão em nosso país, bem como o de qualquer prática que tenha como ambição maior se dizer, ou se pretender, científica.

A implicação de Mira y Lopez quanto à regulamentação da profissão de psicólogo está marcada desde o início desta história, já que o primeiro anteprojeto de profissionalização foi criado pelo ISOP e pela Associação Brasileira de Psicotécnica, dos quais Mira y Lopez era diretor e secretário geral, respectivamente. A presença dos psicotécnicos nos mais variados setores da vida pública nacional acarreta a necessidade de se estabelecer algum mecanismo que normalizasse a proliferação desses profissionais, conforme pode ser compreendido pela argumentação de Rosas (1995, p. 105):

¹⁵¹ Para um aprofundamento dessa questão, recomendo MANCEBO, D. - “Da Psicologia Aplicada à institucionalização universitária: a regulamentação da Psicologia enquanto profissão.”

[o] crescente número de gabinetes”, “serviços”, “clínicas” ou “institutos” de Psicologia Aplicada, vinculados ao poder público ou em funcionamento por iniciativas particulares, existentes no Rio, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e outros locais, impunha a edição de instrumento legal que instituísse a criação de cursos de Psicologia. De outra parte, acompanhando a “tradição” corporativa vigente no país a partir de Getúlio Vargas, impunha-se, igualmente, a regulamentação da profissão de psicólogo. Os cursos do ISOP eram importantes, mas não bastavam.

Propiciado por esse clima de demanda por uma maior organização dos agentes profissionais que lidavam com diagnósticos, seleções e orientações profissionais, o anteprojeto para a regulamentação transita no Ministério da Educação. Contudo, parece existir, desde o início, um embate político em relação às atribuições do psicólogo e seus limites, debate polarizado, por um lado, pelas figuras de Nilton Campos e Lourenço Filho (ambos catedráticos e teóricos da Psicologia) e, por outro, pelo carisma do professor Mira y Lopez, “formador” e “treinador” de psicotécnicos, mais voltado para a aplicação da Psicologia.

É interessante acrescentar que o ISOP sempre esteve aberto à articulação de seu trabalho científico com os problemas cotidianos e com ações práticas para a solução dos mesmos. O trabalho do ISOP fazia parte dos assuntos dos jornais da época (cf. LANGENBACH, 1982, p.60), o que pode ser demonstrado através de exemplos como o treinamento dos funcionários da rede ferroviária¹⁵² e a participação na seleção de motoristas de ônibus do Rio de Janeiro¹⁵³.

Essa “facilidade” para responder às demandas que se apresentam permite ao ISOP ter uma certa vantagem em relação aos seus opositores acadêmicos, que não viam com bons olhos o que era praticado e ministrado como Psicologia sob a supervisão do professor Mira y Lopez.

Essa tensão entre teoria e prática é considerada, por alguns autores¹⁵⁴, como uma das causas do atraso da nossa profissionalização, sendo o trabalho do ISOP visto pelos acadêmicos como um perigoso caminho, conducente à popularização e à conseqüente desqualificação científica da Psicologia. Contudo, mesmo diante dessa “disputa” para se estabelecer quem fazia a “verdadeira” Psicologia, os profissionais que atuavam no setor percebiam o quanto era necessário que se organizassem para fazer reconhecer esta carreira.

Diante desse quadro, as disputas de poder (internas e externas) continuariam obstruindo o processo para a regulamentação da profissão. O próprio professor Lourenço Filho, defensor da Psicologia Aplicada e relator da Comissão de Ensino Superior, dará parecer contrário ao anteprojeto proposto pelas entidades de Psicologia, por achar que este colocava em risco o exercício de certas profissões, como a Educação (atendimento psicopedagógico) e a Medicina (atuação psicoterápica), sendo mais grave¹⁵⁵ o problema colocado quanto à última.

A questão da atribuição ou não do atendimento psicoterápico como função dos psicólogos foi um grande entrave para que o projeto pudesse tramitar normalmente pelo Congresso e, assim, receber parecer favorável para a regulamentação da carreira. A batalha demora mais de dez anos, finalizando-se com a promulgação, em 27 de agosto de 1962, da lei 4119, que estabelece as funções

¹⁵² Segundo Langenbach (1982, p.65), o treinamento se dá devido a dois grandes acidentes ocorridos por falha humana.

¹⁵³ Esse processo gera bastante polêmica no Rio de Janeiro, sendo constantemente manchete dos jornais da época. (cf. LANGENBACH, 1982, p. 71).

¹⁵⁴ Recomendo a consulta de autores como Mancebo (1997) e Velloso (1982) para um maior esclarecimento sobre o assunto.

¹⁵⁵ Parece que mesmo a estreita relação existente entre Mira y Lopez e Lourenço Filho nunca fez com que o último modificasse sua opinião, contrária a profissionalização da Psicologia.

do psicólogo e os critérios para a sua formação legal (assinada pelo então Presidente João Goulart), sendo o Conselho Federal de Psicologia somente inaugurado em 1974¹⁵⁶.

CONCLUSÃO

Tentar estabelecer até que ponto Mira y Lopez foi “revolucionário” é uma tarefa que não seria possível cumprir num simples artigo, devido aos vários matizes e entrecruzamentos que o trabalho e a vida de Mira y Lopez podem proporcionar. Contudo, este trabalho se presta a uma reflexão, embora que ainda prematura, relativa ao campo de batalha que cerca o surgimento de qualquer saber que, para se tornar reconhecido, deve se mostrar “merecedor” do lugar a ocupar.

O que se procurou mostrar através deste trabalho foi a possibilidade de perceber as rupturas existentes em toda as “histórias” contadas a partir de um princípio linear ou descritivo que não leve em consideração o silêncio ou o murmúrio que se acham nas dobras entre o dito e o não dito nessa mesma história. Assim, verifica-se que a história recente da Psicologia não surge em nenhuma faculdade do Rio de Janeiro, mas, sim, através do trabalho de anônimos e de uma figura que sempre teve como principal objetivo “vulgarizar” e “popularizar” a Psicologia, para que fosse acessível a um número cada vez maior de pessoas. Foi isso que permitiu uma absorção mais generalizada da Psicologia e criou as condições, pela apropriação que a população e a mídia carioca fizeram dela, para a discussão e o conseqüente surgimento de uma categoria que, hoje, tão senhora de si, ainda não consegue se ver livre dos seus fantasmas, por não os trazer à luz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FGV/ISOP - *Arquivo Brasileiro de Psicotécnica*. Ano 16, n. 2/3; abril/setembro de 1964.
- LANGENBACH, Miriam - *A Psicologia aplicada no Rio de Janeiro. Início de uma profissão (1938-62)*. Dissertação de Mestrado. PUC/RJ, 1982.
- MANCEBO, D. - “Da Psicologia Aplicada à institucionalização universitária: a regulamentação da Psicologia enquanto profissão”. Em: *Cadernos IPUB*. N. 8. Rio de Janeiro: 1997.
- ROSAS, P. - *Mira y Lopez: 30 anos depois*. São Paulo: Vetor; 1995
- ROSAS, P. - *Mira y Lopez e Psicologia aplicada no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV. 1998.
- VELLOSO, E. D. - “Psicologia Clínica no Brasil”. Em: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 34 (1): 21-35, 1982.

¹⁵⁶ Essa demora para a criação do CFP é propiciada pela falta de entendimento entre as entidades de Psicologia que existiam na época, sendo tal fato provocado pela disputa de poder entre elas.

Parte V – Psicologia, História e Educação

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: RESGATE E PRODUÇÃO DE HISTÓRIAS

Marisa Lopes da Rocha¹⁵⁷

Em seu último livro, intitulado *A produção do fracasso escolar*, Maria Helena Souza Patto busca nos situar no percurso que engendra o psicólogo nas práticas de escolarização. Uma história tecida ao longo do nosso século, nas peculiaridades do desenvolvimento da sociedade brasileira, que concilia princípios liberais com favor, moral e privilégios, anunciando as exigências de desenvolvimento de um processo educacional comprometido com a equalização social. Pelas mãos da medicina, a psicologia, através da postura assistencial e tutelar, contribuirá para a higienização do espaço/tempo educacional, compromisso que ainda hoje, em grande medida, atualiza uma abordagem individualizada das questões escolares, constituindo os profissionais da ciência em aliados do fracasso, principalmente no que se refere às populações de baixa renda.

Nessa trajetória de polêmicas e crises da psicologia na escola, embalada pelas políticas governamentais excludentes, o trabalho de Patto vem se apresentando, desde a década de 80, como favorecedor de rupturas político-históricas nas intervenções dos profissionais de psicologia no cotidiano escolar. Enquanto campo de conhecimento, sua psicologia se interessa pelo homem em relação, pelo homem situado, pelo homem como produzido e produtor de relações sociais. Que relações são privilegiadas no processo de formação deste homem? “O fracasso é produzido” - afirma Patto -, e a escola, pelas práticas dos diversos profissionais, está implicada com este efeito. Assim, o fracasso é visto como fruto de um modo de pensar/fazer educação, de um modo de pensar/fazer psicologia.

Enquanto prática pedagógica, a educação cria dispositivos produtores de normas, valores, princípios, ou seja, instituições constitutivas da rede que dá movimento e sentido à formação de subjetividades. As diferentes práticas pedagógicas produzem resultados que podem estar vinculados tanto ao fracasso traduzido no desinteresse, na evasão e na repetência, no tédio, como às diversas formas de experiências potencializadoras de produções de conhecimento. Isto porque tanto os critérios norteadores das ações, das regras e das relações, como seus efeitos, constituem o processo político que vai consolidando, no cotidiano escolar, modos de fazer, de pensar, sentidos que vão sendo gerados e dos quais nem sempre nos damos conta. Patto fala a respeito do esquecimento de que as idéias têm uma história, pois se constituem no tempo, e da resistência que a educação apresenta ante as críticas construídas ao longo do século; aponta ainda a desatenção que a cultura psicológica, que marca o lugar do especialista, tem quanto às relações de poder, hoje em descompasso com os movimentos sociais, com as demandas locais, enfim, com o propósito de criar condições para uma ética-estética e política da existência. Diríamos, então, que o fazer psicológico desenvolvido na educação traz como desafio a análise das relações que criam e perpetuam instituições, organizando e dando forma à vida escolar.

Na cultura constituída ao longo da história da sociedade ocidental, pensamentos e ações estão na ordem de uma economia funcional, estando a ênfase da formação dos sujeitos na aquisição de hábitos e nos processos adaptativos ante os modelos naturalizados como verdades absolutas, que servem como meios para agilizar o cotidiano – facilidades frente às múltiplas tarefas na busca da eficiência técnica, do produto. É nessa economia do tempo que os efeitos se acumulam, que os

¹⁵⁷ Professora Adjunta e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Filosofia da Educação pelo IESAE/FGV e Doutora em Psicologia pela PUC/SP.

pactos são estabelecidos como acordos não discutidos – acordos que se respaldam em crenças, preconceitos e estereótipos jamais refletidos, apenas exercidos nos rituais esperados. Deste modo, o que é favorecido é a repetição de ações que se generalizam nas várias situações, apagando as diferenças conflitantes com os modelos hegemônicos. Por identidade e semelhança, rapidamente são acionados mecanismos de classificação e hierarquização, reduzindo a multiplicidade frente às categorias já consolidadas. As atividades realizadas acabam por privilegiar a funcionalidade, a utilidade, o pragmatismo, que, em suas repetições, ganham dimensão de verdade, de única forma possível de pensar, de fazer, de viver! Assim, as relações estruturadas/estruturantes de pré-conceitos vão, por analogia, compondo os sistemas, as organizações, os estereótipos incompatíveis com os movimentos criadores, com as mudanças. Desse modo, cumprem a função de aumentar permanentemente a coesão social – homogeneidade produtora de identidade social que se constitui como bloqueio da diferença.

Em relação ao sujeito da modernidade, no que este traz de investimento na identidade harmônica, fugindo ao conflito e tendo como meta o equilíbrio, Patto evidencia que “as relações sociais degradam-se à medida em que os sistemas funcionais da sociedade vão-se estereotipando e os comportamentos convertem-se em papéis. (...) o aperfeiçoamento do exercício do papel, o enriquecimento das capacidades técnicas e manipulatórias não ocorre paralelamente ao enriquecimento do homem. (...) Os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo o conflito. Mas o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo...” (1993, p. 140-142).

As máquinas que vêm colocando em marcha as subjetividades contemporâneas absorvem o novo no velho, o presente no passado, disseminando formas variadas de descrença nas transformações, no inesperado. Tal perspectiva nos leva à sensação de impotência de criar, à aceleração do trefismo, ao conformismo, à desimplicação, ao lamento e até mesmo ao consumo tecnológico, que buscam aplacar a angústia frente a uma realidade estabelecida para além das ações dos homens. O resgate da atitude filosófica, que põe em movimento uma ação pensada, um pensamento em ação, favorece um mergulho refletido no tempo para além dos espaços tradicionalmente marcados.

É nessa perspectiva que vimos afirmando a pesquisa-intervenção como metodologia potencializadora de rupturas nas práticas que atualizam a lógica burocrático-gerencial na escola. A pesquisa-intervenção pressupõe uma nova relação entre indagar e agir – a indagação já se constitui como ação e como nova relação entre sujeito e objeto. Afinal, sujeito e objeto se produzem conjuntamente, pois as práticas são de subjetivação e objetivação. Isto ganha relevo na medida em que se impõe uma diferença fundamental entre transformação e reforma – a transformação se constitui em mudanças substanciais nos critérios das práticas, nos modos de ser e de pensar, enquanto a reforma remete a recomposições, alterações na superficialidade dos corpos, não atingindo, portanto, a lógica, o sentido das ações. Cabe ao psicólogo analisar a construção permanente das formas de legitimação das práticas sociais hegemônicas: que mecanismos se apresentam no cotidiano do trabalho para a preservação dos mitos e ritos estabelecidos?

Não temos meramente, aqui, um problema a desvendar, mas o desafio de criar condições para o enfrentamento do dia-a-dia, analisando os modos de pensar/fazer e os mecanismos que estão em jogo, as polêmicas e conflitos, através de dispositivos que reenviem os impasses às suas condições de produção. Fazer história é resgatar o tempo das ações, contextualizando-as, na tentativa de viabilizar alternativas concretas para o cotidiano educacional.

A abordagem ético-estético-política seria, então, pertinente às práticas psicológicas institucionais, uma vez que traz a avaliação permanente dos hábitos, dos princípios e das situações cotidianas que constroem critérios para as práticas, buscando a afirmação da produção coletiva de

novas alternativas e circunstâncias, assim como a análise das trajetórias construídas, dos sentidos que vão se delineando a partir das sucessivas decisões e opções dos próprios grupos.

Não há, então, um trabalho previamente definido para o psicólogo na educação, uma fórmula certa a ser aplicada, mas um território de investigação sócio-política a ser conquistado coletivamente, redimensionando o campo de visibilidades e solicitações tradicionais à luz da análise das implicações, inclusive a dos próprios profissionais de psicologia. Enquanto prática, cabe ao psicólogo dirigir sua atenção à rede de relações que instrumenta as instituições formadoras (infância, família, disciplina, aprendizagem, avaliação, hierarquia). Não se trata de indagar sobre o “professor problema”, o “aluno repetente”, a “família incompleta”, mas sobre os modos como essa coletividade vive e produz seus valores, suas normas, seus sentidos. Enfim, analisar os fracassos ou as conquistas escolares como parte integrante da escola, e esta como expressão das formas que a vida assume na sociedade.

Assim, a intervenção do psicólogo está associada à construção e/ou utilização de analisadores, dispositivos provocadores da análise, de rupturas que podem produzir novos sentidos, desnaturalizando permanentemente as instituições. Se não há um tempo/espaço para a dúvida, para se colocar em discussão o cotidiano, como permitir que a diferença constituída a partir dos diversos modos de existência, presente na fala dos alunos, dos colegas ou da comunidade, faça desse convívio uma experiência de inquietação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. - *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HESS, R. & AUTHIER, M. - *L'analyse institutionnelle*. Paris: PUF, 1994.
- PATTO, M. H. S. - *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____ - *Psicologia e ideologia. Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: Queroz, 1984.
- _____ - *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queroz, 1993.
- ROCHA, M. L. - *Do tédio à cronogênese: uma abordagem ético-estético-política da prática escolar*. Tese de doutoramento em Psicologia. PUC/SP, 1996.
- _____ - “Da crítica das estruturas às dimensões de tempo: subjetividade e formação escolarizada”. Em: *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, n. 1/2, vol. 8, 68-79, jan/set., Niterói: 1997.
- _____ & Aguiar, K. - “Práticas universitárias e a formação sócio-política”. Em: *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, Vol 3/4, 97-112, Niterói: 1997.
- RODRIGUES, H. de B. C.; LEITÃO, M. B. S. & BARROS, R. D. B. de (orgs.) - *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- TADEU DA SILVA, T. (org.) - *O sujeito da educação. Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Parte V – Psicologia, História e Educação

CIÊNCIA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: ORIGENS DA PSICOLOGIA ESCOLAR¹⁵⁸

Maria Helena Souza Patto¹⁵⁹

Como dissemos em outro lugar (PATTO, no prelo), a proclamação da República não trouxe transformações econômicas, sociais e políticas radicais. Segundo uma historiografia crítica, ela não foi, como freqüentemente afirma a História oficial, fruto de uma antiga e irreprímível aspiração republicana nacional, que se teria manifestado desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; não foi também expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma nascente classe média urbana, que os militares representariam (VIOTTI DA COSTA, 1994, p. 266-320). Ela foi sobretudo resultado de uma cisão da classe dominante em função de mudanças econômicas que ocorreram a partir de 1850 e resultaram, ainda no Império, no exercício cindido do *poder econômico* e do *poder político* pelas elites. O conflito básico que traz o fim do período monárquico não se dá entre um Brasil moderno, progressista, genuinamente liberal e desejoso de democracia, representado pelas classes médias urbanas, e um Brasil conservador, regressista, afeito a concepções políticas totalitárias, representado pelas classes oligárquicas do Império. Os grupos em confronto são dois segmentos da classe que garantira a sobrevivência do regime imperial: de um lado, as chamadas oligarquias tradicionais dos senhores de engenho do Nordeste e dos barões do café do Vale do Paraíba - monarquistas, escravistas, decadentes, apegadas a relações de trabalho e formas de produção superadas, mas detentoras de poder político; de outro, as novas oligarquias dos fazendeiros do café do Oeste paulista, que queriam modernizar a empresa capitalista, mas não dispunham de poder político, embora ocupando lugar central na economia do país (idem, p. 334-335).

As relações de produção em vigor abrangiam várias formas de exploração brutal do trabalho no campo e na cidade, dando continuidade ao que Antonio Candido (1988, p. 41) chamou de "esquema decididamente espoliador que está na raiz da nossa sociedade." Embora o país não fosse industrial (segundo o Censo de 1920, 69.7% da população economicamente ativa dedicava-se à agricultura), o crescimento da indústria nesse período não pode ser subestimado: fábricas de médio e de grande porte de fiação e tecelagem, bebidas, roupas, sapatos e alimentos empregavam desde o começo do século, no Rio e em São Paulo, um contingente crescente de operários e submetiam homens, mulheres e crianças a condições desumanas de trabalho. Criam-se as condições econômico-sociais para o surgimento de questões sociais inéditas: de um lado, movimentos reivindicatórios de trabalhadores; de outro, o aumento da criminalidade nas cidades maiores. E o que chama a atenção nos estudos desse período é a freqüência com que se recorreu à violência física para fazer frente a essas manifestações, numa ordem político-social que nasceu sob o signo do progresso ordeiro e foi incansável no uso da "máquina de compressão das liberdades públicas" (VIOTTI DA COSTA, 1994, p. 41).

A busca de instituições de gestão científica do protesto e da miséria nesse período esbarra de pronto na onipresença da polícia. A "sutil violência repressiva", a "predominância da penalidade incorporal", a "sobriedade punitiva" encontradas por Foucault na virada do século XVIII em países europeus não estão presentes na Primeira República. Sob a alegação de que estavam em jogo

¹⁵⁸ Este artigo é parte de uma pesquisa sobre a história do movimento brasileiro de higiene mental infantil, realizada com apoio parcial do CNPq.

¹⁵⁹ Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

interesses do conjunto da Nação, o Estado brasileiro primeiro-republicano não agia com sutileza disciplinadora para garantir a ordem pública. Ao contrário, não hesitou em valer-se, até a náusea, da polícia para imobilizar os indesejáveis. Este fato põe em questão a tese segundo a qual, no marco das greves operárias do primeiro período republicano, a ineficácia das medidas punitivas e policiaescas de controle da força de trabalho teria levado à introdução de tecnologias de adestramento e controle nas fábricas e de gestão científica da miséria lideradas por médicos: higienização dos corpos e das casas populares; imposição ao povo de normas familiares burguesas; apropriação da infância pobre pelo saber médico; expansão de instituições disciplinares como hospícios, reformatórios e escolas. Todo esse período foi marcado por um sem-número de exemplos de brutalidade repressiva, orientação professada pelos governantes, apoiada por industriais e fazendeiros e muito bem resumida pelo presidente Washington Luís (que fora Secretário da Justiça e da Segurança Pública do Estado de São Paulo) quando definiu a "questão social" - que era como então se chamavam os conflitos sociais - como "caso de polícia". O grosso do disciplinamento do povo ficou por conta das instituições policiais, constantemente reorganizadas e ampliadas nos mais de quarenta anos do primeiro período republicano. Em São Paulo, por exemplo, ocorreu constante aprimoramento do aparato policial (FERNANDES, 1985, p. 235-256).

Não se pode negar a existência de um movimento higienista entre 1889 e 1930 em algumas cidades brasileiras: basta citar a operação de reforma urbana conhecida como "bota-abaixo", realizada no Rio de Janeiro pelo prefeito Pereira Passos a partir de 1903, durante a qual modernizou-se o porto, abriram-se avenidas e praças, erradicaram-se moradias coletivas, melhorou-se a circulação do tráfego, expandiu-se a área urbana¹⁶⁰. Mas no interior das especificidades econômicas, sociais e culturais do país, tudo indica que a história européia das técnicas disciplinares não se repetiu aqui nas mesmas proporções e com os mesmos significados e resultados. Análise relatada em outro lugar (PATTO, 1996) permitiu-nos dizer que as medidas sanitárias, médicas, jurídico-policiais e educacionais tiveram aqui motivações que não o ajustamento da força de trabalho às exigências da produção industrial. Elas foram principalmente resposta de uma burguesia secularmente autoritária e patrimonialista a alguns sentimentos e interesses de classe: a humilhação frente ao atraso do país quando comparado aos países civilizados; o desejo antigo e persistente de ser europeu; o medo ancestral e crescente que os ricos tinham do povo, desde os tempos coloniais, quando a população negra muitas vezes excedia o número de brancos nas fazendas; os interesses do capital comercial e financeiro nacional e internacional, que realizou grandes lucros com as obras públicas; o desejo sincero de alguns de enfrentar as más condições sanitárias que facilitavam a ocorrência de doenças endêmicas e epidêmicas. Mas em se tratando do Brasil, tudo indica que a campanha higienista foi, em grande medida, parte de um projeto político de "salvação da nacionalidade" e de "regeneração da raça", verdadeira obsessão que tomou conta de nossos intelectuais e especialistas em decorrência das perspectivas sombrias trazidas a um país mestiço pelas teorias raciais geradas na Europa e assimiladas a partir do Segundo Império. Segundo essas teorias, os negros e os índios eram raças inferiores e os mestiços, produtos degenerados que herdavam o que havia de pior nas raças matrizes. Desde o começo do período republicano, nossos "homens de ciencia", instalados nos museus etnográficos, nos institutos históricos e geográficos, nas faculdades de direito e nas faculdades de medicina, portavam um racismo "científico" que fazia prever um futuro melancólico para o país, até a elaboração de uma saída teórica e a produção, já nos anos 20, de uma acomodação bem brasileira de evolucionismo e darwinismo social, compatível com a esperança de progresso da Nação. Sob a égide dessas idéias, a República começa mergulhada em xenofobia, anti-liberalismo, racismo e moralismo.

¹⁶⁰ Moncorvo Filho, *Higiene Infantil*. Preleções do "Curso Popular" realizado em 1915 no Instituto de Protecção e Assistencia á Infancia do Rio de Janeiro. R.J., Departamento da Creança no Brasil, 1918, 2 vols.

A palavra de ordem nos meios técnicos e científico era *prevenção*. Entre os especialistas que pregavam as medidas mais drásticas de "aprimoramento do povo brasileiro" estavam psiquiatras que se reuniram na Liga Brasileira de Higiene Mental, no Rio, a partir de 1923¹⁶¹. (FREIRE COSTA, 1989) A partir da tese da inferioridade racial de um povo mestiço e negro, faziam recomendações carregadas de tintas protofascistas: estímulo a casamentos de não-brancos regeneráveis com brancos hígidos; deixar que os irremediavelmente degenerados se reproduzissem entre si, na esperança de apressar sua extinção; impedir casamentos, vetar a atividade sexual, esterilizar e confinar "degenerados". A defesa do branqueamento através de casamentos inter-raciais não vinha da crença na igualdade entre as raças, mas da certeza de que ele era condição de progresso racial e social, o que significava excluir os negros do projeto nacional. Engendrou-se então uma representação social dos pobres que os tinha como inferiores do ponto de vista físico, psíquico e moral. Os adjetivos que os qualificavam nos trabalhos científicos, na imprensa, nos registros policiais, nos processos penais e na linguagem cotidiana eram todos pejorativos, desde "vadios" e "incapazes" até "simiescos" e "criminosos".

Falar em prevenção é falar em infância como lugar privilegiado de profilaxia, idéia que os primeiros ecos tropicais de uma psicanálise nascente e longínqua só fizeram reforçar. Assim, ao contrário do que se deu no Império, quando as publicações sobre crianças limitaram-se a uma ou outra tese sobre a higiene dos colégios e cuidados com o lactente copiada de compêndios franceses, o tema da infância e da adolescência marcou presença no primeiro período republicano. Não foram poucos os médicos, juristas e educadores que chamaram a atenção para a situação da infância e da juventude no país, no interior de várias modalidades de projetos preventivos e remediativos, que incluíam: divulgação de princípios da puericultura; mudanças na legislação referente aos "menores"; criação de instituições de assistência e educação de crianças pobres e "menores abandonados"; tratamento e educação especial de "menores anormais"; reforma de "menores delinqüentes"; ensino escolar primário para as crianças "normais". Entre os médicos, destacaram-se o pediatra Moncorvo Filho e os psiquiatras da Liga Brasileira de Higiene Mental; entre os juristas, Evaristo de Moraes, grande incentivador de uma legislação específica para "menores" e da criação de casas de preservação e reforma de "menores abandonados e delinqüentes"; entre os educadores, os que divulgaram os princípios da Escola Nova no Brasil lideraram reformas do sistema escolar nos anos 20 e exerceram influência duradoura sobre a política educacional, como Fernando de Azevedo.

O pediatra carioca Moncorvo Filho foi exemplar nesse sentido. Filho de um pediatra do Império, sua produção científica versou, desde a tese de doutorado defendida no Rio de Janeiro, em 1896, sobre doenças de infância e sua terapêutica, com especial atenção às más formações hereditárias e congênitas, sobre as quais publicou *Dos Monstros Humanos*, em 1910. Em 1899, fundou o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Rio de Janeiro, instalando-o por conta própria em 1901, na vigência do governo Campos Salles, e fazendo dele trincheira de uma vida inteira dedicada à causa da saúde das crianças. Da extensa pauta de objetivos que definira para o Instituto, priorizou o combate à mortalidade infantil e pôs em funcionamento, no mesmo ano, um Dispensário para as Crianças Pobres, coerente com seus estudos estatísticos pioneiros sobre a mortandade de crianças no Rio de Janeiro (que lhe valeram medalha no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia ocorrido no Rio em 1900) e com o desejo de realizar o que Moncorvo Pai não conseguira no período imperial. A preocupação com o crescimento demográfico, na época negativo, e com o conseqüente "despovoamento do país" (tidos pelo Dr. Moncorvo como uma ameaça à "regeneração da pátria") acercou-o da questão da alta natimortalidade e letalidade infantil. Em 1904, trouxe a público um fato alarmante: entre 1884 e aquela data, o número de óbitos infantis

¹⁶¹ Evaristo de Moraes, *Criminalidade da Infância e da Adolescência*. R.J., Francisco Alves, 1927, p. 107 (1a. ed.: 1916).

excedera em duas vezes o de mortes causadas pela febre amarela na população. Numa tentativa de reverter este quadro, alertava para a importância da assistência médica à gestante, ao recém-nascido e à criança. Em 1902, fundou a Sociedade Protetora da Infância, que nascia com o objetivo de prestar serviços inéditos na capital da República, pelos quais seu pai havia lutado em vão no governo de Pedro II: proteger a mulher grávida pobre; assistir os partos em domicílio; distribuir roupas e calçados; fornecer, através do programa "Gotta de Leite", leite animal esterilizado a crianças privadas de leite humano; examinar amas de leite mercenárias e fornecer-lhes atestados de saúde; fazer propaganda de noções de puericultura e higiene infantil. Não satisfeito, criou em seguida uma revista - os *Archivos de Assistencia á Infancia* - e um Concurso de Robustez, que pretendia estimular, com prêmios em dinheiro, o aleitamento materno. No ano seguinte, apresentou à comunidade médica a primeira tabela de peso e altura das crianças brasileiras e concluiu o texto de um projeto de lei de proteção à primeira infância, como relator da Comissão composta para este fim no 5º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, realizado em 1903. Como tática de proteção às crianças, recomendava a criação de instituições especializadas, como jardins de infância, hospitais infantis e principalmente creches nas fábricas, tendo em vista garantir o aleitamento e os cuidados maternos. Dando prosseguimento ao que chamava de sua "piedosa e civilizadora faina", ofereceu cursos populares de higiene infantil, estimulado por "grupo numeroso de senhoras da nossa melhor sociedade, de profissionais distintos, médicos e estudantes da nossa Faculdade de Medicina", que eram maioria na platéia¹⁶². Em 1919 fundou o Departamento da Criança no Brasil, de objetivos mais grandiosos do que o Instituto, entre os quais centralizar informações sobre o atendimento à criança em todo o território nacional, organizar congressos e criar um "Museu da Infância", onde ficariam permanentemente expostos maquetes, painéis, estatísticas, gráficos e documentos referentes à assistência à infância nos vários Estados, bem como objetos fabricados especialmente para crianças. O primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, minuciosamente organizado por ele durante três anos, e a inauguração do Museu deram-se em 1922, como parte das comemorações do centenário da Independência. Uma história da assistência à criança no país preparada por ele - *Historico da Protecção à Infancia no Brasil (1500 -1922)* - reuniu informações inevitavelmente precárias sobre tão largo e não-documentado período e serviu principalmente para registrar os feitos de Moncorvo Pai e Filho, não sem impressionante imodéstia, em consonância com o tom característico de tantos intelectuais da Primeira República.

É inegável que o bovarismo esteve presente entre os nossos cientistas dedicados aos cuidados com a infância: medidas importadas das "nações cultas"¹⁶³ fascinavam a todos, fossem médicos, juristas ou educadores. Suas publicações traziam citações intermináveis de sumidades estrangeiras e registros freqüentes de pesar por inexistirem aqui instituições de atendimento à infância nos moldes das existentes nos "focos luminosos da civilização hodierna"¹⁶⁴.

Os escritos de Moncorvo Filho são saturados de referências a médicos higienistas e pediatras franceses, sempre com irrestrita veneração. Instituições européias e norte-americanas destinadas à infância são o modelo que ele quer reproduzir. Quando, em 1881, fundou a Policlínica Geral do Rio de Janeiro, o Dr. Moncorvo Pai tinha em mente a Policlínica que um médico francês instalara no Havre alguns anos antes. Na primeira década do século XX, o programa Gotta de Leite, de Moncorvo Filho, queria repetir no Brasil a iniciativa francesa inspirada na microbiologia de Pasteur. No 5º Congresso de Medicina e Cirurgia, este incansável pediatra brasileiro, enfeitado pelo transoceanismo, conseguiu fazer nomear uma Comissão "que se encarregasse de apresentar um projeto de lei de proteção à primeira infância no gênero da que, em França, imortalizou o nome de

¹⁶² Moncorvo Filho, *Histórico da Protecção à Infancia no Brasil. 1500-1922*. R.J., Empresa Gráfica Ed., 1926, p. 86 (1a. ed.: 1925).

¹⁶³ *Idem, ibidem*, p. 154.

¹⁶⁴ Evaristo de Moraes, *op. cit.*, p. 159.

Th. Roussel"¹⁶⁵. O Departamento da Criança no Brasil, de objetivos irrealistas para a época, queria ser o nosso *Children's Bureau*; o Museu da Infância pretendia ser réplica não só de um segmento da Exposição de Paris, de 1901, a qual, "extasiando o mundo inteiro, atraiu para a Cidade Luz todos os sôfregos de contemplar os triunfos do progresso em todos os ramos da atividade humana", como também da não menos portentosa Exposição da Infância, realizada na França em 1903.

O espelho dos criminalistas também era europeu. Depois de rever as idéias de cientistas ingleses, franceses, belgas, suíços, italianos e norte-americanos - que ele chamava de "os competentes"¹⁶⁶ -, o Dr. Evaristo de Moraes examinava a questão da reeducação das crianças delinqüentes à luz de experiências bem-sucedidas naqueles países, especialmente na Inglaterra dos *Elementary Education Acts*; do *Industrial Schools Act*; do *Prevention of Crime Act*; das *Reformatory Schools*, tomados por ele como medidas modelares que deveriam ser implantadas no Brasil. E a sustentação teórica e técnica das reformas educacionais escolanovistas era toda ela transplante, sem adaptações, do que se fazia na Europa e no norte da América.

Nos círculos nos quais se pensava a educação escolar, o padrão de comparação também era o que se realizava nos "países mais cultos", e a adoção das idéias educacionais científicas geradas lá fora não só "dava prestígio aos nossos educadores" (NAGLE, 1974, p. 268) como alimentava a sensação de que "o Brasil se encontrava à altura do século em matéria de novas idéias e práticas educacionais." (idem, p. 259) Cientificar a educação significava principalmente psicologizá-la, transformar os conhecimentos psicológicos em regras pedagógicas. E a psicologia era feita sobretudo de testes e aparelhos de mensuração psicofísica, tidos como instrumentos infalíveis de organização da escola, de orientação vocacional e profissional, de classificação dos alunos para diversificar a educação (idem, p. 268-269), mas que, na verdade, eram sobretudo uma parafernália que dava prestígio aos que os aplicavam, como mostram fotos publicadas pela Escola Normal de São Paulo, nas quais educadores e autoridades posam solenes ao lado de aparelhos de medida do tempo de reação, da memória, da atenção, do raciocínio, da capacidade associativa¹⁶⁷.

Mas o discurso oficial sobre a higiene e a educação infantis, especialmente quando voltado às crianças das classes subalternas, tinha como motivo não só o desejo de parecer europeu: médicos, juristas e educadores ocupados com as questões da infância também estavam assombrados pelo fantasma da sina do atraso que supunham inscrita na constituição orgânica da maioria não-branca, e participavam do empenho em regenerar a raça e colaborar na construção do futuro do país através de medidas corretivas e profiláticas que, ao mesmo tempo que davam alento à esperança de pôr o país no rumo das nações civilizadas, conjuravam o medo do domínio da multidão, do "caos urbano" e da revolução social.

Em 1926, Moncorvo Filho resume assim o que chama de seu "patriótico e sublime desideratum": "tomando então por lema o que dissera Tolosa Latour: 'redima-se a infância pela ciência, pela caridade e pelo amor', dando cumprimento ao voto que fizéramos, imaginamos levantar em nosso país uma verdadeira cruzada em prol da criança, procurando introduzir em nosso meio quanto de profícuo fosse sendo adotado nos mais adiantados países, agindo em todos os sentidos e particularmente estabelecendo uma enérgica e extensa propaganda de higiene infantil, ensinando-se ao povo a verdadeira puericultura, para que pudesse o Brasil alcançar, ao cabo de algum tempo, o ideal dos povos civilizados - o melhoramento e a robustez de sua raça pela aplicação utilíssima das regras da Eugenia"¹⁶⁸. A definição alucinada de Puericultura do médico francês Pinard - "o futuro do país, da raça e de toda a humanidade está na Puericultura"¹⁶⁹ - era o

¹⁶⁵ Escola Normal de São Paulo, *Psychologia e Psychotechnica*, Tipografia Siqueira, 1927.

¹⁶⁶ Moncorvo Filho, *Historico da Protecção á Infancia no Brasil*, pp. 138-9.

¹⁶⁷ Idem, *ibidem*, p. 309.

¹⁶⁸ Segundo a historiadora Judith Zuquim, comunicação pessoal.

¹⁶⁹ *Idem, ibidem*, pp. 95 e 96, respectivamente.

lema do Dr. Moncorvo. Na esteira dessa mensagem, são muitas, nos jornais de época, as propagandas de consultórios particulares de pediatria, de produtos de higiene e de objetos para crianças, o que mostra que, tal como se deu na campanha de reforma urbana, havia também interesses financeiros por trás das campanhas de promoção da criança¹⁷⁰.

Nesta mesma direção salvadora da raça, *Criminalidade da Infância e da Adolescência*, da autoria de Evaristo de Moraes, foi festejado em 1916 por Clovis Bevilacqua como exemplo do "esforço no sentido da *regeneração social* e da substituição de velhos e inadequados aparelhos de *defesa da vida coletiva*", com base nos "progressos e ensinamentos da moderna ciência penal". E o próprio Fernando de Azevedo chamava a escola de "oficina de reconstrução nacional", embora com significado menos carregado da idéia de regeneração de degenerados, uma vez que ele representava o que havia de mais progressista em matéria de pensamento político liberal no interior da elite intelectual burguesa. Mesmo assim, como se verá, uma visão preconceituosa do povo, embora mais sutil, esteve presente no discurso dos educadores.

As instituições educativas, escolares ou não, estiveram no foco de higienistas e juristas como lugar privilegiado de detecção, prevenção e correção de anormalidades infantis e juvenis. Em 1907, Moncorvo Filho quis ir ao encontro das crianças nas escolas e nos locais de trabalho, em nome do dever científico de conhecer as condições de vida das crianças brasileiras e dar combate às epidemias e endemias que dizimavam a infância. Não tendo encontrado acolhida entre as autoridades escolares municipais, dirigiu-se à Casa da Moeda e à Imprensa Nacional, onde examinou todos os aprendizes. A partir de então, desenvolveu obstinada campanha pela oficialização da "higiene das coletividades infantis" e pela assistência médica a escolares e menores trabalhadores, perseguindo, assim, um dos objetivos do Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, nos estatutos de 1899, já incluía a "inspeção médica das escolas que funcionam na Capital da República". Queria ultrapassar o que chamou de "período teórico" do movimento de *higiene escolar* do fim do Império e instava os poderes públicos a tomarem para si a missão de vigilância sanitária de prédios escolares, professores, funcionários e alunos. Fez a crítica das teses sobre higiene escolar defendidas a partir de 1900 na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro - que não passavam de "compilação do que se fazia no velho mundo, sem referência à nossa situação escolar" - e queria os médicos não como "homens de ciência", alheios à situação da saúde pública nacional, mas como "homens de trabalho e de ciência", voltados para obras "científico-sociais".

O empenho de juristas na criação de instituições de prevenção e cura da delinquência infano-juvenil, na época chamadas de *casas de preservação* e *casas de reforma*, encontrava apoio em argumentos educativos. A respeito das internações, Evaristo de Moraes dizia: "não se trata de fazer executar pena ou castigo, mas, sim, de lhes dar *educação*, com o fim de colocá-los em circunstâncias de ganharem honrada e honestamente a vida, e de serem úteis à sociedade, em vez de constantemente a prejudicarem"¹⁷¹. A colônia de correção de menores pelo trabalho forçado, fundada na primeira década do século XX na cidade inglesa de Borstal, serviu de molde à Escola João Luiz Alves, criada no Distrito Federal, em 1923, "para *regenerar pelo trabalho, educação e instrução*, os menores do sexo masculino, de mais de 14 e menos de 18 anos de idade, que forem julgados pelos juizes de menores, e por este mandados internar"¹⁷². Tanto as instituições de "preservação" como as de "reforma" eram idealizadas como lugares de religião, trabalho e *ensino escolar*, o que trouxe a questão da escola para dentro dos debates sobre a criminalidade.

¹⁷⁰ Decreto 17.508, de 4 de novembro de 1926, art. 2o., in Evaristo de Moraes, *op. cit.*, pp. 262-285.

¹⁷¹ Em 1904, Manoel Bomfim foi comissionado pelo Governo Municipal do Rio de Janeiro para ir estudar na Europa questões pedagógicas, tendo em vista obter elementos para criar o Laboratório de Psicologia Experimental no *Pedagogium*. Segundo consta, o Laboratório não chegou a funcionar, mas em 1906 Bomfim publicava *O Respeito á Criança*, título que registra a entrada de um dos princípios da Escola Nova no país.

¹⁷² F. de Azevedo, *Novos Caminhos e Novos Fins*. A Nova Política de Educação no Brasil. S.P., Nacional, 1931, p. 26

A reformulação profunda do ensino no Distrito Federal, proposta por Fernando de Azevedo, foi saudada em 1928 por Léon Walther, professor do Instituto J.J.-Rousseau, e chamou a atenção nacional para a questão da escola pública. Representante exemplar do pensamento dos intelectuais-educadores que se firmaram nesse período, Fernando de Azevedo deu continuidade à introdução no Brasil das idéias educacionais de vanguarda na Europa e nos E.U.A., iniciada por Rui Barbosa e Manoel Bomfim¹⁷³, primogênitos do escolanovismo nacional. Em *Novos Caminhos e Novos Fins*, Azevedo resume os fundamentos da renovação pedagógica que propunha, entre os quais estava o princípio da escola *única* (a mesma educação escolar inicial para todos), *obrigatória* e *gratuita*. Tida como instituição de vanguarda no processo de mudança social, a escola seria um laboratório social de trabalho, disciplina, patriotismo, cooperação e solidariedade organizado em bases científicas, lugar de construção do "homem novo" exigido pela ordem urbano-industrial nascente: ativo, disciplinado, amante da Pátria, cooperador, hígido. Pela formação de cidadãos "adaptados e servidores da Pátria"¹⁷⁴, o objetivo da nova escola seria trocar a "inércia das classes sonolentas pelas agitações da vida ativa"¹⁷⁵.

Muito mais do que os sérios problemas relativos ao sistema de ensino fundamental brasileiro, a necessidade de educar "abandonados", "anormais" e "delinqüentes" ocupou médicos e juristas da Primeira República, os quais chegaram a defender a priorização do ensino de "anormais". Viam a escola menos como instituição encarregada da distribuição igualitária de conhecimentos do que como lugar privilegiado de realização de um projeto preventivo que depositava na identificação antecipada das "anormalidades infantis" a esperança de mais ordem e progresso. Dizendo de outro modo, defendiam a existência da escola não como garantia do direito universal à instrução, mas como meio de prevenir a criminalidade; datam desta época o lema "escolas cheias, cadeias vazias" e a legislação que condenava à prisão os pais que não enviassem os filhos à escola. Havia os que falavam em combate ao analfabetismo e em melhoria do aproveitamento escolar pela aplicação dos princípios da higiene mental a todas as dimensões da escola, desde o exame periódico dos alunos até a distribuição das matérias, a organização dos programas, dos horários etc. Nesta linha, a introdução da matéria "Educação cívica e moral" nos currículos das escolas primárias e secundárias contava com especial apoio de médicos higienistas, que a viam como poderoso coadjuvante de outras medidas de "ortopedia psíquica", que preveniriam, entre outros males, a influência de doutrinas políticas revolucionárias, tidas como perniciosas à saúde mental¹⁷⁶. Havia os que criticavam a idéia de escolaridade primária obrigatória como meio de evitar o crime. Mais voltado para a criação de "casas de reforma", "casas de abrigo", sociedades filantrópicas de proteção à infância e de asilos para órfãos destinados à proteção ou à correção de crianças e adolescentes abandonados, "viciosos" e "criminosos", o Prof. Evaristo de Moraes representava uma tendência internacional que punha em questão o papel preventivo da instrução primária obrigatória e defendia a instituição do *ensino profissional* para a infância e juventude pobres: "da instrução primária obrigatória se dizia, até certa época, que era, por excelência, capaz de, iluminando os espíritos, evitar a corrupção prematura dos caracteres. E muito se repetia, convencidamente, aquele dito das escolas abertas correspondendo a cadeias fechadas. A experiência policial e judiciária demonstrou, porém, que nem sempre a escola torna inútil a prisão, e que, em muitos casos, a primeira fornece elementos para que os predispostos ao crime se habilitem a entrar na segunda"¹⁷⁷. Também nesse aspecto fazia coro com Lombroso que, em *O Crime*, afirmou: "a influência benfazeja da instrução sobre o crime! Eis mais um exagero no qual ninguém mais acredita!"¹⁷⁸ Mas enquanto o psiquiatra e antropólogo italiano desacreditava da escola porque acentuava os determinantes biológicos e

¹⁷³ *Idem, ibidem*, p. 166.

¹⁷⁴ Esposel, F. Idéias gerais de higiene mental *Arch. Bras. de Hygiene Mental*, n.1, 1925, p. 101-107.

¹⁷⁵ Evaristo de Moraes, *op. cit.*, p. 43.

¹⁷⁶ Cesare Lombroso, *Le Crime*, 1899, p. 363, cf. Evaristo de Moraes, *op. cit.*, p. 44.

¹⁷⁷ E. de Moraes, *op. cit.*, pp. 44-5.

¹⁷⁸ *Idem, ibidem*, p.47

familiares do crime, o jurista brasileiro atribuía a ineficiência da escola a dois aspectos de seu funcionamento: a aglomeração e a natureza "intelectual" do ensino oferecido. Quanto à concentração de crianças, afirmava: "chegou-se até a atribuir às grandes escolas públicas, em cujas salas se aglomeram centenas de alunos, certa influência no incremento dessa apavorante criminalidade, atendendo à inevitável mistura de meninos honestos e familiarmente bem educados com colegas já um tanto corrompidos, cujas famílias são negligentes, incapazes ou indignas. Em verdade, a instrução, por si só, não basta, visto como sua ação é quase nula sobre a formação do caráter, que depende essencialmente dos sentimentos e das emoções, estimulados pela educação familiar e pela ambiência social"¹⁷⁹. Mas a causa principal da ineficiência preventiva da escola pública primária estaria, segundo Evaristo de Moraes, no seu caráter "literário", no ensino "intelectual" em detrimento do ensino profissional, o que a tornava inadequada às necessidades dos mais pobres: "a família proletária, cheia de necessidades, não pode entregar as crianças a aprendizagens demoradas. É preciso tirar imediata vantagem pecuniária do trabalho dos menores, embora furtando-os à escola e sacrificando-lhes as aptidões"¹⁸⁰. Acreditava que era a partir de tentativas aleatórias e mal-sucedidas de aprendizagem de "várias artes e ofícios" que crescia o "número de jovens inúteis ou inutilizados (...) que, incapazes de ganhar honestamente a vida, vão precocemente engrossar as fileiras do exército do crime." O nosso jurista defendia o ensino profissional obrigatório oferecido pelo Estado e a animação do aprendizado nas fábricas e oficinas particulares, e o fazia a partir de reivindicações levadas a congressos internacionais por órgãos representativos da classe empresarial e de teses de especialistas que, no estrangeiro, tentavam fazer do ensino profissional munição na luta contra o crime, desde o século anterior. As palavras que fecham suas reflexões resumem com clareza a posição contrária de muitos de seus contemporâneos brasileiros à idéia de escola primária única, obrigatória e gratuita: "O ensino rigorosamente obrigatório, reclamado entre nós por quantos se ocupam com a infância e a adolescência criminosas, e apregoado, entre os recursos preventivos de mais valia, (...), não tem, portanto, a eficácia absoluta que lhe foi atribuída. É, sem dúvida, muito para desejar que, imitando o exemplo da Alemanha e da Bélgica, entre o Brasil no verdadeiro caminho da salvação, pondo o ensino primário e complementar ao lado do profissional, facilitando o preparo técnico do povo, e, assim, diminuindo a falange dos desclassificados e descontentes"¹⁸¹. Os termos da defesa do ensino profissionalizante, parte integrante do ideário jurídico, traziam implícita a crença na inferioridade intelectual das classes populares e justificavam a baixa qualidade do ensino escolar oferecido nos estabelecimentos que abrigavam abandonados e infratores. A desnecessidade do "ensino escolar formal" e a ênfase no ensino profissionalizante para estas crianças e jovens foram teses defendidas no Congresso Jurídico Brasileiro, de 1922. Bandeira, ao menos na aparência, oposta à dos educadores que, portadores da filosofia educacional escolanovista, alimentaram um "entusiasmo pela educação" e um "otimismo pedagógico" que movimentaram campanhas em defesa do ensino público elementar obrigatório e ambiciosos projetos de reforma do ensino na última década do primeiro período republicano.

Em 1909, Moncorvo Filho conseguiu convencer o prefeito Serzedello Corrêa a criar o Serviço de Inspeção Sanitária Escolar do Distrito Federal, anexo à Diretoria de Higiene e Assistência Pública, no qual cinco médicos e quatro estudantes de medicina deveriam "providenciar sobre os escolares que tivessem anomalias físicas ou mentais." Embora estivesse mais preocupado com a profilaxia de doenças contagiosas, o projeto do Serviço, do qual foi relator, falava em "pesquisar escolares física ou intelectualmente anormais" e recomendava a exclusão de portadores de "certas neuropatias", como a coréia, a epilepsia e a "grande hysteria"¹⁸². Entre 1911 e 1917 publicou vários trabalhos sobre higiene escolar em jornais, revistas especializadas e anais de

¹⁷⁹ *Idem, ibidem*, p. 50.

¹⁸⁰ Moncorvo Filho, *Histórico da Proteção à Infância no Brasil*, p. 202.

¹⁸¹ J.P. Fontenelle, "Higiene Mental e Educação", *Arch. Bras. de Higiene Mental*, vol. I, no.1, 1925, p. 7

¹⁸² H. Carrilho, "Considerações sobre profilaxia mental e delinquência". *Arch. Bras. de Higiene Mental*, Ano I, no. 1, p. 138.

congressos científicos. E não estava sozinho nessa luta; além de teses escritas nas Faculdades de Medicina, havia opúsculos, reportagens, projetos de lei e comunicações em congressos que exaltavam a higiene escolar e faziam dela "assunto momentoso", a partir da primeira década do novo século. Em São Paulo, o pediatra Clemente Ferreira liderava movimento semelhante, criando órgãos de inspeção médica da população escolar. Nos anos 10, apareceram os primeiros serviços de inspeção médica escolar em São Paulo e em outras unidades da federação.

Desde os Pareceres de Rui Barbosa, de 1883, que já recomendavam a presença de médicos-inspetores nas escolas, a tônica era a vacinação dos alunos e a higiene de prédios escolares. Em 1884 o Ministro do Interior, Franco de Sá, já falava da necessidade de um serviço de higiene escolar na Corte, e recomendava às autoridades sanitárias a inspeção dos prédios dos colégios, a vacinação dos escolares e a atenção à posição dos alunos durante os trabalhos de leitura e escrita, mas as providências relativas à higiene dos colégios no fim do Império e no começo do período republicano foram sobretudo de natureza vacínica, no interior de surtos de peste, ou vieram no bojo da luta anti-tuberculose que então se iniciava nas principais cidades. No projeto de organização do Serviço de Inspeção Sanitária Escolar do Distrito Federal, encomendado pelo prefeito Serzedello em 1909, o Dr. Moncorvo, embora fizesse menção a "anormais mentais", a "anormais intelectuais" e a "nevropatas", priorizou a vacinação e o exame físico dos escolares para a detecção de doenças contagiosas, como as dos olhos, nas quais era especialista. Trazer para o centro das atenções a *higiene mental* escolar como parte de um projeto consensual de regeneração da raça brasileira e defini-la como peça estratégica fundamental na luta contra a loucura e o crime foi tarefa da Psiquiatria e de uma Psicologia nascente, que teve em alguns médicos psiquiatras seus primeiros porta-vozes.

A idéia de "profilaxia mental" já estava presente na primeira versão dos estatutos da Liga Brasileira de Higiene Mental, em 1923. A infância, segundo a última palavra da ciência - especialmente as teorias evolutivas norte-americanas, como a de Arnold Gesell e Stanley Hall -, era lugar por excelência de *prevenção* da "dissolução moral e social", expressão através da qual os cientistas locais explicavam os males que assolavam o país. Em 1925, o Dr. Fontenelle, docente de Higiene da Escola Normal do Distrito Federal e membro da Seção de Puericultura e Higiene Infantil da L.B.H.M., informado por esses autores e apoiado nos ensinamentos da Psicanálise sobre a importância dos primeiros anos na formação da personalidade e na determinação da conduta, ressaltava que "os primeiros seis anos da vida são os de mais rápido e mais fundamental desenvolvimento"¹⁸³. Nesse mesmo ano, o Dr. Heitor Carrilho, diretor do Manicômio Judiciário do Rio de Janeiro, em artigo sobre profilaxia da delinquência, no qual clama pela instalação de medidas psicoprofiláticas nas penitenciárias, fazia questão de deixar claro que tal procedimento não passava de um aspecto de um programa completo de higiene mental, programa esse que "começa (...) no estabelecimento das regras concernentes à eugenia, afim de que sejam evitados os malefícios da hereditariedade patológica, estende-se pela puericultura pré e postnatal e detém-se no fator educativo, cuja importância na formação do espírito é axiomática, permitindo aos indivíduos o afastamento dos hábitos mentais nocivos, aprimorando-lhes o caráter e traçando-lhes a personalidade íntegra"¹⁸⁴. Havia uma preocupação especial com as crianças "filhas de pais doentes", consideradas portadoras de "constituição psicopática", que já apresentariam ao nascer "sinais de desequilíbrio psíquico, por vezes muito ligeiro, outras vezes acentuadíssimo, sem que se encontre na autópsia dos centros nervosos a causa dessas perturbações"¹⁸⁵. Sem comprometimento orgânico, estariam fora da alçada médica, o que tornava tarefa da educação evitar que evoluíssem para a loucura e o crime e fazia dos educadores alvos de palestras sobre Psiquiatria, psicopatologia infantil

¹⁸³ F. Guerner, "Higiene mental na infância", *Arch. Paulistas de Hygiene Mental*, Ano I, no. 1, 1928, p. 69.

¹⁸⁴ H. Carrilho, "Considerações sobre profilaxia mental e delinquência". *Arch. Bras. de Hygiene Mental*, Ano I, no. 1, p. 138.

¹⁸⁵ F. Guerner, "Higiene mental na infância", *Arch. Paulistas de Hygiene Mental*, Ano I, no. 1, 1928, p. 69.

e sua prevenção. Estes cursos tomaram conta de instituições as mais variadas, como Escolas Normais, Associações de Pais e Mestres e Associações Cristãs de Moços, o que contribuía para a constituição de um olhar que psicopatologiza as condutas infantis. Em 1928, as prescrições educativas do Dr. Fausto Guerner, membro da Diretoria da Liga Paulista de Higiene Mental¹⁸⁶, chamavam a atenção de pais, professores e público em geral para "anormalias de conduta e de caráter" - as constituições "emotiva", "psicastênica", "mitomaníaca", "paranóica", "ciclotímica", "esquizóide" e "perversa", segundo as concepções de Janet, Kraepelin, Kretschmer e Bleuler - que estariam na base da "insuficiência de aproveitamento do ensino de muitas crianças."

Médicos psiquiatras, especialmente os que se reuniram na Liga Brasileira de Higiene Mental, somavam com pediatras e educadores na defesa da intervenção maciça de instituições especializadas em práticas de criação infantil, desde as primeiras idades. Clínicas de Hábitos, Serviços de Higiene Mental Infantil, escolas maternais e jardins de infância, nas quais a educação física seria a promotora principal da saúde do corpo e da mente, e programas de orientação de pais e mestres em práticas de higiene e puericultura faziam parte dos sonhos dos higienistas mentais voltados para a infância. Identificar precocemente os "anormaes" para dispensar-lhes tratamento diferencial era considerada a maneira mais eficaz de evitar o crime, já que pesquisas estrangeiras, especialmente inglesas, francesas e italianas, indicavam grande incidência de anormalidades entre crianças e jovens em situação ilegal. A questão dos "anormaes", de seu diagnóstico e de sua educação foi objeto de várias obras sobre a infância, entre as quais os trabalhos do grupo de Alfred Binet sobre a inteligência e sua mensuração, publicadas na França desde o fim do século passado.¹⁸⁷ Para identificá-los recomendava-se a criação dos serviços de inspeção médica integrados por "médicos-pedagogistas", que deveriam estar em todas as instituições que reunissem crianças e adolescentes. Em harmonia com essa idéia, previu-se um médico-psiquiatra no quadro de pessoal do Juízo de Menores do Distrito Federal, criado em 1923, a quem caberia, entre outras coisas, "proceder a todos os exames médicos e observações dos menores levados a juízo (...) " e "fazer às pessoas das famílias dos menores as visitas médicas necessárias para as investigações dos antecedentes hereditários e pessoais destes.¹⁸⁸ Entre os objetivos da higiene mental infantil, "organizar o descobrimento e educação dos deficientes mentais" estava entre os de maior relevo.¹⁸⁹

A psiquiatria francesa, disseminada entre os alienistas da Primeira República, criara, desde os fins do século XVIII, um capítulo voltado para as "creanças anormaes". Sob esta rubrica encontravam-se desde as crianças que não respondiam aos conteúdos escolares das maneiras socialmente esperadas - as chamadas "cabeças duras" - e os "idiotas" em geral, até as tidas como turbulentas, desobedientes, agressivas, desatentas, insubordinadas, instáveis, portadoras de tiques, mentirosas, fujonas e imorais (estas últimas, por práticas onanistas e homossexuais). No Congresso de Assistência de Montpellier, em 1914, "anormais" eram as crianças que, "sob a influência de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas, apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados no mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio no qual eles devem viver regularmente".¹⁹⁰

Em 1916, o tema da "anormalidade infantil" comparece com destaque em publicação de prestígio de um jurista brasileiro; "anormais", dizia ele, "são as crianças que, por herança degenerativa ou por outra causa, revelam nível intelectual e moral muito abaixo do comum, patenteado pelos da mesma idade. A *anormalidade*, quanto a seus graus, vai desde a completa

¹⁸⁶ *Idem, ibidem*, p. 76

¹⁸⁷ Exemplo da influência desta linha de produção científica no Brasil é o livro de Bosnio de Magalhães, *Tratamento e educação de creanças anormaes de intelligencia*, publicado em 1913.

¹⁸⁸ Heitor Carrilho, *op.cit.* p. 9 (grifos meus).

¹⁸⁹ Decreto n. 16.272, de 20.12.1923, que aprova o Regulamento de Assistência e Proteção aos Menores Abandonados e Delinquentes, Art. 41.

¹⁹⁰ *Apud* Arthur Ramos, *A Criança Problema*. S.P., Nacional, 1939, p. XVI.

idiotia e a imbecilidade até a simples fraqueza da inteligência, ou do caráter, de certas crianças, que são tidas, apenas, por estúpidas, permanecendo sempre na retaguarda de todas as classes, nada aproveitando do ensino, por maiores que sejam os esforços dos mestres.(...) Reconhecido que esses anormais - pela dificuldade da sua adaptação às regras comuns do ensino - fornecem enorme contingente ao exército dos desclassificados, de cujas fileiras saem muitos dos precoces criminosos, compreende-se facilmente o interesse que tem a sociedade na educação de tais predispostos. Consiste a primeira providência, aconselhada pelos médicos-pedagogistas, na *classificação sistemática dos colegiais*, tendente à separação dos inadaptáveis às condições gerais do ensino".¹⁹¹

Dos chamados médicos-escolares esperava-se a concretização de um olhar vigilante e minucioso, que examinaria permanentemente as crianças e as constituiria como normais ou anormais, e estas como "corrigíveis" ou "incorrigíveis": "a 'inspeção médica', segundo as modernas idéias, deve preceder a admissão em qualquer escola primária, complementar ou profissional; e, mesmo depois de admitidos, devem ser os alunos objeto de constante observação médica".¹⁹² O objetivo era classificar a população escolar segundo as mais recentes descobertas da Psicologia Mórbita, que criou, a partir de estudos de psicólogos franceses, como Binet, a categoria das *crianças difíceis*, de grande repercussão entre os nossos médicos-escolares e juristas. Segundo Evaristo de Moraes, "as crianças difíceis apresentam variados estigmas intelectuais e morais, mas se distinguem, essencialmente, pela *desatenção* e pela *instabilidade*, sendo umas *apáticas em excesso*, outras *agitadas demais*. Constituem o tormento das famílias e dos professores, porque são *indisciplinadas*, quase sempre *impulsivas*, vibrando por móveis insignificantes, ou indiferentes, em absoluto, às repreensões e aos conselhos".¹⁹³

A prova decisiva da natureza "difícil" de uma criança era, portanto, a conduta em desacordo com a expectativa escolar e familiar de obediência, mesmo que não houvesse qualquer outro indício de anormalidade: "nem sempre é o estado somático de tais crianças indicativo da sua anormalidade; algumas há que não patenteiam qualquer estigma físico de degeneração, parecendo não se desviar do tipo normal da espécie e da sua raça. Em outras, porém, se deparam, desde logo, deformidades congênitas e perturbações patológicas que denunciam sua degeneração e explicam sua anormalidade psíquica. Em alguns casos bastaria para a perfeita classificação do colegial a observação demorada de um professor, ou professora, hábil, mas, na maioria deles, só o médico poderá dar a última palavra, estabelecendo o grau de anormalidade e traçando o programa de educação especial".¹⁹⁴

A idéia de inspeção e classificação sistemática de crianças e jovens institucionalizados, em geral, e de escolares, em particular, ganhou contornos psicométricos à medida que a construção de testes avançou na Europa e nos E.U.A. No Congresso Internacional de Antropologia Criminal realizado em Turim, em 1906, com a presença de Lombroso e Ferri, reitera-se a recomendação de *exame antropológico e médico-psicológico*, exame minucioso que deveria ser realizado por um *perito* e no qual não poderiam faltar informações sobre a ascendência do examinando, seus antecedentes pessoais, taras, moléstias e avaliação do desenvolvimento intelectual, registradas numa "ficha genealógica de saúde mental".¹⁹⁵ No Brasil, o interesse pela psicometria já estava presente desde o começo do século republicano nos laboratórios de Pedagogia e Psicologia, geralmente anexos a Escolas Normais, e os testes eram parte fundamental da pedagogia escolanovista. No projeto de reforma educacional escolar primária elaborado por Fernando de Azevedo, médicos-escolares e visitantes sanitários integrariam o corpo de educadores. A saúde física era considerada pré-requisito da saúde intelectual, o que fazia da higiene, da educação física e do controle das

¹⁹¹ Evaristo de Moraes *Criminalidade do Infância e da Adolescência*, p. 51.2 (grifos do Autor).

¹⁹² *Idem, ibidem*, p. 52

¹⁹³ *Idem, ibidem*, p. 53 (grifos do Autor).

¹⁹⁴ *Idem, ibidem*, pp.53-4.

¹⁹⁵ *Idem, ibidem*, p. 153.

condições de saúde dos professores, funcionários e alunos, peças centrais do novo projeto pedagógico. Exames periódicos de saúde das crianças, registrados em fichas sanitárias ("o primeiro mandamento da higiene escolar"), possibilitariam não só a prevenção de focos de infecção e contágio, mas a organização das classes escolares. Seguindo de perto as recomendações de Claparède, o projeto, transformado em lei em 1928, previa que "a organização das classes deve obedecer ao critério de seleção dos alunos por suas aptidões mentais (...). Os três tipos de classes - comuns ou principais, para normais; diferenciais ou fracas, para alunos débeis de espírito, instáveis e retardados; especiais ou de auxílio, para anormais psíquicos verdadeiros - correspondem às categorias em que se repartem os alunos segundo o grau de desenvolvimento intelectual e de seus conhecimentos".¹⁹⁶ Enquanto a prevenção far-se-ia por meio da educação higiênica nas escolas e nas colônias de férias, do serviço de assistência social de alimentação escolar das crianças pobres e do trabalho pós-escolar de visitadoras sanitárias junto às famílias, o atendimento às crianças enfermas deveria ocorrer em ambulatórios, dispensários ou clínicas escolares distribuídas pelos vários distritos e equipadas com especialistas e laboratórios privativos da população pobre das escolas públicas. Tudo isso firmava o olhar médico sobre a população escolar e punha o entendimento dos problemas de escolarização das crianças das classes populares na chave da doença física e mental. De instrumentos científicos de pesquisa da evolução de capacidades e habilidades infantis, em sua relação com a aprendizagem escolar, os testes, aos poucos, se firmaram como instrumentos de medida para fins de classificação e seleção.

Em 1925, Heitor Carrilho afirmava em defesa da instituição do exame psíquico obrigatório de detentos: "do mesmo modo que já se faz obrigatoriamente a ficha dactiloscópica dos delinqüentes, dever-se-ia também fazer a sua ficha psicológica, com todos os esclarecimentos necessários ao conhecimento do perfil mental de cada um deles".¹⁹⁷ Para isso, recomendava "o emprego de testes (...), pelo que cientificamente se pode estabelecer a existência da loucura emocional".¹⁹⁸ Nas revistas especializadas, os médicos passaram a encarecer a importância da Psicologia nos programas de higiene escolar. Em 1928, no primeiro número dos *Archivos Paulistas de Higiene Mental*, louvava-se a utilidade de uma "ficha psicológica" acompanhar a "ficha médica" de cada aluno na rede escolar. A *psychotechnica* passava a gozar de grande prestígio, pois traria a possibilidade de "orientar cientificamente a escolha das profissões de acordo com as inclinações, as tendências, as capacidades verificadas por exames adequados, ou, dada uma profissão, selecionar, por um exame técnico, os indivíduos nas melhores condições de poder exercê-la".¹⁹⁹ O Dr. Esposel incentivava a Liga Brasileira de Higiene Mental a valer-se das "competências em psicologia" já existentes no país, as quais, além da psicotécnica, poderiam trazer instrumento imprescindível à luta pela defesa da higiene psíquica: a *psychotherapia*, entendida então como recurso de "tratamento moral", como meio de "dominar as comoções, de subjugar as paixões, de vencer os ímpetos, de educar a vontade".²⁰⁰

No discurso sobre a infância dominante nesse período sobressai a presença pesada de preconceito racial e social: embora acreditassem na evolução das raças humanas, os defensores da cruzada higiênica continuavam a acreditar que alguns grupos étnicos e sociais eram inferiores. Para justificar as medidas de proteção à infância que queria ver instaladas no país, Moncorvo Filho escreveu uma história da assistência à criança no Brasil que tem início nos usos e costumes dos índios Bororo. A maneira como se refere aos índios - "populações embrutecidas", de "costumes ferozes e sangüinários" -, bem como aos integrantes das classes pobres, repete a visão naturalizada e negativa que se tinha dos pobres e da cultura popular. Para descrever os costumes indígenas

¹⁹⁶ Fernando de Azevedo, *Novos Caminhos e Novos Fins*, p. 188.

¹⁹⁷ H. Carrilho, *op. cit.*, p. 134.

¹⁹⁸ *Idem, ibidem*, p. 136.

¹⁹⁹ F. Esposel, "Idéias gerais de higiene mental", *Arch. Bras. de Higiene Mental*, ano I, n. 1, p.106.

²⁰⁰ *Idem, ibidem*, pp. 105-6.

relativos ao casamento, à gravidez, ao parto e às práticas de criação de crianças, baseia-se no relato de um certo padre Colbacchini, grafado em termos etnocêntricos e moralistas, do qual reproduz algumas passagens: "não há entre eles respeito algum aos vínculos matrimoniais; rompem-nos por qualquer capricho e com o mínimo pretexto, desprezando os sacros deveres da família" ; " a diminuição da prole é devida a várias causas que se reduzem à ignorância, à superstição e à imoralidade, além da grande mortalidade natural das crianças malcuidadas".²⁰¹ Por isso, Moncorvo Filho exalta a obra de Nóbrega e Anchieta, que "salvava do mato os filhos dos índios". Pelo mesmo motivo, menciona e elogia a conferência realizada por Roquette Pinto no Primeiro Congresso Americano da Criança, em 1916, na qual os Nhambiquaras compareciam como "gente mergulhada na mais grosseira cultura", que punha a geração dos pequenos índios em "incertezas graves" e sua sobrevivência ameaçada por "influências perniciosas", pois "continuamente banham os filhos em água fria"; têm o lar, "pobre lar na verdade, ao redor de uma fogueira"; "não negam coisa alguma a crianças que já têm a primeira dentição completa (...); crianças de tres e quatro anos vimos muitas vezes fumando os pequenos cigarros que seus pais lhes preparavam".²⁰²

Em 1918, a propósito da maior incidência de mortes infantis nos bairros pobres, Moncorvo Filho afirmava que o fato se devia não só às difíceis condições de existência no seio das populações densas das cidades, como também ao "organismo do homem pobre", que, "inferior sob o ponto de vista antropológico ao do abastado, oferece também uma resistência menor à doença e à morte. Clay provou-o sobejamente na Inglaterra, onde é muito menor o número de óbitos infantis entre os aristocratas e comerciantes do que entre os operários".²⁰³ Quando descreve o ponto de partida de sua "grande obra de melhoramento da classe indigente", recorre ao discurso do senador Lopes Trovão, no qual expressões como "caterva inextinguível de malandrins", "matula relapsa de ratoneiros", "cobiça irrefletida dos próprios pais que, para ganhar, exploram a inocência dos filhos" revelam a presença de uma visão dos pobres como causadores de seus próprios males. Sob tal influência, não é de estranhar que, ao sondar as causas da natimortalidade, ele tenha destacado a sífilis, o alcoolismo e a depravação dos costumes. Não admira também que defina como dever dos "apóstolos da nova Cruzada" - seus colegas médicos, que ele chama também de "plêiade de apóstolos do Bem" - "mostrar a miséria, quer física, quer moral, como sendo, não raras vezes, a consequência da má conduta e ministrar, em tais casos, conselhos àqueles que, *por sua própria culpa*, fazem durar essa miséria e se opõem à sua jugulação".²⁰⁴

O horror da rua fustigava também os cientistas republicanos. Moncorvo Filho dedicou várias páginas de seu histórico da proteção à infância no Brasil endossando as palavras sobre a rua que se fizeram ouvir no Senado Federal, em 1896, segundo as quais ela era feita de "camadas tóxicas de poeira sempre aptas a elevarem-se ao mais ligeiro sôpro da viração, com as suas imundícies a corromperem o ar, com os seus bueiros a evaporarem a morte, com os muros e paredes das casas que as marginam decoradas de figuras e frases torpes, com os ébrios incorrigíveis que nela cambaleam importunando injuriosamente os transeuntes...".²⁰⁵ Nos espaços públicos, uma outra categoria de gente - crianças e jovens pobres - começava a incomodar a burguesia: "...quem com olhos observadores percorre a capital da República vê apezarado que é nesse meio, peçonhento para o corpo e para a alma, que boa parte da nossa infância vive às soltas, em liberdade incondicional, ao abandono, imbuindo-se de todos os desrespeitos, saturando-se de todos os vícios, aparelhando-se para todos os crimes. Quantas crianças temos nós encontrado isoladas ou em maltas, seminuas, sórdidas, maltrapilhas? (...) Quantas crianças temos nós encontrado a fumarem com o desembaraço que só o hábito confere? ... a beberem até ao abuso os alcools fortes que as falsificações da indústria

²⁰¹ Moncorvo Filho, *Histórico de Proteção à Infância no Brasil*, pp. 24 e 25.

²⁰² *Idem, ibidem*, pp. 240-1, passim.

²⁰³ Moncorvo Filho, *Hygiene Infantil*, p. 83.

²⁰⁴ Moncorvo Filho, *Histórico de Proteção...*, p. 146 (grifas meus).

²⁰⁵ *Idem, ibidem*, p. 129.

produzem? ... abeirada das rótulas dos prostíbulo em derriços deliquescentes com as suas inquilinárias? ... a jogarem a dinheiro nos lagedos dos passeios? ... a assaltarem em atropelo ou lapidarem os veículos que circulam ao trote largo das alimarias? ... em corrimaças algazarrentas apupando com chalaças canalhas e pornográficas pessoas que estão às portas e janelas e desacatando muitas vezes materialmente, cavalheiros veneráveis que passam desprecauidos".²⁰⁶

Em *Criminalidade na Infância e na Adolescência*, as causas do comportamento infrator estão divididas em individuais e sociais. Entre as individuais destacam-se a hereditariedade, o alcoolismo e a natureza impulsiva da adolescência. Degenerado pela pobreza, o pobre perpetuaria a degeneração pela sua transmissão hereditária à prole. As crianças pobres comparecem como receptoras da degeneração física e mental dos ascendentes; apoiado no tratado do psiquiatra francês B.A. Morel sobre as degenerações físicas, intelectuais e morais da espécie humana, o nosso jurista grifava a importância da herança e advertia: "a anormalidade do produto pode ser diferente da anormalidade do produtor, sem que porisso deixem de estar as duas ligadas, como um efeito a sua causa".²⁰⁷ Dizendo de outro modo, havia a crença de que anormalidade sempre gera anormalidade, mesmo que esta não fosse visível a olho nu, o que era garantia de que "o filho de um alcoólico e de uma prostituta sífilítica", embora não fosse portador de sífilis ou de alcoolismo, fosse "quase necessariamente (...) uma criatura enferma, fraca de corpo, débil de espírito, menos preparada para a luta pela vida, requerendo cuidados especiais de tratamento. A criança nascida de pais debilitados (...) pode ter o aspecto comum de todas as crianças, parecendo aos olhos inexpertos, sadia e capaz de afrontar as agruras da existência; mas provavelmente, desde os primeiros tempos de seu contato com o torvelinho social, se mostrará pouco apta, inferior aos de sua idade, *difícil de educar*, propensa à ociosidade e às sugestões dos criminosos".²⁰⁸

Depois de reconhecer de passagem "a ganância do industrialismo de nosso tempo" como debilitante dos operários pelo "excesso de trabalho e por falta de alimentação suficiente", Evaristo de Moraes recorre a uma passagem de um documento francês de 1907 (*La Police et l'Enquête Judiciaire*), que neutraliza a observação precedente: " É erro acreditar que a miséria somente arrasta ao crime por causa da necessidade, da tentação, da fome. A miséria é grande geradora de criminosos porque é grande geradora de degenerados. Esta maneira nova de considerar a influência da miséria sobre o crime é resultante das últimas pesquisas antropológicas. Está atualmente averiguado que a miséria não é tão somente um fato econômico; é também um fato físico; o organismo, martirizado por ele, atinge um estado de decadência física, que faz dele o terreno mais propício à eclosão e ao desenvolvimento da degeneração".²⁰⁹ Para reforçar a "verdade axiomática" da tese da hereditariedade da predisposição às taras, vale-se de dois criminalistas franceses: " a influência da hereditariedade nervosa, alcoólica, sífilítica, tuberculosa, reflete na raça. O ser oriundo de nervosos, alcoólicos, sífilíticos, tuberculosos, nasce em estado incontestável de inferioridade. Sua resistência psíquica é mínima, como sua resistência física. Sua alma é um terreno preparado para o crescimento dos vícios que ali existem em germen", diz um deles; " a quase unanimidade das crianças abandonadas de Paris, como de outras grandes cidades, onde reinam o alcoolismo, o deboche e a miséria, *são hereditárias*", diz outro.²¹⁰ Uma vez reconhecida a contribuição da miséria à degeneração dos pais, a explicação do comportamento social da prole dispensa a atenção às condições de vida, e tudo acaba se resumindo a uma questão de herança da inferioridade física e psíquica.

²⁰⁶ *Idem, ibidem*, pp. 130-1.

²⁰⁷ Evaristo de Moraes, *op. cit.*, p. 13.

²⁰⁸ *Idem, ibidem* pp.14-5 (grifo do autor).

²⁰⁹ Evaristo de Moraes, *op. cit.*, p. 15.

²¹⁰ *Idem, ibidem*, pp. 16 e 17.

Entre os fatores individuais debilitantes, o álcool era considerado internacionalmente como "o mais formidável agente de degeneração".²¹¹ Nas descrições do caráter dos alcoólatras, os especialistas iam sutilmente forjando um retrato ameaçador dos pobres que vinha para ficar, fundado que estava na aparente imparcialidade da ciência. É de novo a um francês - o "abalizado Dr. Motet", autor de um estudo de prestígio sobre o álcool, a família e a classe operária - que o Dr. Moraes recorre para sublinhar as conseqüências sociais funestas do alcoolismo; a respeito dos filhos de pais alcoólatras, esse médico europeu dizia em 1879: "irresistivelmente solicitados pela necessidade de destruir, incapazes de viver em família, fugindo dela, às vezes sem motivos, às vezes por fútil pretexto, ávidos de independência e liberdade, preferindo a noite passada debaixo de uma ponte à noite calmamente dormida no lar doméstico, tomados de precoce depravação, incendeiam, matam, sem que se possa dizer que seja baixo seu nível intelectual." E pouco mais tarde: "O alcoolismo não engendra criatura útil; é na sua descendência que encontramos esses anormais a que Magnan justificadamente chama de *degenerados*. Reconhecíveis por suas taras físicas e intelectuais, trazem, ao nascer, o apetite patológico do álcool. Se nascem imbecis, epiléticos ou idiotas (e são numerosos os dessas espécies), são bem depressa eliminados, e a sociedade, para a qual eles constituem pesada carga, não suporta por muito tempo o seu contato. Mas se se desenvolvem, se crescem, vão fatalmente engrossar o exército de jovens malfeitores, tanto mais perigosos quando desenvolvidas a sua imoralidade e a sua impulsividade. Quem os refreará? São cegos morais; a noção do direito e do justo, do bem e do mal permanece, para eles, sempre confusa; as solicitações instintivas dominam em absoluto; não deliberam; a idéia, sempre egoísta, se torna depressa, móvel de ação; entre o seu aparecimento e a execução do ato não há intervalo apreciável".²¹²

Evaristo de Moraes não deixou de mencionar os "fatores sociais", que considerava mais determinantes do que as características próprias da idade. Por "social" entendia, no entanto, a "influência do meio", e por "meio", primordialmente, o "ambiente familiar", tido como fábrica de órfãos, abandonados, degenerados e delinqüentes. A inspiração vinha não só da Antropologia Criminal italiana, como também de médicos e criminalistas franceses que, embora influenciados por Lombroso, grifavam a tese segundo a qual "a causa primária da criminalidade infantil e juvenil reside na *fraqueza moral da família*".²¹³ A idéia de "família desorganizada" está explícita e reiteradamente presente na literatura especializada nacional e internacional do primeiro quarto do século e ocupa lugar destacado em *Criminalidade da Infância e da Adolescência*: "todos os escritores que se têm ocupado com o problema da criminalidade da infância e da adolescência apontam, na primeira plana, entre suas causas sociais, a *desorganização da família* e a má influência diretamente exercida em certos meios familiares".²¹⁴ A referência bibliográfica que estrutura o capítulo sobre a "causa familiar" é *Le Crime dans la Famille*, do então conceituado juiz francês Albanel. Nesse livro, os pais "socialmente imprestáveis" são classificados em três grupos que o Dr. Moraes endossa: *negligentes*, *incapazes* e *indignos*. Para designar as famílias de pequenos mendigos, ambulantes, ladrões e prostitutas, o discurso competente reservava expressões como "*família abominável*" e "*família debochada*".²¹⁵ Casos isolados de pais corruptores, de famílias inteiras dedicadas a atos ilícitos e de crianças e jovens que praticavam atos obscenos, relatados em livros estrangeiros, são reproduzidos em obras nacionais, não sem muito pontos de exclamação, que dão ao relato um tom de escândalo.

O peso dado à hereditariedade no advento da doença mental punha em primeiro plano a importância da genealogia, terreno fértil à produção do estigma familiar: impossível conhecer uma

²¹¹ *Idem, ibidem*, p. 20.

²¹² *Idem, ibidem*, pp. 19-20.

²¹³ *Idem, ibidem*, p. 29.

²¹⁴ *Idem, ibidem* p. 28.

²¹⁵ *Idem, ibidem* pp. 38 e 41, respectivamente.

pessoa sem conhecer-lhe a família, pois, como dizia Juliano Moreira, "um indivíduo, mesmo são, membro de uma família cheia de alienados, é pouco menos perigoso que um alienado no meio de uma família de sãos".²¹⁶

O repúdio aos movimentos sociais radicais também caracterizava os que pensavam a nova educação escolar; na famosa carta sobre a questão do analfabetismo que enviou a Oscar Thompson, em 1918, Sampaio Dória registrava preocupação com o passo do carro revolucinar: "... o analfabetismo das massas é incompatível com a civilização mais elementar. Um analfabeto é, sem exagero, uma unidade negativa no seio do povo: não assimila as formas de progresso, não desenvolve a sua capacidade produtiva, é a matéria por excelência prestável aos excessos de todas as sedições e facilmente suplantada e escravizada pelas raças mais cultas".²¹⁷ Mais de uma década depois, Fernando de Azevedo reafirmava o anseio ordeiro das oligarquias nas linhas e entrelinhas de um projeto de reforma do ensino, tendo na base concepções durkheimianas de indivíduo, sociedade e educação que portavam um projeto de moralização da infância.²¹⁸

O objetivo não era fazer desaparecer a pobreza, pois "sempre haverá crianças pobres"²¹⁹; um dos objetivos da nova escola era romper com "o individualismo e o subjetivismo excessivos que levaram à rebeldia"²²⁰; outro, a "influência civilizadora (...) sobre os costumes, a conduta e o caráter dos homens". Noutras palavras, caberia à escola realizar uma dupla tarefa: socializar o indivíduo - "sobrepôr uma natureza social às naturezas individuais" - e "edificar a sociedade nova"²²¹. A ordem e a disciplina estavam no centro do processo educativo porque "indispensáveis à organização e desenvolvimento dos Estados Modernos". A formação das classes dirigentes por meio de rotas escolares diferentes das que se destinavam às massas populares era assim justificada: "a educação das massas populares, sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las, importaria na mobilização de forças para a pior das demagogias".²²² A questão dos direitos e deveres comparecia nos seguintes termos: "sem negar, pois, os direitos do indivíduo, a escola nova, na reforma, procura menos afirmá-los do que induzi-los da 'consciência de deveres', como base da personalidade moral (...), restabelecendo (...) a consciência da subordinação em que vivem para a satisfação de seus interesses e aspirações".²²³ Duas epígrafes estampadas na primeira página de *Novos Caminhos e Novos Fins* resumiam tudo isso com precisão: na primeira, "O que não é útil ao enxame não é útil à abelha", visão que subalterniza o indivíduo e naturaliza o social; na segunda, "O dever do homem de Estado é fazer por meios pacíficos o que por violentos faria uma revolução", idéia que o afinava com a palavra-de-ordem evolucionista dominante, tão bem resumida pelo governador mineiro Antonio Carlos quando advertiu: "Façamos a revolução antes que o povo a faça." Fernando de Azevedo aderiu explicitamente a este lema ao afirmar, em *A Educação na Encruzilhada*: "façamos a revolução na escola antes que o povo a faça nas ruas."

A maneira como os pobres compareciam nos projetos e leis de inspiração escolanovista era ambígua: de um lado, todas as crianças, independentemente da origem social, deveriam ter acesso à escola única e ser agrupadas e encaminhadas aos graus posteriores de escolarização em função de suas "aptidões naturais"; de outro, o ensino profissional - que não dava acesso ao ensino superior - era explicitamente destinado às crianças pobres. A carta de Sampaio ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, para explicar a promoção automática de seu projeto de erradicação

²¹⁶ Juliano Moreira, A seleção individual de imigrantes no programa de hygiene mental", Arch. Bras. de Hygiene Mental, ano I, n. 1, p. 114.

²¹⁷ Sampaio Dória, Cartas a Oscar Thompson. S.P., Anuário do Ensino do Estado de São Paulo. Diretoria Geral da Instrução Pública, 1918, p. 58.

²¹⁸ Sobre este aspecto da obra de Durkheim, veja FERNANDES, 1994.

²¹⁹ F. de Azevedo, Novos Caminhos..., p. 195.

²²⁰ Idem, ibidem, p. 28.

²²¹ Idem, ibidem, p. 26.

²²² Idem, ibidem, p. 105.

²²³ Idem, ibidem, p. 28.

do analfabetismo, é eloquente: os atrasados só poderiam repetir de ano se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados, o que equivalia a "... não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos, só porque *vadios ou anormais* teriam de repetir o ano; (...) o que não é justo é que os que nada aprendem fiquem a privar que outras crianças de sua idade não possam frequentar a escola. É claro que o ideal do ensino não é isto. O ideal é ensinar bem e bastante a todos, fundando também - por que não? - escolas especiais, para anormais e retardatários. Mas enquanto não se puder alcançar este ideal, entre ensinar *inúteis* ou *incapazes*, deixando na ignorância normais, e ensinar normais, deixando à margem os imbecis, não sei se se deva vacilar. É o caso em questão. Não se pode ensinar a todos? Pois, ao menos, não se deixe de ensinar aos aproveitáveis, aos melhores, aos normais, só porque numerosos atrasados, por isto ou por aquilo, ficam a repetir o ano, impedindo que se abram vagas".²²⁴ Ao usar os adjetivos "vadios", "anormais", "inúteis" e "incapazes", o Dr. Sampaio Dória resumia em quatro palavras a maneira como a ciência via os pobres naquele autoritário começo de século.

Não é demais reiterar os aspectos mais salientes dessas falas de especialistas. Em primeiro lugar, o preconceito que satura os textos: os próprios adjetivos escolhidos para qualificar os pobres manifestavam e consolidavam a crença em sua incapacidade e indignidade, o que justificava o recurso a um moralismo ofensivo e a prescrição de programas de controle profundo das condutas pelo Estado. A adoção de explicações biopsicológicas da vida social divulgava uma versão despolitizada do estado de coisas reinante e bania qualquer referência à lógica do capital, silêncio que possibilitava a responsabilização do indivíduo pela má qualidade de sua vida e pela sua exclusão. Não faltavam referências repetidas à pobreza e a suas conseqüências sobre as condições de vida de crianças e jovens pobres, mas não havia, entre os que defendiam a sua higiene e educação, mesmo quando sinceramente preocupados, atenção à natureza econômico-social das dificuldades da classe trabalhadora, como havia nas palavras de ordem das organizações proletárias e nos escritos comprometidos com os interesses das classes subalternas, de inspiração anarquista e socialista. Embora cientes de que "em torno dos lares operários rondam a pobreza, a moléstia e as provações"²²⁵, embora sensíveis à alta mortalidade das crianças pobres, não convertiam em peça central de seu pensamento o fato essencial de que pessoas que trabalhavam - e muito - estavam privadas de cidadania.

Uma coisa era a vontade de nossos especialistas de administração científica da vida social; outra, a possibilidade histórica de sua realização. Além de relato épico da obra de pai e filho pediatras, o *Histórico da Proteção à Infância no Brasil* é história de impossibilidades e registro da amargura do Dr. Moncorvo Filho. Quando divulgou, em 1900, dados alarmantes sobre a mortalidade infantil na capital da República, ficou chocado com a "atmosfera de indiferença" dominante, "... tão impressionante nota não conseguiu ainda dessa vez sacudir os homens aos quais cabia a responsabilidade de um tal estado de coisas. (...) a mais inervante apatia continuava a dominar os espíritos dos nossos governantes".²²⁶ Para seu desespero, projetos de lei referentes à higiene e à saúde das crianças "infelizmente dormiam quase todos nas pastas das Comissões especializadas do Parlamento e do Conselho Municipal": projeto de lei de proteção à primeira infância, elaborado por comissão designada durante o 5º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, jamais foi apresentado ao Congresso Nacional pelo Senador que se comprometera a fazê-lo; comissão nomeada em 1905 pela Câmara dos Deputados carioca para estudar um projeto de organização de Assistência Pública - na qual mais uma vez estava o Dr. Moncorvo - "como tantas vezes se observa em nossa terra, jamais se reuniu. (...) E tudo ficara como dantes!"²²⁷ em 1907, desejoso de entrar nas escolas para examinar todos os discentes, enviou ofício ao Prefeito

²²⁴ Sampaio Dória, *op. cit.*, pp. 78-9.

²²⁵ Fernando de Azevedo, *Novos Caminhos...*, p. 181.

²²⁶ Moncorvo Filho, *Histórico de Proteção à Infância no Brasil*, p. 138.

²²⁷ *Idem, ibidem*, p. 170.

Municipal, tendo de novo batido de frente com a desconsideração do Poder Público e o "completo desistesse pela causa da infância": "apesar de ser uma comissão 'absolutamente gratuita' e levada a efeito sem ônus para a Municipalidade, tivemos a indizível decepção de não merecer o esperado deferimento, sabendo um ano após que o nosso ofício fora arquivado!"²²⁸. Verdadeiramente obsecado, Moncorvo Filho conseguiu que um decreto baixado em 1910 organizasse o Serviço de Inspeção Sanitária Escolar, para o qual foram designados trinta médicos; no entanto, "ao cabo de seis meses e meio precisos (...), assumindo o cargo de Prefeito um outro Administrador, foi dispensado todo o pessoal do Serviço, inclusive nós Chefes".²²⁹

Os esforços de um grupo de juristas para instalar, no corpo das leis, tratamento às infrações infantis e juvenis diferente do dispensado à criminalidade dos adultos foram só em parte bem-sucedidos: embora em 1910 e 1912 os projetos que defendiam a inimputabilidade de menores de 14 anos tenham sido objeto de intensa campanha jornalística, "não impressionaram as classes dirigentes" e não passaram no Senado; a luta dos que, como o Dr. Moraes, baseavam-se no que de mais moderno se fazia nos EUA para propor que a legislação comum não se aplicasse aos jovens de 14 a 18 anos e a reeducação sobrepujasse a repressão no tratamento da chamada "delinqüência juvenil" foi amplamente incorporada ao Decreto 16.272, de 20.12.1923, mas não atingiu, nem de leve, o cotidiano das instituições de correção. Os anos vinte foram palco de intensa atividade legislativa, mas, quando aplicadas, as leis produziam um outro quadro: a disciplina acerba contida nos regulamentos das casas de reforma²³⁰ era convite à brutalidade dos vigilantes, denunciada pelo próprio Dr. Evaristo de Moraes.

Em matéria de educação escolar, a realidade também ficou muito aquém das intenções. Tanto quanto as "instituições Borstal", as *industrial schools* para menores infratores em moldes ingleses eram inviáveis naquele estágio de desenvolvimento das forças produtivas nacionais e não passaram de réplicas isoladas e caricaturais do exemplo estrangeiro, reduzidas a falta de higiene e violência física. E o ensino profissionalizante repetiu, em grande medida, o que fora no Império, tendo predominado o caráter assistencialista - destinado que era aos "desfavorecidos da fortuna", aos "meninos desvalidos", aos órfãos, aos abandonados e às classes pobres - e o objetivo de regeneração pelo trabalho (NAGLE, 1974, p. 183). Tal como no campo jurídico, foi grande a produção de leis que remodelaram o sistema escolar pela criação de novas instituições e novos serviços e estabeleceram o processo educativo em bases científicas, segundo os princípios gerais da Escola Nova enumerados pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, em 1912. No entanto, "apenas uma parcela mínima daqueles itens pôde ser realizada, embora quanto à difusão do novo ideário a irradiação tenha sido grande. Isso quer dizer que não houve a necessária correspondência entre as pregações e o nível de saturação institucional" (Idem, p. 258). Segundo Nagle, a ação do Governo frente à pressão que vinha de educadores e intelectuais pela presença mais forte do Estado no domínio da escola esgotou-se no plano jurídico; a pequena intervenção estatal não teve "a necessária integração ou relacionamento com o nível estrutural (institucional) do sistema escolar e com o processo social total" (Idem, p. 276). Outros historiadores da educação escolar brasileira não só concordam com esse quadro, como vão mais longe: esse tipo de escola "não conseguiu, entretanto, alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares. Isto porque, além de outras razões, implicava em custos bem mais elevados do que a escola tradicional. Com isto, a 'Escola Nova' organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. As conseqüências na rede escolar oficial foram as mais negativas e acabaram "por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares (...)" (SAVIANI, 1983, p. 13-14).

²²⁸ *Idem, ibidem*, p. 173.

²²⁹ *Idem, ibidem*, pp. 214-5.

²³⁰ Vejo, por exemplo, o Regulamento da Escola João Luiz Alves (DF), aprovado por Decreto em 1926, in Evaristo de Moraes, *op. cit.*, pp. 263-85.

Não havia condições materiais, humanas e sobretudo políticas para a instalação das novas idéias; o escolanovismo era manifestação pedagógica do liberalismo e o Brasil da Primeira República era um país profundamente antiliberal, que investia o dinheiro público em "despesas inadiáveis", entre as quais o aperfeiçoamento das instituições repressivas vinha em primeiro lugar, secundado por medidas de saneamento e saúde pública voltados para o controle de endemias e epidemias. No plano da instrução escolar, os governos não liberavam as verbas solicitadas, o que contribuía para que tudo permanecesse como estava. Segundo relatório apresentado na Conferência Interestadual de Ensino Primário de 1922, 71% da população em idade escolar estava fora da escola, porcentagem cuja distribuição pelas regiões do país mostrava, nas palavras de Moncorvo Filho, "deploráveis dados": 41% no Distrito Federal, 44% no Rio Grande do Sul, 56% em São Paulo, 94% em Alagoas e 95% das crianças em idade escolar em Goiás e no Piauí não tinham acesso à escola (NAGLE, 1985, p. 269). Ao terminar o primeiro período republicano, 80% da população era analfabeta. Se levarmos em conta os 90% de analfabetos deixados pelo Império, o caráter pouco confiável dos levantamentos estatísticos naquele período e os critérios nada exigentes usados na definição de analfabetismo veremos que, em quatro décadas, muito pouco se fez pela escolarização do povo.

Assim sendo, a imposição de práticas burguesas de puericultura, a instalação de instituições disciplinares mais modernas e a presença da escola como instituição integrante do "arquipélago carcerário" foram muito menos freqüentes e eficazes nesse período da história brasileira do que faz crer uma historiografia que se esquece que, proferidos em lugares distintos, dois textos não são a mesma coisa, e estabelece uma continuidade discursiva em duas realidades sociais distintas - a Europa dos séculos XVIII e XIX e o Brasil da entrada do século XX -, desaconselhada pelo próprio Foucault (1995).

Na tradição clientelista que regia as relações entre as classes, a omissão do Estado deixava espaços vazios que a esmola preenchia. Como dizia Moncorvo Filho, "a causa da infância era digna de ser das mais cuidadas entre os múltiplos e complexos problemas da assistência pública e tempo chegaria em que os nossos Administradores se haviam de convencer dessa grande necessidade. Enquanto não alcançava esse tão almejado dia, a iniciativa privada ia suprindo, como podia, as lacunas existentes e não foi doutra sorte que o punhado de beneméritas senhoras que, desde 1899, vinha trabalhando pela consecução de nossa Obra, congregava em 1906 maior soma de elementos e, com um vasto programa, fundava a associação das "Damas de Assistência à Infância", exclusivamente destinada a operar em prol da instituição que, a golpes de sacrifícios, vínhamos mantendo"²³¹. A representação social dos pobres como "deserdados da sorte", generalizada no período primeiro-republicano, coloria esses programas de desembaraçado assistencialismo. As palavras de ordem de autoridades e médicos encarregados de prestar serviços às classes populares eram "filantropia", "beneficência" e "caridade", às quais a Ciência aderiu sem problemas. Moncorvo Filho enaltecia a "abnegação e o elevado sentimento de nobreza que é o apanágio das senhoras brasileiras"²³² e referia-se ao Dispensário para as Crianças Pobres, às Gotas de Leite, às Creches, às Policlínicas, aos Serviços de Puericultura como "templos de caridade" ou, o que é mais revelador, como instituições de "caridade científica".²³³ Na ausência de iniciativa governamental, grande parcela da pouca atenção que se dava às crianças das classes pauperizadas cabia a "senhoras da sociedade", fundadoras ou mantenedoras de "obras de caridade", principalmente orfanatos, creches e Ligas de captação de doativos, lado a lado com iniciativas da Igreja Católica. O crescimento do número de abrigos para meninas órfãs e abandonadas, verdadeiros celeiros de uma categoria muito brasileira de mulheres trabalhadoras (as empregadas domésticas que, como agregadas, prestaram uma vida de serviços não-remunerados a famílias da burguesia), é só um

²³¹ Moncorvo Filho, *Histórico de Proteção à Infância no Brasil*, p. 170.

²³² *Idem, ibidem*, pp. 143-4.

²³³ *Idem, ibidem*, p.324.

exemplo de que os direitos do povo continuavam revestidos de favor numa sociedade que ainda podia dispensar o "cimento ideológico menos rasteiro"²³⁴.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, P. E. "O positivismo no Brasil". Em: *Novos Estudos*, CEBRAP, n. 21, julho/1988.
- AZEVEDO, F. *Novos caminhos e novos fins. A nova política de educação no Brasil*. SP: Nacional, 1931.
- CANDIDO, A. "Prefácio". Em: Cruz Costa, J., *Pequena História da República*. SP: Brasiliense/CNPq, 1988 (1ª ed., 1968).
- CARRILHO, H. "Considerações sobre profilaxia mental e delinquência". Em: *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, ano I, n. 1.
- ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, *Psychologia e Psychotechnica*. Sp, Tipografia Siqueira, 1927.
- ESPOSEL, F. "Idéias Gerais de Higiene Mental". Em: *Archivos Brasilieros de Hygiene Mental*, n. 1, 1925.
- EVARISTO DE MORAES *Criminalidade da infância e da adolescência*. RJ: Francisco Alves, 1927.
- FERNANDES, H. R. "A Força Pública no Estado de São Paulo". Em: Fausto, B. (Org.), *História Geral da Civilização Brasileira*. SP: Difel, 1985, vol.9.
- FERNANDES, H. R. *Sistema Social Dominante e Moralização Infantil. Um Estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim*. SP: Escuta/ EDUSP, 1994.
- FONTENELLE, J. P. "Hygiene Mental e Educação". Em: *Archivos Brasileiros de Hygiene Mental*, vol. I, n. 1, 1925.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. SP: Forense Universitária, 1995 (4ª ed.).
- FREIRE COSTA, J. *História da Psiquiatria no Brasil*. RJ: Xenon, 1989.
- GUERNER, F. "Higiene Mental na Infância". Em: *Archivos Paulistano de Hygiene Mental*, ano I, n. 1, 1928.
- MOCORVO FILHO. *Histórico da Proteção à infância no Brasil. 1500 – 1922*. RJ: Empresa Gráfica Ed., 1926.
- MONCORVO FILHO. *Hygiene Infantil*. RJ: Departamento da Creança no Brasil, 1918, 2 vols.
- MOREIRA, J. *A selecção individual de immigrantes no programa de hygiene mental*, ano I, n. 1.
- NAGLE, J. "A Educação na Primeira República". Em: Fausto, B. (Org), *História Geral da Civilização Brasileira*. SP: Difel, 1985, vol. 9.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. SP: EPU/EDUSP, 1974.
- PATTO, M. H. S. "Estado, Ciência e Política na Primeira República: a desqualificação dos pobres". Em: *Revista do IEA* (Instituto de Estudos Avançados). No prelo.

²³⁴ Expressão criada por Arantes, Paulo Eduardo, O positivismo no Brasil. *Novos Estudos*, CEBRAP, n.21, julho de 1988, p. 186.

RAMOS, A. *A criação problema*. SP: Nacional, 1939.

SAMPAIO DÓRIA. “Cartas a Oscar Thompson”. Em: *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. SP: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1918.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. SP: Autores Associados/ Cortez, 1983.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão social no Brasil. 1970 – 1930*. SP: Cia. das Letras, 1993.

VIOTTI da COSTA, E. *Da Monarquia à República. Momentos decisivos*. SP: Brasiliense, 1994.
