

PARA UMA CRÍTICA DA RAZÃO PSICOMÉTRICA

Maria Helena Souza Patto
Instituto de Psicologia - USP

A partir da presença de testes e de laudos psicológicos na escola pública de 1º grau, o artigo discute, no marco teórico do materialismo histórico, aspectos epistemológicos e políticos do psicodiagnóstico.

Descritores: Psicometria. Psicodiagnóstico. Epistemologia. Ética profissional. Escolas de 1º grau.

Encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares que um número crescente de psicólogos que trabalham em consultórios particulares ou em centros públicos de saúde tem ajudado a realizar.

Como regra, o exame psicológico conclui pela presença de deficiências ou distúrbios mentais nos alunos encaminhados, prática que terá resultados diferentes em função da classe social a que pertencem: em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola. Neste caso, a desigualdade e a exclusão são justificadas cientificamente (portanto, com pretensa isenção e objetividade) através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade.

Pesquisas recentes da escola pública de 1º grau, realizadas a partir de um lugar teórico que a toma como instituição social que só pode ser entendida no interior das relações sociais de produção em vigor na sociedade que a inclui, têm mostrado reiteradamente que essas dificuldades não podem ser entendidas sem que se levem em conta práticas e processos escolares que dificultam a aprendizagem. Tais práticas e processos produzem nos alunos atitudes e comportamentos que são comumente tomados como “indisciplina”, “desajustamento”, “distúrbio emocional”, “hiperatividade”, “apatia”, “disfunção cerebral mínima”, “agressividade”, “deficiência mental leve” e tantos outros rótulos caros a professores e psicólogos.

Quem já esteve numa escola pública e conversou com professores e técnicos escolares a respeito da repetência sabe que em sua maior parte eles ainda têm uma visão preconceituosa da pobreza, portadores que são de um traço profundo da cultura dominante brasileira: a desqualificação dos pobres; submetidos a más condições de trabalho, os professores costumam procurar bodes expiatórios para a incompetência pedagógica da escola; formados no interior de concepções científicas tradicionais do fracasso escolar (engendradas e divulgadas desde o começo do século pelo movimento escolanovista), segundo as quais a marginalidade social é expressão de deficiências biopsicológicas individuais (Saviani, 1983), aderem a uma visão medicalizada das dificuldades de escolarização das crianças das classes populares.

Mais importante ainda é destacar que essas opiniões também comparecem no discurso dos próprios psicólogos, porém de forma mais sutil, uma vez que traduzidas em termos científicos. Só a título de exemplo: um psicanalismo recente, fundado na concepção winnicottiana de “mãe suficientemente boa”, vem explicando os altos índices de repetência escolar e de atos ilegais entre crianças e jovens das classes trabalhadoras a partir do pressuposto de que as mulheres pobres são “mães não-suficientemente boas” para promover a saúde mental de seus filhos. Esta versão inclui a dimensão política só na aparência: embora faça referência à pobreza, naturaliza-a ao reduzi-la a uma questão de falta de recursos

materiais, deixando de lado a questão da dominação presente não só nos comportamentos de rebeldia, como no sistema jurídico-policial e nas próprias ciências (entre elas a Psicologia) que o assessoram através de laudos diagnósticos não raro portadores de forte acento moralista, além de reducionistas, pois fechados no plano do indivíduo e da família tomados como abstrações.

A “teoria” da carência cultural retomou a explicação da “marginalidade” social e legal nos termos biopsicológicos que vieram no bojo do movimento escolanovista. Gerada nos anos 60 nos Estados Unidos da América, no interior do movimento por direitos civis das chamadas minorias raciais, ela é portadora de todos os estereótipos e preconceitos sociais a respeito dos pobres e continua marcando presença nos meios em que se planeja e se faz a educação escolar primária no Brasil. Tomada como base de medidas administrativas e pedagógicas que visam à busca de saídas técnicas para o beco no qual se encontra a educação pública elementar, ela só tem contribuído para o aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar.

As práticas de diagnóstico de alunos encaminhados por escolas públicas situadas em bairros pobres constituem, como já dissemos em outro lugar, verdadeiros crimes de lesa-cidadania: laudos invariavelmente faltos de um mínimo de bom senso, mergulhados no mais absoluto senso comum produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos, reduzidos a *coisas* portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica.

A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo - os laudos falam de uma criança abstrata, sempre a mesma. O fato de invariavelmente aprovarem (*laudare* significa *aprovar*) a crença dos educadores de que há algo errado com o aprendiz mostra uma significativa convergência das visões técnico-científica e do senso comum. Tudo se passa como se professor e psicólogo partissem do princípio de

que o examinando é portador de alguma anormalidade. Basta consultar os testes, para supostamente descobrir qual.

Como técnicas de exame psicológico que fundamentam as conclusões, esses laudos mencionam testes de avaliação da inteligência, da personalidade e das chamadas habilidades especiais. Muitas vezes um teste de inteligência construído nos Estados Unidos da América para testar recrutas durante a Primeira Guerra Mundial é suficiente para a emissão de veredictos, desde os mais esdrúxulos, até os mais conformes aos conceitos da Psicologia. Poucas vezes a bateria é mais completa, o que, como veremos, não melhora em nada a situação.

*

A revelação desse estado de coisas reacendeu recentemente uma discussão cheia de percalços a respeito dos testes psicológicos. O assunto é difícil, por vários motivos: porque chama a atenção para a má formação dos psicólogos; porque o uso de testes para fins psicodiagnósticos é, por lei, privativo dos psicólogos e está no centro de sua identidade profissional, o que faz com que a crítica provoque medo de perda dos pontos de referência; porque a crítica se faz a partir de um referencial teórico materialista histórico, objeto ainda de grande preconceito e pouco conhecido entre psicólogos; porque a inércia também está presente no corpo docente da escola de 3º grau. Mas a dificuldade maior de realizar esse debate certamente vem da formação predominantemente técnica dos psicólogos, em geral, e dos que se dedicam aos testes, em particular.

A crítica dos testes tem sido feita em diferentes níveis de profundidade: dos conteúdos; da definição de inteligência e de personalidade em que se apóiam; do critério estatístico e adaptativo de normalidade que lhes serve de base; da situação de testagem propriamente dita; da teoria do conhecimento a partir da qual eles são gerados.

Quanto ao primeiro, basta mencionar que para avaliar o nível intelectual os psicólogos fazem perguntas cujas respostas, para serem avaliadas como corretas, requerem do avaliando uma visão ideológica de

mundinho. Este é o caso, por exemplo, de itens que partem do pressuposto da idoneidade das instituições de caridade, da qual qualquer pessoa que tenha um mínimo de compreensão da realidade em que vive discordaria. Esta valorização da filantropia é tipicamente burguesa e, no caso brasileiro, configurou-se com nitidez a partir do movimento de “faxina urbana” ocorrido na Primeira República. Tais considerações introduzem a questão do viés cultural presente nos testes, que pode assumir a forma de identificação de inteligência com adesão à moral hegemônica.

Sobre o conceito de inteligência contido nos testes de QI, a crítica vem sobretudo dos piagetianos, que destacam o fato de que esses testes medem *produtos* de processos mentais, ignorando o *processo* de produção da resposta, mais importante na determinação do estágio de desenvolvimento intelectual (e não de uma capacidade intelectual estática) do que o resultado alcançado.

Quanto ao processo mesmo de aplicação dos testes, vários problemas poderiam ser mencionados, entre os quais destacamos dois: a falta de clareza a respeito das “regras do jogo” presentes em situações de exame psicológico e a inclusão da *rapidez* da resposta na definição de inteligência.

Em relação ao primeiro, Cagliari (1985) chama a atenção para o fato de na vida em família, na escola e nas situações de teste as perguntas dos adultos terem significados e funções muito diferentes para as crianças, o que contribui para confundi-las nas situações de avaliação; quanto ao segundo, além da natureza ideológica do conceito de inteligência empregado, existe o fato agravante de o examinando ignorá-lo, pois faz parte da técnica de aplicação não informá-lo a respeito.

Em resumo, problemas relativos ao conteúdo das provas, à conceituação de inteligência e à lógica da situação de avaliação fazem com que os testes se transformem em *artimanha* do poder, que prepara uma *armadilha* para a criança, que acaba vítima de um resultado que não passa de um *artefato* da própria natureza do instrumento e de sua aplicação, situação tanto mais verdadeira quanto mais o examinando for

uma criança pobre e portadora de uma história de fracasso escolar produzido pela escola.

No entanto, ainda que resolvidas todos essas questões, a essência dos testes permaneceria intocada, pois o cerne do problema está na concepção de ciência que os engendra.

*

Discutir os testes não é pôr em confronto gostos e opiniões pessoais; muito menos transformar o debate em rinha ou ringue para divertir a platéia. O que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma *discussão teórica* de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, de Homem e de sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação e classificação de indivíduos e grupos, Psicologia esta que tem sido qualificada como positivista, instrumental, objetivista e fiscalista (veja Leopoldo e Silva, 1997). Se assim é, a conclusão bastante usual a que chegam participantes desses debates de que “fulano *não gosta* de testes” prova que a discussão teórica não aconteceu.

Para que haja um debate fecundo é preciso que ambos os lados tenham um mínimo de clareza a respeito do lugar teórico a partir do qual elaboram os seus argumentos. Os que defendem a mensuração do psiquismo e os laudos psicológicos precisam conhecer não só os pressupostos filosóficos das técnicas que adotam, mas também os fundamentos da crítica, sem o que não podem contra-argumentar. O mesmo vale para os que fazem a crítica: é preciso que conheçam a base teórica da Psicologia psicométrica e normativa e dominem o arcabouço teórico com o qual se debruçam sobre ela para desvelar a sua razão. Sem isso, a comunicação torna-se impossível e o que se tem é um estéril e absurdo diálogo de surdos, do qual é melhor ausentar-se.

No interior desse debate, raciocínios teóricos provocam com freqüência respostas pragmáticas. Diante da crítica da coisificação do sujeito operada pelos testes, alega-se que o problema não está neles, mas

na imperícia dos que os aplicam e redigem laudos; diante da proposta de substituí-los por outras formas de os psicólogos estarem com pessoas de modo a conhecê-las não como objetos, mas como sujeitos sociais e individuais, defende-se a sua imprescindibilidade com justificativas como a necessidade de atender a solicitações de diagnósticos *rápidos*; diante da crítica que os desvela como instrumentos que justificam cientificamente a desigualdade e a exclusão social, menciona-se o uso dos testes para incluir, como nos raros casos em que, a partir de resultados de QI, crianças foram retiradas dos guetos das classes especiais e reinseridas nas classes comuns. (Note-se que, neste argumento, a superação do papel excluente dos testes é só aparente: na verdade, continua-se a afirmar que, em função dos resultados neles obtidos, é legítimo classificar crianças para fins de inclusão ou de exclusão em espaços escolares). Movendo-se nos limites do senso comum ou do pensamento cotidiano, esses raciocínios tomam por verdadeiro o que é útil e não saem do lugar.

Poder-se-ia pensar que o pragmatismo das respostas à crítica da Psicologia decorre da insuficiência de instrumentos teóricos da maior parte dos que se formam em cursos de Psicologia, nos quais o objetivo preponderante de profissionalizar por meio do ensino de técnicas de diagnóstico e psicoterapia torna ociosa a reflexão teórica. No entanto, não se trata disso. Não se está diante de um uso pragmático do que não é necessariamente assim, pois “o pragmatismo da ciência não é elemento derivado, que a ela se acrescentaria. Há uma intencionalidade pragmática originária” no modelo objetivista de Ciência (Leopoldo e Silva, 1997, p.22).

A alegação de *cientificidade* dos testes e da Psicologia também comparece com freqüência como resposta ao seu questionamento. Mas a afirmação, sem mais nada, de seu estatuto científico, como se isso pusesse um ponto final no debate, revela que os que fazem a Psicologia geralmente passam ao largo da crítica filosófica e sociológica contemporânea das Ciências Humanas, crítica essa que traz à luz a reificação dos seres humanos, sua coisificação quando identificados com o objeto (as

coisas) das Ciências Naturais e declarados passíveis de serem conhecidos através dos mesmos métodos.

*

Aprisionada em sua circunstância de especialização, a Psicologia faz parte do “cientificismo parcelador e coisificador do conhecimento”, que produz “modalidades segmentadas do conhecimento” (Martins, 1978, p.20-1), o que não quer dizer que se for ao encontro das Ciências Sociais ela poderá, por adição, recompor a visão perdida da totalidade, pois estamos diante de uma recomposição impossível nas condições históricas atuais. O que os psicólogos podem fazer é aproximar-se das teorias que lhes permitem pensar criticamente as condições em que a Psicologia se fez e se faz como ciência e profissão.

Fazer a crítica da Psicologia (e da psicometria que faz parte dela) é situar o conhecimento que ela produz, é

ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal. (...) A perspectiva crítica pode (...) descobrir toda a amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos. (Martins, 1977, p.2).

A reflexão sobre a Psicologia só se realiza quando o conhecimento que a constitui é analisado à luz da Sociologia do conhecimento, ou seja, de uma Sociologia voltada para o estudo das interpretações da realidade humano-social, em busca da perspectiva de classe a partir da qual elas foram construídas.

Dizer que o ângulo de visão proporcionado pelo compromisso de classe faz parte do arcabouço dessas interpretações é dizer que os interesses de classe são *constitutivos* de conceitos, de sistemas de conhecimento e de métodos; significa, portanto, dizer que as dimensões política e epistemológica do conhecimento são inseparáveis. Sendo assim, crítica não é implicância, opinião ou ataque pessoal a teorias e métodos, não é

recusa de uma modalidade de conhecimento em nome de outra. “O procedimento crítico é aquele que incorpora, ultrapassando, determinado conhecimento.” (Martins, 1978, p.45). Incorpora o conhecimento objeto da crítica porque não o recusa, mas vai em busca de sua gênese; ultrapassa-o porque, desvendeando a sua razão - e só assim - pode superá-lo. Para fazer a crítica da psicometria (e da Psicologia que a contém) é preciso, em primeiro lugar, buscar a sua origem teórico-política, ou seja, analisar o momento histórico da constituição das classificações valorativas inerentes a uma Psicologia normativa. Proceder assim significa concebê-la não como um engano, mas como conhecimento que tem a sua razão, “uma razão anti-histórica, mas historicamente determinada.” (Martins, 1978, p.45).

Noções naturalizadas e matematizadas de diferenças individuais e grupais de capacidade psíquica foram elaboradas a partir de condições sócio-históricas determinadas que é preciso desvendar. Foi dessa perspectiva que fiz a crítica da cruzada psicométrica do começo do século XX e da “teoria” da carência cultural; foi a partir dela que se pôde desvelar a visão de mundo da burguesia triunfante oitocentista incrustada na concepção de distribuição meritocrática das pessoas pela hierarquia social (concepção que preside as classificações valorativas de inteligência e personalidade) e perceber que o conceito de aptidão natural (só para dar um exemplo) é realização da necessidade de auto-explicação da sociedade capitalista em termos que garantam a sua continuidade (a sua reprodução). Enfim, é desta perspectiva totalizadora e histórica que se pode perceber que o conhecimento não é neutro e pode ter consequências que escapam às boas intenções de quem o produz.

O conhecimento materialismo histórico não aspira à neutralidade. Nas *Teses Contra Feuerbach* (1845) Marx explicitou a natureza engajada de sua teoria; na décima-primeira tese ele diz: “Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo; diferentemente, cabe *transformá-lo*.” (1978, p.53). O compromisso com “a transformação do mundo e com a dignidade do homem” é princípio constitutivo, é marca de nascença de seu

arcabouço teórico, é o móvel da reflexão de Marx sobre o conhecimento e a condição humana sob o modo capitalista de produção.

Do interior da filosofia marxista, Martins (1978) afirma: “só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento.” (p.xiii). De dentro das idéias da Escola de Frankfurt, Leopoldo e Silva (1997) diz: “a teoria tradicional supõe a possibilidade de uma descrição neutra da realidade, mesmo que esta realidade seja psicológica, social ou histórica, isto é, mesmo naquilo que se refere ao homem”, ao passo que “a teoria crítica não pode deixar de considerar a gênese social dos problemas, as situações reais nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos.” (p.25). A consideração das finalidades sociais do conhecimento está, portanto, no miolo desta concepção de Ciências Humanas; dizendo com outras palavras, em seu interior a linha que separa Ciência e Ética perde a nitidez.

O compromisso humano-genérico está no cerne da obra de Marx, é constitutivo tanto de sua antropologia quanto de sua teoria do valor. Nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, o conceito de alienação explica a natureza da atividade produtiva, da relação do trabalhador com os produtos do seu trabalho e de uma lógica perversa na qual “o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais - comer, beber e procriar, ou no máximo também em sua casa e no embelezamento dela -, enquanto em suas funções humanas se reduz a um animal.” (1970, p.94). Significativamente, *O Capital* começa com a discussão sobre o fetichismo da mercadoria, no qual os objetos materiais (as mercadorias) *aparecem* como dotados naturalmente de valor, enquanto as relações de trabalho entre os produtores *aparecem* sob a forma de relações entre os produtos de seu trabalho. Não por acaso, a frase que abre esse texto fala do predomínio de *coisas*: “A riqueza das sociedades em que domina o modo capitalista de produção aparece como uma imensa coleção de mercadorias, e a mercadoria individual como sua forma elementar.” (1983, p.45). Em ambos os casos, Marx está, de dentro de seu compromisso com os valores humanistas, tratando da coisificação dos homens enquanto essência desse modo de produção. E o faz com paixão e profundidade teórica.

A crítica marxista do conhecimento que faz do sujeito um objeto tem origem na análise do fetichismo da mercadoria. É nela que se desvenda a maneira pela qual a forma econômica do capitalismo oculta as relações sociais que lhe são subjacentes; é nela que se fundamenta o desvelamento de uma forma de conhecimento que coisifica os homens ao se deter na *aparência* da realidade social, no que é imediatamente dado, em contraposição ao conhecimento que desvela a sua *essência*, ou seja, a sua face ocultada. Dizendo de outro modo, de um ponto de vista materialista histórico, na forma assumida pelo trabalho sob o modo de produção capitalista - o trabalho dividido, parcelar - está a origem desta “ilusão de ótica” que transforma as coisas em entidades que se relacionam socialmente e as relações sociais entre os produtores em relações entre coisas. Cabe à teoria revelar a realidade ocultada, ou seja, as relações sociais de produção. É, portanto, um enorme esforço teórico que possibilita a consciência de que o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como mero lucro, é extração da mais-valia; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e de desigualdade de direitos determinadas historicamente.

Isto posto, três outras afirmações intimamente relacionadas, que se fazem presentes nos debates sobre os testes, precisam ser revistas: a primeira qualifica a crítica ético-política como fácil, superficial e inútil, pois, para realizá-la, bastaria “apresentar-se como marxista e em seguida tachar tudo de ideológico” (sic.); a segunda separa Ciência de Ética, a partir do pressuposto de que “Ciência é uma coisa e Ética, outra” (sic); a terceira classifica a crítica ético-política como *crítica externa* do conhecimento, em contraposição à análise lógico-formal da correção do pensamento (tomado em si mesmo, independentemente de seu objeto), esta sim tida como verdadeira *crítica interna*.

Como vimos, o compromisso ético-político é constitutivo do edifício conceitual marxista, para o qual não há conhecimento sobre a realidade humana que seja descomprometido, o que significa que, no âmbito desta teoria, Ética e Ciência são indissociáveis. De outro lado, uma

crítica que vai à raiz, desvela a realidade social mediata ocultada pelo que é dado imediatamente e encontra *no interior* dos próprios conceitos e métodos a realização da necessidade de reprodução da ordem social capitalista não é fácil nem externa, mas *a mais interna das críticas do conhecimento*. Nesta linha de argumento, é válido proceder a uma inversão da classificação apontada acima e afirmar que a análise lógica do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas e Sociais é *crítica externa*, mas não inóqua, pois soma com o ocultamento do que é essencial na sociedade e repõe a tese da neutralidade do conhecimento, ocultamento e neutralidade próprios da filosofia positivista.

*

É na discussão sobre o fetichismo da mercadoria que está a origem do conceito de ideologia como conjunto de idéias que, por se deterem nas camadas aparentes do real, obscurecem a percepção do modo de ser da sociedade capitalista e resultam numa percepção limitada do objeto sobre o qual discursam. Fazer o vínculo da ideologia na análise desse fetiche significa afirmar que as idéias ideológicas são *lacunares*, na acepção de Chauí (1981):

O discurso ideológico é um discurso feito de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas. A coerência desse discurso (...) não é uma coerência nem um poder obtidos *malgrado* as lacunas, *malgrado* os espaços em branco, *malgrado* o que fica oculto; ao contrário, é *graças aos brancos*, *graças às lacunas* entre as suas partes, que esse discurso se apresenta como coerente. Em suma, é porque não diz tudo e não pode dizer tudo que o discurso ideológico é coerente e poderoso. (...) O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque *não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer*. Se o disser, se preencher todas as lacunas, ele se autodestrói como ideologia. A força do discurso ideológico provém de uma lógica que poderíamos chamar de *lógica da lacuna*, *lógica do branco*. (p.21-2).

O que uma visão da sociedade de classes como organização hierárquica baseada em diferenças individuais de aptidão (mensuráveis ou detectáveis através de testes psicológicos) não diz e não pode dizer, sob

pena de autodestruir-se? O que os laudos psicológicos - por mais fiéis que sejam à técnica dos testes e aos princípios lógicos do pensamento correto - sobre crianças que não conseguem se escolarizar na escola pública brasileira não dizem e não podem dizer, sob pena de autodestruirem-se? Eles não dizem muitas coisas. Por exemplo, que o comportamento escolar dessas crianças não é um “em si”, mas parte integrante de uma instituição de ensino, cuja lógica é imprescindível conhecer se se quiser entender o significado desse comportamento; que numa sociedade de classes o Estado defende os interesses das classes que detêm o poder econômico e, por consequência, o poder político; que o ensino público brasileiro de 1º grau tem uma história marcada pelo descaso do Estado pela escola para o povo; que uma política educacional marcada por esse descaso e por equívocos tecnicistas sucateou a rede pública de escolas; que a burocratização da escola eliminou uma avaliação fecunda da qualidade do ensino oferecido; que a política salarial desestimula os professores que, frustrados, fazem de seus alunos bodes expiatórios; que a maior parte dos professores é concessionária do preconceito, da raiva e do desrespeito pelos pobres, traço profundo de uma sociedade de origem escravocrata, na qual a classe dominante sempre primou pela violência e pelo arbítrio; que a vida diária escolar concretiza tudo isso sob a forma de práticas e processos pedagógicos e administrativos produtores de dificuldades de aprendizagem dos bens culturais que cabe à escola transmitir, sobretudo aos alunos que dependem inteiramente dela para aprendê-los; que as relações pessoais na escola são autoritárias e produtoras de estigma e exclusão; que a falta freqüente de professores faz com que classes inteiras fiquem abandonadas por longos períodos, o que não impede que sejam, no ano seguinte, rotuladas como “fracas”, verdadeiras ante-salas das classes especiais; que todo esse processo é vivido com dor pelas crianças e causa-lhes danos na auto-estima, os quais os psicólogos vão equivocadamente entender como causa das dificuldades escolares; que os resultados alcançados nos próprios testes de inteligência dependem da história escolar, uma vez que esta exerce influência sobre a reação da criança à situação de avaliação e sobre o resultado obtido em testes saturados de atitudes e informações escolares que não poderiam ser

exigidas, como prova de inteligência, de crianças que não tiveram garantido o direito a uma escola de boa qualidade.

A tentativa de preencher esses brancos não corrigiria os “enganos” dos laudos, tornando-os verdadeiros. Tudo isso levado em conta, eles seriam destruídos, baseados que estão na “lógica da lacuna” contida num psicologismo que pressupõe que dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo.

*

A consciência de que uma prática profissional limitada é uma necessidade histórica não é convite a uma postura fatalista. No caso da Psicologia, não justifica a paralisia, nem qualquer passividade frente às implicações éticas e políticas de seu exercício profissional. Se é verdade que uma proposta de substituição dos testes por outras formas de avaliação é perigosa - pois, facilmente incorporadas à realização das mesmas finalidades político-sociais, só reforçariam aquilo que criticam -, tal advertência não pode minimizar a *atividade* contida na postura crítica. A atividade de desvelamento pode sair da academia e ser incorporada a uma ação profissional orientada por valores positivos, ou seja, voltados para a realização da utopia do mundo humanizado.

Segundo Paulo Freire (1970), a utopia é unidade de denúncia e anúncio. A ação problematizadora junto a indivíduos e grupos, que tenha no horizonte a humanização dos homens, ao mesmo tempo que denuncia uma realidade desumanizante e os instrumentos ideológicos de sua manutenção (como as técnicas psicológicas de exame), anuncia uma realidade transformada e mantém aceso o sonho de uma vida mais humana. Quando se indagam sobre o por que e o como do mundo em que vivem e do lugar que nele ocupam, indivíduos e grupos defrontam-se com limites objetivos, impostos pelas condições históricas atuais, e obstáculos subjetivos que pedem entendimento para que sejam superados. E esses indivíduos e grupos podem ser desde crianças repetentes, até seus professores; desde estudantes de Psicologia, até psicólogos e o

público que demanda os seus serviços; desde grupos que se engajam em ações alternativas, até instituições.

Voltemos a Freire (1970):

... se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo. (p.70-1).

PATTO, M.H.S. Towards a Criticism of Psychometric Reason. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.47-62, 1997.

Abstract: Considering the presence of psychological tests and reports in the elementary public schools, this article discusses, in the theoretical mark of historical materialism, political and epistemological aspects of psychodagnosis.

Index terms: *Psychometrics. Psychodagnosis. Epistemology. Professional ethics. Elementary schools.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, M.S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1981.
- CAGLIARI, L.C. O princípio que virou sapo. *Cadernos de Pesquisa*, v.55, p.50-62, 1985.

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- LEOPOLDO e SILVA, F. Conhecimento e razão instrumental. *Psicologia USP*, v.8, n.1, p.11-31, 1997.
- MARTINS, J.S. Introdução. In: FORACCHI, M.M.; MARTINS, J.S., orgs. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977. p.1-8.
- MARTINS, J.S. *Sobre o modo capitalista de pensar*. São Paulo, Hucitec, 1978.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. v.1. (Os Economistas)
- MARX, K. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, E. *Conceito marxista do homem*. 5.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. p.83-170.
- MARX, K. Teses contra Feuerbach. In: GIANNOTTI, J.A., org. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. p.49-53. (Os Pensadores)
- SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1983. p.7-39.