

Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff

Coordenadoras da Coleção

Regina Helena de Freitas Campos

Conselho Editorial

Ana Lydia Santiago – UFMG
Ana Maria Jacó-Vilela – UERJ
Carlos Henrique Gerken – UFSJ
Cristina Lhullier – Universidade de Caxias do Sul
Francisco Teixeira Portugal – UFRJ
Gustavo Gauer – UFRGS
Irene Melo Pinheiro – FHA
Lilian Erichsen Nassif – UFMG
Luciana Karine de Souza – UFMG
Marcos Vieira Silva – UFSJ
Maria do Carmo Coutinho de Moraes – APMG
Maria do Carmo Guedes – PUC-SP
Marina Massimi – USP-RP
Miguel Mahfoud – UFMG
Mitsuko Antunes – PUC-SP
Monica Yumi Jinzenji – UFMG
Rita de Cássia Vieira – UFMG
Sérgio Cirino – UFMG
Silvia Parrat-Dayan – UNIGE
Wade Pickren - USA
William Barbosa Gomes - UFRGS

Organização

Érika Lourenço
Raquel Martins de Assis

Érika Lourenço
Raquel Martins de Assis
Organizadoras

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Belo Horizonte
2011

Ficha catalográfica
Dados do CDPHA
Dados da editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

PSYCHANALYSE ET EDUCATION EN FRANCE (1928-1988), UNE HISTOIRE CONFLICTUELLE - ANNICK OHAYON

MICHEL FOUCAULT EM BELO HORIZONTE, 1973 - DITOS E ESCRITOS INTEMPESTIVOS - ADRIANA MARIA BRANDÃO PENZIM, HELIANA DE BARROS CONDE RODRIGUES

A CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA (SABERES E CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS) NA CULTURA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA - MARINA MASSIMI

A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA COMO MEDIDA CONTRA O ESQUECIMENTO - SAULO DE FREITAS ARAUJO

WATERS OF MARCH (AGUAS DE MARCO): CIRCULATING KNOWLEDGE, TRANSFORMING PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE - WADE E. PICKREN

ESTUDOS SOBRE A PROFISSÃO DE PSICÓLOGO NO BRASIL - OSWALDO HAJIME YAMAMOTO, ANA LUDMILA FREIRE COSTA, PABLO SOUSA E SEIXAS, KEYLA MAFALDA DE OLIVEIRA AMORIM

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLANOVISTA EM GOIÁS SOB O PRISMA DA RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO - ANDERSON DE BRITO RODRIGUES, JAQUELINE VELOSO PORTELA DE ARAUJO

A EDUCAÇÃO MODERNA DOS CORPOS INFANTIS: UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA NA REVISTA PAIS & FILHOS (1968-1977) - CRISTIANE QUEIROZ DE SOUZA ASSUNÇÃO, RAQUEL MARTINS DE ASSIS, REGINA HELENA DE FREITAS CAMPOS

PASSADO E PRESENTE DA PSICANALISE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA OS SINTOMAS DO CONTEMPORÂNEO - LAILA BRAGA MOTA, MICHELLE KARINA SILVA

A IDENTIDADE DO LICENCIADO EM PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE DAS REGULAMENTAÇÕES BRASILEIRAS ENTRE 1962 E 2008 - LETICIA SIQUEIRA LEMOS, SERGIO DIAS CIRINO

QUANDO OS INTELLECTUAIS NÃO SE BASTAVAM: SOBRE A PRESENÇA DE FOUCAULT E BASAGLIA EM MINAS GERAIS - LUCILA LIMA DA SILVA, TAINÁ DOS SANTOS OLIVEIRA, ALLAN CÉSAR PROCÓPIO BELÉM

DE ARTE VOLUNTATIS : PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NUM TRATADO DO SÉCULO XVII: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO - **PAULO ROBERTO DE ANDRADA PACHECO**

DÊ-ME UM LABORATÓRIO E ERGUEREI UMA COMUNIDADE CIENTÍFICA: O LABORATÓRIO DIDÁTICO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO BRASIL - **ACRÍSSIO LUIZ GONÇALVES, JHONATAN JEISON DE MIRANDA, RODRIGO LOPES MIRANDA, SÉRGIO DIAS CIRINO**

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA, PSICOLOGIA DA PERCEPÇÃO E PINTURA IMPRESSIONISTA - **RÔMULO BALLESTÊ MARQUES DOS SANTOS, FRANCISCO TEIXEIRA PORTUGAL**

O LEGADO DA PSICOLOGIA NA CONFORMAÇÃO DA CRIANÇA NA PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL: **VIRGINIA SALES GEBRIM**

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Com satisfação apresentamos aos colegas e amigos o sexto volume da Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff. Editada pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), a cada ano a Coleção apresenta uma coletânea de artigos dedicados ao tema do Encontro Anual Helena Antipoff realizado no ano anterior.

Os Encontros Anuais Helena Antipoff são realizados regularmente pelo CDPHA, que desde sua criação, em 1979, vem se dedicando à preservação da memória e à divulgação da obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. Estes encontros vêm acontecendo em parcerias entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Helena Antipoff e as demais entidades criadas sob a liderança da educadora, como a Associação Pestalozzi, a ADAV e a ACORDA. Nos últimos anos, com o crescente interesse pela história da ciência e, em especial, pela história da psicologia no Brasil – área em que Helena Antipoff se destacou como pioneira – o evento tem sido associado às reuniões periódicas dos pesquisadores que se dedicam a essa área de estudos em diversas universidades brasileiras.

Entre os dias 29 e 31 de março de 2010, na Faculdade de Educação da UFMG, aconteceu o XXVIII Encontro Anual Helena Antipoff, associado ao IX Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia. O tema escolhido para esse ano foi “Psicologia, Psicanálise e Educação na Cultura Contemporânea”. Participaram do evento professores, pesquisadores e estudantes de graduação e de pós-graduação interessados em divulgar e discutir pesquisas e experiências relativas à preservação do nosso patrimônio cultural e científico de uma maneira geral, e mais especificamente nas áreas da educação e da ciência psicológica.

Este volume reúne artigos com temas referentes às conferências, mesas redondas e sessões coordenadas que ocorreram durante o XXVIII Encontro Anual Helena Antipoff, associado ao IX Encontro Interinstitucional de Pesquisadores em História da Psicologia.

PSYCHANALYSE ET EDUCATION EN FRANCE (1928-1988), UNE HISTOIRE CONFLICTUELLE

Annick Ohayon

De toutes les sciences de l'homme, la pédagogie est sans doute celle qui a été le plus précocement touchée par la psychanalyse, et peut être aussi celle qui l'a le plus influencée en retour. Ce n'est pas Freud qui le premier a soulevé l'intérêt de cette rencontre, mais son disciple alors préféré : Sandor Ferenczi, dans une conférence prononcée en 1908 à Salzbourg et intitulée « Psychanalyse et pédagogie »¹. Ce texte est fondateur. Ferenczi y affirme la fonction prophylactique d'une éducation psychanalytique, et les immenses bienfaits qui en découleraient pour la société. La même année, Freud reprend le même thème dans « La morale sexuelle civilisée et la maladie nerveuse des temps modernes »². Ainsi commence une histoire centenaire, faite de relations passionnées et souvent conflictuelles entre les deux disciplines. Elle se traduit d'abord par des déclarations d'intentions, et, après la première guerre mondiale, s'incarne dans des pratiques et des institutions. Ce mouvement, dit de pédagogie psychanalytique, va être très vivace en Suisse, en Autriche et en Allemagne, alors qu'il est presque inexistant en France. Seuls quelques pionniers du mouvement psychanalytique s'en font l'écho. Il ne s'appuie pas seulement sur la doctrine de Freud, mais aussi sur celles de Jung et d'Adler, faisant fi des querelles et des scissions. Placé sous le signe d'un optimisme conquérant, il rencontre vite des limites, et, dès la fin des années 1930, vient le temps des doutes et des inquiétudes. L'après-deuxième guerre mondiale voit à l'œuvre une dynamique nouvelle à laquelle la France prend une part active. Les centres d'intérêts se déplacent de l'enfant à l'adolescent et au groupe familial. Les années 1960 et la décennie suivante en marquent l'apogée, sur fond de contestation des valeurs bourgeoises, et d'extension du domaine de la vulgate psychanalytique. Dès la fin des années 1980, à la mort de celle qui en a été la principale actrice, Françoise Dolto, ce mouvement connaît un relatif déclin. Cette histoire, dont je vais retracer les grandes lignes, est déjà bien connue pour la première moitié du XXème siècle (grâce aux travaux de Mireille Cifali, Jeanne Moll et de

¹ Ferenczi Sandor (1908) « Psychanalyse et pédagogie » in *Oeuvres complètes, Psychanalyse*, I, 1908-1912, Paris, Payot, 1968.

² Freud Sigmund (1908) in *La vie sexuelle*, trad. française D. Berger, Paris, PUF, 1969

Danièle Milhaud-Cappe ³). Elle l'est moins pour le second XXème siècle, jusqu'à la période contemporaine.

1927-1939, premiers échos en France

Dans plusieurs de ses écrits, Freud déplore la résistance de la France à la pénétration de ses idées. Ce n'est en effet qu'en 1926 qu'est créée la Société Psychanalytique de Paris, et son organe officiel, la *Revue Française de Psychanalyse*, ne sort son premier numéro qu'en novembre 1927. C'est la première publication de ce genre en France, et l'unique jusqu'en 1946, date de la création de la revue *Psyché* par Maryse Choisy. La revue est trimestrielle et ne touche qu'un public restreint. Elle n'aurait peut-être pas vu le jour sans l'énergie et la générosité de la princesse Marie Bonaparte. Cette dernière est entrée en analyse avec Freud en 1925 et il la considère depuis comme sa représentante en France.

Dans l'éditorial du premier numéro, sa vocation est ainsi définie : elle s'adresse « aux personnes qui, du fait de leur profession ou de leur amour des études psychologiques, sont susceptibles de mettre en œuvre, dans l'exercice de leur activité, les conceptions et les méthodes psychanalytiques ». Jusqu'à la seconde guerre mondiale, elles sont fort peu nombreuses, et ce sont surtout des médecins. Selon la revue, les disciplines concernées sont « la psychiatrie, la pédagogie, la sociologie, la criminologie, la critique artistique ». L'ordre de présentation de ces domaines n'est pas indifférent, et l'on peut noter la place éminente que tient la pédagogie. On pourrait en inférer que l'enfant et son éducation vont être au cœur des préoccupations des pionniers de la psychanalyse en France, ce qui n'est pas vraiment le cas. On en trouve néanmoins un exemple dans le numéro 3 de 1927 : il s'agit d'un article de Sophie Morgenstern « Un cas de mutisme psychogène ». Cette psychanalyste polonaise, récemment arrivée en France, travaille alors comme thérapeute dans le service du professeur Heuyer à la clinique de neuropsychiatrie infantile. Elle expose le cas d'un petit garçon mutique qu'elle a guéri par la psychanalyse, en utilisant la technique du dessin libre pour comprendre les troubles de l'enfant. Elle formera d'ailleurs à cette méthode la jeune Françoise

³ Cifali M. *Freud pédagogue ?* Paris, Interéditions, 1982 .

Cifali M. et Moll J. *Pédagogie et psychanalyse* Dunod, 1985.

Moll J. *La pédagogie psychanalytique* Paris, Dunod, 1989 .

Milhaud Cappe D. *Freud et le mouvement de pédagogie psychanalytique 1908-1937*, Paris Vrin, 2007

Marette, future Dolto. Cet article prendra rétrospectivement le statut de texte fondateur de la psychanalyse de l'enfant en France.

Dans le numéro 2 de la RFP, en 1928, toute la partie bibliographique est consacrée aux applications de la psychanalyse à l'éducation, plus précisément aux publications de la *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*. Cette revue, fondée simultanément à Stuttgart, Berlin et Zürich par Heinrich Meng, Paul Federn et Ernst Schneider, se propose de mettre la psychanalyse au service des éducateurs et des enseignants. Tous les personnages qui vont marquer l'histoire de la pédagogie psychanalytique y participent : Anna Freud, le pasteur Oskar Pfister, Hans Zülliger, Siegfried Bernfeld, August Aichhorn, Dorothy Burlingham, Alice Balint, et, pour la France Marie Bonaparte et René Laforgue. La revue se trouve alors dans une période d'enthousiasme militant et ses promoteurs sont pleins d'espoir. Ils pensent qu'une éducation différente, basée sur la connaissance et le respect de l'enfant, pourra créer un enfant nouveau, lui-même porteur d'un monde nouveau. Cette foi sera mise à mal au milieu des années 1930, à la fois pour des raisons politiques et pour des raisons pratiques, liées aux déceptions des praticiens devant les résultats de leurs efforts.

En 1928, dans le numéro 5 de la *Revue Française de Psychanalyse* est publié un important article d'un des piliers de la *Zeitschrift*, Hans Zülliger, sur « La psychanalyse et les écoles nouvelles ». Il y expose ce que la psychanalyse peut apporter à la pédagogie, c'est-à-dire une psychologie profonde, qui prenne en compte l'inconscient : « Freud lui-même a approuvé la pratique de la psychanalyse en matière d'éducation, et s'est élevé publiquement contre ceux qui seraient tentés de restreindre son enseignement à la médecine. Pour ma part, je suis convaincu que la psychanalyse pédagogique contribuera davantage au bonheur de l'humanité que la psychanalyse médicale. » Car voilà bien l'un des enjeux de cette histoire, que Freud a perçu d'emblée : soustraire la psychanalyse à l'hégémonie médicale, tout en sachant que de ce fait, il serait confronté à celle des éducateurs, mais il estimait qu'elle était moins difficile à affronter.

On peut noter que si la revue parisienne accorde une place significative aux publications de la *Revue de pédagogie psychanalytique*, aucune revue de ce type n'existe alors en France, ni n'existera jamais, même après la seconde guerre mondiale, lorsque des institutions psychopédagogiques directement inspirées par la psychanalyse seront fondées. Malgré les efforts, on va le voir, de René Laforgue et de Marie Bonaparte, il n'existe pas de véritable mouvement de pédagogie psychanalytique en terre française.

En 1929, René Laforgue participe au congrès de la ligue Internationale pour l'Education Nouvelle à Elseneur, organisé par Adolphe Ferrière. Ce congrès est imposant par le nombre des participants (2500), mais aussi par la qualité des conférenciers : Kurt Lewin, de Berlin, Maria Montessori, Henri Wallon.... et, pour les psychanalystes, Oskar Pfister, Prynce Hopkins et René Laforgue. Ce dernier peut être considéré comme le fondateur du mouvement psychanalytique français. Dans la lignée de Geza Roheim, il élabore alors une sociopsychanalyse, c'est-à-dire une application de la doctrine freudienne à tous les secteurs de la vie politique et sociale. Dans cette logique, il accorde une place déterminante à la pédagogie. Selon un de ses élèves, André Berge, il aurait déclaré : « La psychanalyse sera pédagogique ou ne sera pas ».

Dans sa communication à Elseneur, qui porte sur « les mécanismes psychiques d'auto-punition », Laforgue semble autant persuadé de l'importance du message qu'il veut transmettre aux éducateurs que de leur incapacité à le recevoir. Et ce, parce qu'ils ne sont pas analysés, ce qui serait la seule voie pour une compréhension véritable des données cliniques qu'il va exposer. Malgré cette difficulté, il entreprend de leur expliquer comment et pourquoi un enfant intelligent peut choisir d'échouer à l'école, de paraître bête, irritant, de mentir, de voler pour se faire punir, et que seul un éducateur analysé peut comprendre et accueillir ce type de comportements. Devant cette affirmation un peu méprisante, on peut comprendre l'agacement et le « retrait » de l'auditoire, (retrait qu'évoque Ewald Bohn, qui fait le compte rendu du congrès dans la *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* : de toutes les communications, ce sont celles portant sur la psychanalyse qui ont eu le moins de succès). Ces pédagogues progressistes sont animés d'un trop grand espoir dans le changement social par l'éducation pour accepter d'entendre des voix qui leur parlent non seulement de l'inconscient de l'enfant, mais aussi du leur, celui de l'éducateur. Ainsi, si Laforgue souhaite réellement une collaboration étroite entre le pédagogue et le psychanalyste, on ne peut pas dire qu'il choisisse le meilleur chemin pour y parvenir.

L'éducation à la réalité : Freud et Marie Bonaparte

En 1927, Freud publie un petit ouvrage, *L'avenir d'une illusion*⁴, dans lequel il dialogue avec un interlocuteur imaginaire, aisément reconnaissable sous les traits du pasteur Pfister. Il y

⁴ Freud Sigmund (1927) *L'avenir d'une illusion*, Paris, PUF, 1980

règle ses comptes avec la religion, en décrivant une civilisation basée sur le refoulement, le déni de la réalité, et l'illusion consolatrice que procure celle-ci. Cette illusion vise à maintenir l'humanité dans un état d'infantilisme, voire de régression. Il n'est que de comparer, dit Freud, « l'intelligence rayonnante d'un enfant bien portant » à « la faiblesse mentale de l'adulte moyen » pour mesurer les dégâts d'une telle éducation. C'est dans ce texte qu'apparaît la notion, maintes fois commentée, « d'éducation à la réalité », *Erziehung zur Realität*.⁵ Qu'entend Freud exactement par cette formule ? Il ne s'agit pas d'une adaptation à l'ordre social, mais d'une éducation qui puisse rendre celui qui la reçoit assez fort pour affronter le réel : le réel du sexe, du mal, du conflit, de la mort, mais surtout, qui n'inhibe pas le désir de savoir, et le plaisir de penser. Ce que la disciple française de Freud, Marie Bonaparte, traduit littéralement par « une éducation libre-penseuse ».

En 1930, la princesse Bonaparte a été chargée de présenter le rapport principal de la cinquième conférence des psychanalystes de langue française, à Paris.⁶ Il s'agit d'un des premiers textes français qui prend nettement position en faveur de l'éducation psychanalytique. Comme dans la plupart de ses écrits, elle s'efforce de rester au plus près de la pensée du maître viennois, tout en la vulgarisant. Cependant, emportée par son zèle, il lui arrive d'exagérer, voire de caricaturer les positions de Freud.⁷ La quatrième partie de son rapport expose « Quelques propositions pour une réforme éducative ». Ses références principales sont *L'avenir d'une illusion* mais aussi *Malaise dans la civilisation* que Freud vient de publier. Elle rappelle que les deux principes freudiens au nom desquels on doit fonder une éducation sont la raison et la vérité, car eux seuls peuvent donner le courage d'affronter la réalité. Cela distingue Freud des adlériens, ou des militants de l'éducation nouvelle, pour qui l'amour est le levier principal de l'éducation. Pour lui, ce levier est nécessaire, mais il n'est pas suffisant.⁸ Marie Bonaparte s'en prend d'abord aux représentants de l'ordre ancien de la société, au premier rang desquels les catholiques, qui sont des adversaires déclarés de la psychanalyse, car ils craignent son côté révolutionnaire. Elle cite le

⁵ Freud, 1980, p.70

⁶ Bonaparte, Marie (1931) « De la prophylaxie infantile des névroses » *Revue Française de Psychanalyse*, 1, p.85-135.

⁷ Ses collègues du groupe français, jaloux de son intimité avec celui-ci, l'ont d'ailleurs surnommée « Freud a dit »

⁸ Ohayon Annick (2006) « Psychanalyse, éducation nouvelle et éducation morale dans les années 1930 en France », in Hofstetter Rita et Schneuwly Bernard « *Passion, fusion, tension, Education Nouvelle et sciences de l'éducation* », Bern, Peter Lang

pape Pie XI, qui stigmatise et interdit l'éducation sexuelle, et oppose à cet obscurantisme le libéralisme de l'église anglicane, qui préfère la discussion libre au silence et surtout au mensonge. Elle met cependant en garde contre un optimisme exagéré qui ferait de l'information sexuelle une panacée, et révèle que Freud lui aurait un jour confié : « Wie man es macht, macht man es schlecht⁹ ! » Elle en voit la preuve dans le fait que les enfants de psychanalystes sont souvent assez mal élevés. Elle poursuit en abordant la question des sanctions : il faut se garder de l'idée que la psychanalyse encourage le laxisme ; dans toute éducation, la contrainte s'impose, car les pulsions agressives, sadiques, cruelles ne peuvent s'exprimer librement. Il faut donc punir, mais comment ? Il faut évidemment proscrire absolument les châtiments corporels, qui provoquent des fixations érotiques masochistes (la fameuse fessée de Jean-Jacques Rousseau !). August Aichhorn et Maria Montessori ont préconisé l'isolement et le retrait d'amour. Marie Bonaparte n'est pas convaincue : selon elle, ce n'est pas une punition douce et légère car elle renforce les sentiments d'exclusion et d'abandon. Il est en tout cas une situation où le sadisme des éducateurs ne doit jamais s'exercer : celle de la répression de l'onanisme infantile. Marie note à cet égard le retard de la France par rapport aux expériences pédagogiques menées à Vienne par les freudiens et les adlériens, et aussi à Moscou par Vera Schmidt. Au Kinderheim Laboratorium de Moscou, la masturbation n'est pas du tout réprimée. Ce jardin d'enfants expérimental, de 1921 à 1925, est fréquenté par les enfants des hauts dignitaires du régime soviétique et reçoit, entre autres, le fils de Staline. Mais Marie Bonaparte rappelle que cette expérience novatrice a été interrompue, « les soviets n'étant pas très amis de la psychanalyse, dont ils redoutent instinctivement le scalpel, appliqué aux théories marxistes, tout comme l'église le redoute, appliqué au dogme de la foi » (ibid. p.121). Voici, selon elle, l'attitude la plus juste : ni défendre, ni encourager, mais observer et se taire, répondre aux questions des enfants, lorsqu'ils en posent, par la vérité. L'autre danger, non moindre, est l'excès d'amour et de caresses. Comme son maître Freud, elle prône donc l'éducation à la réalité. Cependant, elle reconnaît qu'une telle éducation n'existe nulle part, pas plus à l'école que dans la famille, ni même chez les soviets. Il faut cependant y tendre, et pour cela, elle énonce un programme fort, où la psychanalyse prend carrément la place de Dieu. Il faut d'abord psychanalyser les enfants le plus tôt possible, vers 5 ou 6 ans (ce à quoi Freud n'adhère nullement). Puis il faut « former des milliers d'analystes, femmes principalement, et remplacer le pasteur d'âmes par des psychologues scientifiquement formés, c'est-à-dire des psychanalystes » (ibid. p.134). Il

⁹ De quelque façon qu'on s'y prenne, on s'y prend mal !

faut enfin, bien sûr, psychanalyser les parents et les éducateurs. Alors seulement l'humanité pourra-t-elle advenir à la maturité grâce à une modification profonde de sa conscience morale. On imagine aisément à quel point un tel programme pouvait prêter à dérision, et pas seulement chez les adversaires de la psychanalyse. Dans la discussion qui suit, Edouard Pichon, psychanalyste maurassien et catholique, ne se prive pas de moquer l'attitude « héroïque » de la princesse, qui a gardé toutes ses illusions au moment où beaucoup de ses collègues ont perdu les leurs.

En effet, dès 1932, Alice Balint ouvre les hostilités au congrès de Wiesbaden. Dans un rapport très désenchanté, « L'accord et le refus en éducation », elle critique la pédagogie du « juste milieu », de la bonne mesure entre contrainte et laissez-faire prônée par Anna Freud. Plus radicalement, elle estime qu'on ne peut « qu'échouer à vouloir partir des expériences des analystes thérapeutes pour en déduire des principes d'éducation » (cité par Cifali et Moll, 1985, p8). En 1936, Hans Zulliger dénonce dans la revue de pédagogie psychanalytique « un manque dans la pédagogie psychanalytique », c'est-à-dire l'absence de prise en compte de la dimension du collectif. Une classe, c'est d'abord un groupe hétérogène, et l'action du maître doit viser à en faire une communauté, ce qui ne passe pas par une multiplicité de relations interindividuelles, comme la plupart des psychanalystes se l'imaginent mais par un travail sur la dynamique du groupe-classe. Malheureusement, Zulliger se définit alors comme le Führer face à ce groupe, ce qui, en 1936, a de bien sinistres résonances. Cependant, il touche là un point sensible : la question du social et du groupe est bien la pierre d'achoppement de la pédagogie psychanalytique.

La Revue de pédagogie psychanalytique cesse sa parution en 1937, au moment de l'Anschluss. De nombreux psychanalystes juifs émigrent aux Etats-Unis, et ceux qui avaient milité pour la cause de l'éducation psychanalytique ont alors d'autres préoccupations. Il faut attendre la fin de la guerre pour voir cet intérêt renaître, avec d'autres attendus et de nouveaux thèmes, en particulier les groupes et les adolescents, et dans d'autres pays : les Etats-Unis, l'Angleterre et la France. Je m'attarderai ici principalement sur le cas de la France et, dans un premier temps, sur la question de l'adolescence. Nous avons déjà pu constater qu'à part Marie Bonaparte, l'intérêt des membres du groupe psychanalytique français pour les applications pédagogiques semble faible dans les années 1930 et 1940. Une des causes en est probablement qu'il n'y a pas de pédagogues dans cette petite communauté, presque uniquement composée de médecins. La seule enseignante est Paulette Ericson, première épouse de René Laforgue et

nous allons voir qu'après la deuxième guerre mondiale, ce sont précisément les élèves de René Laforgue qui vont créer la psychopédagogie psychanalytique.

L'adolescence, crise individuelle, familiale ou sociale ?

L'adolescence peut être considérée, selon Anna Freud, comme « la Cendrillon de la psychanalyse »¹⁰. En effet, jusqu'au début des années 1960, elle ne fait pratiquement pas l'objet de recherches spécifiques. La notion même est absente du corpus freudien ou n'y fait qu'une fugitive apparition dans le texte « sur la psychologie du lycéen », qui date de 1914. Seule la puberté est prise en considération ; elle est pensée et analysée comme une répétition des processus pulsionnels infantiles, particulièrement ceux de la période oedipienne, qui va donner leur forme ultime, génitale, à des constellations plus archaïques, et ainsi signer l'achèvement de l'enfance. La notion de crise d'adolescence n'appartient pas non plus au vocabulaire de la psychanalyse, et, lorsqu'elle intervient dans des écrits français, elle est reprise des travaux de Maurice Debesse, sur lesquels je vais revenir. Dans les années 1930, le débat portait sur la possibilité d'une éducation psychanalytique, et sur ses modalités, et, au fil des résultats des expériences pédagogiques, l'illusion scientifique et l'idéal de maîtrise qui avaient porté les premiers éducateurs avaient disparu. Cependant, la guerre a multiplié les situations critiques pour des milliers de jeunes que l'on ne peut pas pour autant considérer comme des névrosés ou des malades. La psychopédagogie d'orientation psychanalytique, inspirée des travaux conduits à Londres par Anna Freud et Dorothy Burlingham à la Hampstead Clinic, va être la réponse privilégiée à ces problèmes. Elle s'incarne dans des institutions, comme les centres psychopédagogiques (celui du lycée Claude Bernard, puis le centre Edouard Claparède), les centres de guidance infantile (celui du psychanalyste Pierre Mâle à l'hôpital Henri Rousselle), l'École des parents et des éducateurs et l'Éducation surveillée. La plupart des analystes qui travaillent dans ces institutions (André Berge, Françoise Dolto, Juliette Favez-Boutonier, Georges Mauco) ont été formés, je l'ai déjà mentionné, par le pionnier du groupe freudien français, René Laforgue. Ils n'ont que fort peu participé aux débats des psychopédagogues autrichiens et suisses, se sont tenus à l'écart des grandes controverses qui ont opposé Anna Freud et Mélanie Klein, et n'ont pas du tout conduit de pratiques dans cette orientation (avant la guerre la seule psychanalyste de l'enfance étant Sophie Morgenstern¹¹).

¹⁰ Freud Anna (1958) « Adolescence », *Psychoanalytic Child Study*, 13, p.255-278

¹¹ Elle s'est suicidée lors de l'entrée des allemands à Paris en juin 1940.

La période qui va de 1946 à 1949 est marquée par l'esprit de la Libération, qui rend possible des alliances inattendues, que ce soit au plan politique ou professionnel, pour la cause fédératrice de l'enfance et de l'adolescence. Ce champ se révèle idéal pour promouvoir une approche centrée sur l'histoire familiale, sur le développement affectif et relationnel, bref, une clinique totale, globale, du sujet « en situation ». La question de l'adolescence mobilise alors quatre pôles, autour desquels se regroupent les différents acteurs : le médical, le pédagogique, le psychologique et le social. Le psychanalyste Daniel Lagache cherche à les fédérer sous la bannière de la psychologie clinique. L'objet de leurs investigations n'est pas la jeunesse, comme ce sera le cas pour les sociologues dans la décennie suivante¹², mais l'adolescence normale ou inadaptée, avec au centre la notion de crise. Mais de quelle crise s'agit-il ? d'une crise du sujet, de la famille ou de la société ? est-elle normale ou pathologique ? En constatant l'énorme variété des comportements et toutes les dimensions qui les affectent (physiologiques, psychologiques, culturelles et sociales), les chercheurs en viennent à se demander si l'on peut regrouper tout cela sous une même catégorie : l'adolescence. Ils s'interrogent sur les causes des difficultés des jeunes, sur leur sens et sur les remèdes que l'on pourrait y apporter.

En 1937, Maurice Debesse, élève du grand psychologue de l'enfance Henri Wallon a soutenu sa thèse sur *La crise d'originalité juvénile. Comment étudier les adolescents ?* (PUF 1941). Du point de vue génétique, deux conceptions s'opposent alors chez les psychologues. Pour les uns, l'évolution n'est pas un continuum régulier. Elle est rythmée par des périodes troublées, au cours desquelles des changements importants s'opèrent, alternant avec des périodes plus tranquilles. Cette conception est celle de Wallon, de Charlotte Bühler et aussi des psychanalystes. Pour les autres en revanche, la croissance est continue, non sans difficultés certes, mais sans rupture. C'est le point de vue adopté par les anglo-saxons (par ex. Arnold Gesell), mais aussi par Alfred Binet et par Jean Piaget. Dans cette acception, l'adolescence est une continuation des progrès antérieurs. Pour Debesse, l'adolescence est un passage, de l'état d'enfance à l'état adulte. Vingt ans après sa thèse, dans un numéro spécial de la revue *Enfance* consacré à l'adolescence (en 1958), Debesse revient sur ses travaux et les remet en question. Bien plus qu'il ne l'avait pensé, la notion de crise d'adolescence lui apparaît maintenant relative au sexe, à la classe sociale et à la civilisation. Les travaux de

¹² Ohayon Annick (2005) « La jeunesse et l'adolescence dans la psychologie française » in Anne-Marie Sohn (dir.) *Sociologues et sociologies La France des années 60*, L'Harmattan, p. 163-178

l'anthropologie culturelle sont alors bien connus et diffusés en France, en particulier ceux de Margaret Mead¹³, qui tendent à démontrer que dans certaines cultures, il n'y a ni tempête, ni crise, ni rupture, ni même à proprement parler adolescence. De surcroît, la crise qu'il décrivait en 1937 correspondait à une époque donnée, qui n'est plus celle des adolescents de 1958, les disciples de James Dean, « rebelles sans cause ». Il s'agit donc de phénomènes qui dépendent étroitement des circonstances historiques qui les ont vues naître. L'autre facteur qui a fait évoluer Debesse est la diffusion de la psychanalyse. Pour celle-ci, en effet, le conflit est au centre de la vie psychique, et non spécifique à une période. L'adolescence est donc un épisode de la vie psychique qui permet au sujet de trouver sa place dans l'ordre sexuel, dans le groupe et dans la société. On ne peut véritablement parler de crise que lorsque, au conflit avec soi-même, s'ajoute l'opposition au monde extérieur. Ceci correspond à la notion d'inadaptation telle que l'a définie Daniel Lagache en 1944 : « Est inadapté un enfant, un adolescent ou plus exactement un jeune de moins de vingt ans que l'insuffisance de ses aptitudes, ou les défauts de son caractère mettent en conflit prolongé avec la réalité et les exigences de son entourage, conformes à son âge et à son milieu social ».¹⁴ La crise d'originalité juvénile prend ainsi un double sens. Au plan individuel, elle marque la difficulté d'un sujet de vivre une expérience lourde et angoissante. Au plan social, elle marque l'appartenance à une société dans laquelle la complexité ou le flou des règles sociales exaspère et affole le sentiment du Moi. C'est, d'une manière un peu différente, la même problématique que développe Maryse Choisy .

En 1954, Maryse Choisy, journaliste et psychanalyste, élève de René Laforgue publie chez Aubier Montaigne *Problèmes sexuels de l'adolescence*. Cet ouvrage, destiné aux familles bourgeoises éclairées s'inscrit dans un mouvement d'éducation familiale proche de l'École des parents. L'auteur est une des premières à suivre le conseil de son maître Laforgue : diffuser la psychanalyse hors des cercles spécialisés, la faire « descendre dans la rue ». En bonne vulgarisatrice, elle trouve des titres accrocheurs : « J'ai mal à ma mère », pour le chapitre sur l'amour, « J'ai mal à mon père » pour le chapitre sur l'autorité, et « l'ennui entre l'amour et la guerre » pour décrire la génération d'adolescents de 1954. Ils étaient enfants pendant la guerre, période éminemment excitante et troublante de même que celle de la Libération. Aujourd'hui, dans l'espace intermédiaire entre la guerre et la paix, cette guerre froide qui fige l'occident, les adolescents s'ennuient. Un chapitre particulièrement significatif

¹³ Mead Margaret (1928) *Coming of age in Samoa*, New York.

¹⁴ Lagache Daniel (1948) « Nomenclature et classification de l'enfance inadaptée », *Sauvegarde de l'enfance*, 2-3.

de cet ouvrage revient sur « l'affaire des J3 de Melun ». Ce fait divers a fait les gros titres de la presse, et bouleversé l'opinion : en Décembre 1948, un collégien a abattu d'une balle dans le dos un de ses camarades, à l'aide d'une arme de service aimablement prêtée par un camarade, fils d'un policier, qui l'avait volée à son père. Il s'agit d'un crime, dont l'efficacité et le sang-froid stupéfient les adultes. Comme la plupart des commentateurs, Maryse Choisy fait le procès d'une époque qui a produit cette génération désaxée par la guerre, le marché noir, l'occupation et enfin l'existentialisme.¹⁵ Si la morale des adolescents s'est dégradée, c'est parce qu'elle s'est construite pendant la guerre, en un temps où il était glorieux de tuer, de voler, de faire du trafic d'armes. C'est pour cela estime Maryse Choisy qu'on a nommé ces adolescents des « J3 »¹⁶, alors que les tickets de ravitaillement avaient disparu depuis longtemps, mais qu'ils étaient le symbole de la confusion des valeurs propre à la période de l'occupation. La paix revenue, confrontés à l'idéal matérialiste de leurs parents, c'est-à-dire à pas d'idéal du tout, il ne leur restait que la fascination pour la déviance et le crime.

On voit ici à quel point les préoccupations ont évolué depuis l'avant-guerre. Les pionniers de la psychopédagogie familiale étaient obsédés par la question de l'éducation sexuelle, ce qui n'est plus du tout le cas. Certes, Maryse Choisy, psychanalyste et catholique, égratigne bien au passage Marie Bonaparte et Françoise Dolto qui « estiment qu'il faut laisser l'enfant se masturber tout son saoul, que tout cela est normal, et que la masturbation, loin d'être nocive, procure une détente nerveuse salutaire » (ibid. p.55), mais on sent bien que ce souci est devenu secondaire, par rapport à celui de la perte des repères moraux. Maryse Choisy n'a d'ailleurs pas d'autre solution à proposer que la restauration de l'autorité familiale, celle des pères, et des valeurs traditionnelles : justice, honnêteté, respect de l'autre. Mais, se demande-t-elle au terme de sa réflexion, n'est-il pas déjà trop tard ? Un nouveau concept est en train d'apparaître, celui de « crise de la famille ». Il serait responsable de la difficulté des adolescents à entrer dans la vie, à se structurer, et de leur refuge dans l'imaginaire et dans la chaleur du groupe, de la bande.

Daniel Lagache : les enfants du siècle de l'enfant

¹⁵ Dans *L'Humanité* du 9 mai 1951, on peut lire : « Dans cette affaire, il y a un crime et beaucoup de criminels. Il y a les livres malsains, les journaux assassins et les films de gangsters. Il y a toute une odieuse littérature. Il y a la morale du flic et celle de Jean Paul Sartre, ce qui est la même chose ».

¹⁶ Le terme de J3 désignait les adolescents et la ration alimentaire à laquelle ils avaient droit pendant la guerre.

En 1962, Daniel Lagache prononce, devant des juges pour enfants, une conférence intitulée : « Le siècle de l'enfant et l'enfant du siècle »¹⁷. Le titre renvoie à une triple référence : au livre d'Alfred de Musset¹⁸, à celui de Christiane Rochefort qui vient de sortir¹⁹ mais aussi à l'ouvrage de la pédagogue suédoise Ellen Key : *Le siècle de l'enfant*, paru précisément au début du vingtième siècle, qu'Edouard Claparède avait cité dans une phrase célèbre : « Le siècle qui s'ouvre sera celui de l'enfant ». Lagache questionne les modifications psychologiques et sociologiques de la famille pour comprendre le sens de la délinquance juvénile contemporaine (c'est le début du phénomène des « blousons noirs » après celui des « blousons dorés » qu'avait évoqué Maryse Choisy). Ce médecin psychiatre et psychanalyste, rappelle qu'il y a trente ans, à partir du modèle constitutionnaliste d'Ernest Dupré, la délinquance était définie par les aspects suivants : le mensonge, la mythomanie, le vol, la fugue, le vagabondage (et la prostitution pour les filles) et s'incarnait dans des personnalités particulières : les pervers. Puis, dans un mouvement de critique des pseudo-évidences, il remet en question les statistiques, qui annoncent, une fois de plus, une augmentation verticale de la délinquance juvénile. Il se demande si celle-ci n'est pas mieux repérée parce qu'elle est l'objet d'un plus grand souci et d'un contrôle social plus attentif, dans le sens de la prévention et de la rééducation. Dans cette perspective, les conditions historiques et sociales de l'émergence de cette pathologie sont à prendre en compte en priorité. Le premier XXème siècle, en grande partie grâce à la psychanalyse et à la psychologie de l'enfant, a été marqué par la critique des méthodes autoritaires d'éducation et par un effort pour adapter celles-ci aux besoins et aux possibilités de l'enfant. L'évolution du statut de la femme et de celui de l'enfant ont eu pour corollaire la diminution de l'autorité sous sa forme traditionnelle, ce que Jacques Lacan avait déjà analysé, dans son article de *L'encyclopédie française* en 1938 sous le nom de « déclin de l'imgo paternelle »²⁰. Mais ce déclin de l'autorité et cette augmentation des connaissances en psychologie de l'enfant n'ont pas rendu la vie plus facile aux uns et aux autres. Un mythe a remplacé l'autre : celui de la jeunesse s'est substitué au mythe de l'âge mûr, garant de sagesse et de stabilité. Ce mythe s'appuie sur une représentation de l'adulte qui aurait tué, aboli l'enfant et l'adolescent qui étaient en lui. Il se produit alors un effacement de la notion de génération, réduite à une brutale opposition entre

¹⁷ Lagache Daniel « Le siècle de l'enfant et l'enfant du siècle », *Œuvres complètes*, tome V, Paris, PUF, 1984

¹⁸ A. de Musset *La confession d'un enfant du siècle*

¹⁹ Rochefort Christiane *Les petits enfants du siècle*, Paris, Grasset, 1961.

²⁰ Lacan Jacques « Le complexe, facteur concret de la psychologie familiale » in *Encyclopédie française*, tome VIII, Section 8.40.7à15, Paris, Larousse, 1938.

les jeunes et les vieux. Revenant sur la crise de la famille désignée comme responsable majeure de la délinquance juvénile, Lagache rappelle aux juges à quel point c'est une blessure narcissique pour les parents d'avoir un « enfant à problèmes ». Ce qui est nouveau, c'est que les parents, d'abord mis en cause, s'accusent maintenant spontanément sous l'influence de la vulgate psychopédagogique. Il déplore cette évolution qui tend à déresponsabiliser les adolescents. On ne les incrimine plus, ni ne les punit, on prend leur parti et leurs troubles sont réduits aux effets de leur histoire et des fautes éducatives de leurs parents. Dans les formes extrêmes, et par là même les plus instructives, la relation de pouvoir entre parents et enfants se trouve retournée. Il cite à l'appui de son propos un article de la psychanalyste britannique Melitta Schmideberg²¹ dans lequel elle développe l'idée que les parents sont devenus de grands enfants. Quant aux adolescents, tyrans domestiques, ils règnent sur un royaume éclaté et confus, et il leur faut parfois devenir les parents de leurs propres parents. Ces interrogations ne sont pas propres aux seuls psychanalystes. En 1966, la semaine de la pensée marxiste à Bruxelles porte sur « Jeunesse difficile ou société fautive ? », reprenant la question posée par le psychiatre Louis Le Guillant dans *Jeunes difficiles ou temps difficiles* ?²² Entre la dramatisation journalistique des méfaits de la jeunesse et l'optimisme béat qui fait des adolescents le ferment d'une société nouvelle, ces chercheurs et praticiens des années 1960 tentent de faire la part des choses. Ils cherchent aussi à comprendre et à aider, et n'y parviennent pas toujours, pour deux raisons. La première tient à l'objet même de leur sollicitude, qui s'obstine à la mettre en échec. L'autre tient aux contradictions sociales entre le jeune, la famille et la société, sur lesquels ils doivent bien reconnaître qu'ils n'ont que peu de prise.

« Allo Mémie », premier programme français de confession radiophonique

En 1967, une journaliste de la presse féminine, Mémie Grégoire lit à l'antenne d'une radio périphérique (RTL), une lettre, envoyée par une lectrice du journal *Elle*, qui évoque la frigidité féminine.²³ Le standard de l'émission explose, et le phénomène va durer quinze ans. De 1967 à 1981, Mémie Grégoire recevra près de 100 000 lettres et 16 000 personnes passeront à l'antenne dans son émission désormais quotidienne pour dialoguer avec elle. Cette femme va devenir un mythe national, au même titre que le général De Gaulle, ou Brigitte

²¹ Schmideberg Melitta, « Parents as children », *The Psychiatric Quarterly Supplement*, 22, 1948. Elle était la fille de Mélanie Klein, et vouait à sa mère une haine mortelle.

²² Le Guillant Louis *Jeunes difficiles ou temps difficiles*, Paris éd. Du Scarabée, 1961.

²³ L'article de *Elle* s'intitulait : « Une femme sur deux ne connaît pas l'amour ».

Bardot . Elle va bouleverser l'univers radiophonique, et la vie de ses contemporaines. Mais qui est-elle ?

Ménie Grégoire est née en 1921, dans une famille de la bourgeoisie vendéenne, laïque.²⁴Bachelière en 1938, elle monte à Paris, où elle obtient une licence d'histoire. Elle épouse, en 1943, Roger Grégoire, haut fonctionnaire gaulliste, qui deviendra conseiller d'état, et fondera, avec Michel Debré l'ENA (Ecole nationale d'administration). Pendant dix ans, elle se livre aux joies de la vie d'épouse et de mère, puis devient journaliste à *Elle et Marie Claire*. Comme pour beaucoup de femmes de sa génération, la lecture du *Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir, en 1949, représente un choc. Elle ne cessera depuis lors de militer pour le planning familial et pour l'autonomie des femmes grâce au travail. Sans être aussi radicale que Beauvoir, elle énonce, dans son premier ouvrage, en 1964²⁵, que la maternité n'est pas un besoin, ni une consolation, et encore moins une thérapeutique, mais une responsabilité. Quant aux nouvelles femmes, elles ne veulent être ni des hommes, ni des vestiges, elles veulent leur place, tout simplement.

Quand elle commence son émission, en 1967, la société française est encore très bloquée, c'est un monde exactement inverse de celui que nous connaissons aujourd'hui du point de vue de la parole intime. Tout est interdit, on ne peut rien demander. Et voilà qu'à la radio, à une inconnue, on peut tout dire « comme si on était dans un confessionnal ou sur le divan d'un psychanalyste ».²⁶En effet, Ménie Grégoire donne la parole à ceux qui ne l'ont jamais prise, les femmes, les jeunes, et quelques hommes aussi. Son public est essentiellement féminin (pour 71% et il s'agit surtout de femmes au foyer. L'émission est quotidienne, de 15h à 15h30 : elles ont fini le ménage et la vaisselle, les enfants ne sont pas encore sortis de l'école, c'est un moment à elles, pour elles). Du point de vue sociologique, il appartient à la classe moyenne en voie d'ascension, qui vit dans les grands ensembles, et les banlieues. Il est plus populaire que celui que touchera Françoise Dolto.

« Au début, confesse t-elle, lorsque les gens m'appelaient, je ne savais pas du tout ce qu'ils attendaient de moi. Eux non plus, d'ailleurs...alors j'ai pris une attitude analytique. »²⁷Elle n'est pas néophyte en cette matière. Elle a d'abord fait une brève analyse avec Sacha Nacht, puis, de 1961 à 1962, avec René Laforgue (c'est-à-dire jusqu'à la mort de ce dernier), puis

²⁴ le fait est remarquable parce que la Vendée est une terre catholique.

²⁵ Grégoire Ménie *Le métier de femme*, Paris, Plon, 1964.

²⁶ Grégoire Ménie *Les cris de la vie*, Paris, Tchou, 1971

²⁷ Grégoire Ménie *Telle que je suis*, Paris, J'ai lu, p . 252.

pendant 4 ans avec une analyste femme, dont elle ne cite pas le nom, et enfin un contrôle avec Bela Grunberger . Laforgue, tout comme il l'avait fait pour Maryse Choisy, lui a confié une mission : « Vous savez faire comprendre, faire passer, transmettre. Et il faut que tout le monde comprenne, tous ceux qui ont, si peu que ce soit charge des autres : les maîtres d'école, les parents, tous doivent savoir. Il faut que la psychologie freudienne sorte de son ghetto. Tout le monde, vous comprenez ? » Et elle poursuit : « Je me suis accrochée à cette voix quand on me jetait la pierre parce que je vulgarisais. » (Grégoire, op. cit. 1976, p.239.)

Avant de passer aux critiques dont elle va faire l'objet, décrivons la manière dont elle conçoit son rôle. Elle parle peu, écoute et soutient, elle ne donne que peu de conseils. Compatissante, elle ne se situe jamais en extériorité par rapport à la souffrance de ceux qui l'appellent. Chez ses auditeurs, elle favorise les pratiques d'introspection, par identification aux cas passés à l'antenne, mais aussi de discussions au sein du couple et de la famille. Les jeunes qui font appel à elle sont essentiellement préoccupés par l'amour (comment on embrasse ? est-ce qu'on peut tomber enceinte rien qu'en embrassant ?), mais aussi par la liberté : ils la revendiquent et la craignent aussi . Ils se plaignent du fossé d'incompréhension qui existe entre leurs parents et eux. La plupart du temps, les cas qu'elle choisit de passer à l'antenne concernent des situations banales, mais parfois sont abordés des sujets plus lourds, voire encore tabous : inceste, femmes battues, homosexualité. Les réactions ne se font pas attendre. En décembre 1968, le Conseil de l'Ordre des médecins demande l'interdiction de son émission et de « toute forme de psychothérapie sur les ondes ²⁸». Cette injonction concerne aussi l'émission concurrente : « SOS Psychanalyste ! Dr. X », qui passe sur Europe N°1 (j'y reviendrai à propos de Françoise Dolto). Le directeur de RTL résiste et maintient l'émission à la suite d'une véritable avalanche de courrier de soutien , alors que celle de Dolto est supprimée.

Bien que Ménie se soit toujours défendue de faire des psychothérapies, la vindicte ne désarme pas . La critique intellectuelle lui reproche son appartenance à la bourgeoisie, son statut de vedette, qui lui interdit de partager l'expérience des gens « ordinaires », le fait qu'elle maternelise les classes populaires, et qu'ainsi elle participe à la dissimulation des rapports sociaux de classe, et à leur reproduction. On reconnaît là les arguments typiques de la période qui suit Mai 1968 : avant ces événements, elle était progressiste, après, elle est devenue réactionnaire ! Mais c'est surtout des psychanalystes que viennent les attaques les plus

²⁸ A. Brincourt « Radio Strip-tease » *Le Figaro*, 28/12/1968, et « Voulez vous souffrir avec moi ? » F.Caviglioli *Le Nouvel Observateur* ,152, 8/5/1968.

violentes : inconséquence thérapeutique, directivisme, imposture du recours à la psychanalyse, caractère incontrôlé et dangereux de ses interprétations, il n'y a pas de termes assez durs pour condamner ce qu'elle fait. Françoise Dolto, lorsqu'elle se lancera dans une aventure du même type, subira des attaques assez semblables, à cette différence près qu'elle est analyste, alors que Ménie Grégoire ne l'est pas. Cette situation aurait dû les rapprocher, mais cela n'a pas été le cas.²⁹ Il n'en demeure pas moins que ce premier moment d'extension du domaine de la « vulgate psy » a accompagné et soutenu des transformations profondes de la sphère familiale dans les années 1960 et 1970 : la séparation du lien entre procréation et sexualité, l'incertitude sur la durée du lien conjugal et l'affaiblissement des contrôles extérieurs à la cellule familiale : l'église, les beaux parents...mais aussi des transformations non moins profondes de l'univers médiatique, jusqu'à la télé réalité des années 1980.

Françoise Dolto : l'évangile éducatif

Un peu plus tardivement que Ménie Grégoire, grâce à son émission sur France Inter, « Lorsque l'enfant paraît », Françoise Dolto devient, elle aussi, un mythe national. Mais, alors que Ménie incarnait la sœur ou l'amie à qui l'on se confie, c'est plutôt en « grand-mère de la psychanalyse » que Françoise Dolto va rencontrer le grand public. Jusqu'en 1971, à la publication de sa thèse *Le cas Dominique*, elle est connue surtout dans le cercle restreint de la psychanalyse francophone et ce n'est que dans les dernières années de sa vie qu'elle devient le porte étendard de la cause des enfants . A sa mort, en 1988, un concert unanime et ému salue la grande dame de la psychanalyse française, celle qui mieux que quiconque a su partager avec tous, parents et éducateurs , son écoute passionnée du langage des enfants. Je vais revenir brièvement sur sa trajectoire, à la fois très connue et vulgarisée grâce aux multiples témoignages autobiographiques qu'elle a volontairement laissés³⁰, et encore assez peu historicisée.

Elle est née le 6 novembre 1908, dans une famille bourgeoise parisienne, catholique et traditionaliste. Ses récits de vie construisent l'image héroïsée d'une femme libre qui s'est arraché à son destin bourgeois pour devenir une clinicienne reconnue. Trois personnages ont marqué sa formation intellectuelle et professionnelle: René Laforgue, Edouard Pichon et

²⁹ Entretien avec Ménie Grégoire.

³⁰ Par exemple *Enfances*, 1986, Paris, Seuil et *Autoportrait d'une psychanalyste 1934-1988*, Paris, Seuil, 1989.

Sophie Morgenstern. Commençons par le plus important pour elle, Laforgue. Lorsque Françoise Marette commence son analyse avec lui, en 1934, cet alsacien est un praticien à la mode, qui traîne une réputation de praticien génial, mais aussi d'arriviste, très intéressé par l'argent. Avec elle cependant, il va se montrer généreux, baissant ses tarifs, et même lui obtenant une bourse de la princesse Marie Bonaparte, qui vient alors de fonder l'Institut de Psychanalyse. La cure va durer trois ans, ce qui est plutôt long pour l'époque. Françoise Dolto, si prolixe sur certains moments de sa vie, en parle assez peu, sinon pour dire qu'elle n'y comprenait rien, et que cependant Laforgue l'a beaucoup aidée, en lui suggérant de tenir tête à sa mère. Elle en gardera pourtant un sentiment d'inachevé, qui la conduira à faire plusieurs contrôles avec de très grands noms de la psychanalyse : Hans Hartmann, Angel Garma, René Spitz, Rudolph Loewenstein, et aussi Sophie Morgenstern pour le travail auprès des enfants. Elle va se former auprès de cette dernière lors de son stage d'externat à la clinique de neuropsychiatrie infantile du Dr Heuyer, mais ne reconnaîtra que très tardivement ce qu'elle lui doit³¹. Enfin, le troisième maître de la jeune femme est un personnage haut en couleurs : Edouard Pichon, pédiatre, psychanalyste et grammairien, est un catholique traditionaliste, maurassien, partisan de la peine de mort ! Pas vraiment le profil d'un adepte de la doctrine freudienne, supposée subversive et athée ! C'est cependant dans son service de l'hôpital Bretonneau qu'elle va apprendre à parler aux bébés, et devenir la spécialiste des « pipis au lit » et autres nourrissons vomisseurs. Après le décès de Pichon, Françoise Dolto prend une consultation à l'hôpital Trousseau, qu'elle va tenir jusqu'en 1978. Cette consultation est publique et de très nombreux jeunes analystes viennent y observer, fascinés, sa technique singulière, et tenter de s'y former. Elle travaille aussi dans le premier Centre psychopédagogique, au lycée Claude Bernard. Un nouveau paradigme est en train d'apparaître, qu'elle contribue à diffuser avec sa collègue Maud Mannoni : si l'enfant ne réussit pas à l'école, ce n'est pas parce qu'il est idiot, c'est parce qu'il souffre. L'aider à découvrir la cause de cette souffrance permet de lever l'inhibition scolaire. De 1941 à 1971, elle écrit beaucoup d'articles, dont de nombreux dans la presse féminine (*Elle*), catholique (*Les études carmélitaines*) et psychopédagogique (*L'école des parents*, *L'enfant et nous*), suivant en cela la voie indiquée par Laforgue d'élargissement du champ de pénétration de la psychanalyse.

³¹ Dolto F. « Ma reconnaissance à Sophie Morgenstern » in *Le silence en psychanalyse* ,(dir. Juan David Nasio) Payot/Rivages, 1998, p ,27.

Dès 1950, Françoise Dolto participe à une série d'émissions de la radiodiffusion française sur l'éducation sexuelle des enfants avec un pédagogue, un médecin et un prêtre. Ses interventions provoquent un abondant courrier et de larges extraits en paraissent dans la presse féminine. En 1969, elle prend de nouveau la parole dans une émission hebdomadaire : « SOS psychanalyste ! » Le titre est malheureux, qui assimile le psychanalyste à un sauveteur ou à un pompier. Elle parle sous un pseudonyme, Docteur X, et répond en direct aux questions des enfants et des adolescents (3 minutes pour chaque question !). Comme pour Ménie, succès et scandale sont au rendez-vous. L'école des parents, avec qui elle a travaillé pendant de longues années, menace de la faire rayer de l'ordre des médecins. Quant aux auditeurs, ils sont souvent perturbés par ses conseils et par le ton péremptoire avec lequel ils sont assésés. Fin de l'expérience.

En 1976, lorsqu'elle revient à l'antenne pour une émission quotidienne sur France Inter, le dispositif est très différent. Elle a abandonné le direct, et répond à des lettres préalablement sélectionnées. Elle en reçoit une centaine par semaine. Les auteurs de celles qui vont passer à l'antenne sont prévenus à l'avance, les autres reçoivent une réponse écrite. Il y a deux animateurs, elle même et un journaliste, puisque l'éducation est une affaire de père et de mère. Elle choisit des missives qui évoquent des situations ou des petits problèmes de la vie quotidienne : l'agressivité, la propreté, le sommeil... Les cas trop lourds ne passent pas à l'antenne, il y est répondu par courrier. Elle ne veut pas se poser en détentrice d'un savoir, mais susciter réactions et réflexions chez les auditeurs. Ses réponses mêlent d'une manière surprenante l'audace et le conformisme, son discours est libérateur à certains égards (la sexualité des jeunes), et très traditionnel sur d'autres plans, par exemple les rôles familiaux : symbolique (la loi du père) et socialisant pour le père, nourricier et protecteur pour la mère. Elle affirme que ce qu'elle fait à la radio n'est pas de la psychanalyse, mais de la prévention. Malgré toutes ces précautions, l'hostilité de ses collègues, y compris lacaniens, ne désarme pas : impudeur, errance, dévoiement de la psychanalyse, les mêmes critiques que celles dont Ménie Grégoire avait fait l'objet pleuvent sur elle, ainsi que d'autres plus spécifiques : elle confond psychanalyse et pastorale, ce sont de « lamentables bondieuseries ! » En effet, en 1977, elle a révélé sa foi catholique dans un ouvrage, *L'évangile au risque de la psychanalyse*, fort discuté dans la communauté psychanalytique. Tout cela n'empêche en rien son impact social, considérable, relayé par la publication de trois ouvrages qui portent le titre de son émission : *Lorsque l'enfant paraît* (au Seuil, 1987, 1988, 1989), et qui sont immédiatement des best-sellers. L'émission sera pourtant arrêtée en 1978, car elle était « trop

personnelle ». Elle en est d'autant plus choquée que les auditeurs n'en ont pas été avertis. « Je parlais aux nourrices, aux parents, aux bonnes d'enfants. Mes conseils n'étaient pas tellement directifs, c'étaient des choses de bon sens et de compréhension. Les gens ont continué à envoyer du courrier pendant des mois. »³²

Que reste-t-il de l'œuvre de Françoise Dolto aujourd'hui ? Indubitablement demeure sa vision de l'enfant comme une personne à part entière, et un être de langage. Mais les concepts fondamentaux qu'elle a élaborés n'ont pas vraiment trouvé de place dans le corpus psychanalytique, et son succès est demeuré très franco-français. Sa critique de l'école comme « fabrique d'enfants névrosés » s'est émoussée aussi quand la crise économique a incité les parents à miser sur les établissements d'excellence, plutôt que sur l'épanouissement de la personnalité de leurs chers petits. Dolto a incarné les années 1970, où la contestation sociale et politique se déployait dans une société d'abondance. Au début du XXI^{ème} siècle, sur fond de critique généralisée de la psychanalyse, son héritage est remis en question. Certes, elle a contribué à secouer le carcan rigide de l'éducation, mais une fois qu'il a été bien secoué, que s'est-il passé ? Il s'est passé, selon certains, la transformation, désastreuse, de « l'enfant-roi en enfant-tyran » et la génération Dolto³³, ces enfants devenus adultes, interroge aujourd'hui sans aménité ses éducateurs qui ont appliqué aveuglément la bonne parole. La psychanalyste française subit, me semble-t-il, un sort assez semblable à celui du psychologue américain Carl Rogers : il est de bon ton de l'ignorer, voire de s'en moquer, et pourtant, de très nombreux professionnels s'en inspirent encore.

³² « Françoise Dolto et la radio », entretien avec Marie-Annick Kipman, *Psychiatrie française*, 2, mars-avril 1984.

³³ titre d'un ouvrage de Didier Pleux (Odile Jacob, 2008).

MICHEL FOUCAULT EM BELO HORIZONTE, 1973 : DITOS E ESCRITOS INTEMPESTIVOS

Adriana Maria Brandão Penzim
Heliana de Barros Conde Rodrigues

São ainda raras as pesquisas sobre as visitas de Michel Foucault a nosso país, ocorridas nos anos de 1965, 1973, 1974, 1975 e 1976. O presente trabalho é parte de uma investigação intitulada *Michel Foucault no Brasil: presença, efeitos e ressonâncias*, e começa a explorar, mediante a bibliografia disponível, fontes escritas e entrevistas sob o paradigma da História Oral, as condições e circunstâncias da passagem do filósofo por Belo Horizonte, entre 29 e 31 de maio de 1973.

Pretende-se dar início a uma *audiografia* (ARTIÈRES, 2006) da presença de Foucault entre nós, ou seja, explorar tanto a ordem discursiva a que sua palavra se viu então submetida quanto a intempestiva desordem que esta palavra naquela ordem eventualmente imprimiu. Nesse sentido, leva-se particularmente em conta o fato de Foucault ter sempre enfatizado que a verdade, em lugar de estar placidamente à espera de nossa visada, possui geografia e cronologia próprias, merecedoras de análises singulares (FOUCAULT, 1979).

Tomando por mote o título *Ditos e Escritos* sob o qual Defert e Ewald (1994) reuniram a quase totalidade da produção foucaultiana extra-livresca, apresentaremos primeiramente os registros em papel e tinta de que dispomos sobre as vicissitudes da estada do filósofo em Belo Horizonte. Em seguida, mediante entrevistas realizadas com alguns daqueles que com ele conviveram em 1973, a oralidade virá à cena.

Essa conjugação entre escritura e oralidade decerto implicará estilos narrativos diversos. Não pretendemos apagar eventuais diferenças, pois, para nós, o escrito e o oral – inclusive quando arduamente transformado, este último, em escrito – podem (e devem) dialogar um com o outro sem, por isso, perder suas respectivas singularidades (PORTELLI, 1997).

Escritos

Os promotores das vindas de Foucault ao Brasil eventualmente se queixam das biografias. Assim é que Célio Garcia, quando a PUC-MG promove, em 1991, o curso “Michel Foucault – razão e desrazão”, reclama da discreta desqualificação presente no relato de Eribon (1990). Pois o biógrafo francês, depois de mencionar algumas das passagens de Foucault pelo Brasil – São Paulo (1965) e Rio de Janeiro (1973) –, acrescenta simplesmente: “Viajou pelo interior, até Belo Horizonte” (p. 288). Célio deposita esperanças em nova produção biográfica, à época em preparação: “Uma nova biografia de Foucault está sendo realizada graças ao trabalho de David Macey. Este pesquisador tem estado em contato conosco através de cartas, além de entrevistas, como foi o caso recentemente em Paris” (GARCIA, 1992, p. 53).

Quando o trabalho de Macey (1993) for publicado, dirá efetivamente um pouco mais acerca da presença de Foucault em terras mineiras:

A missão de Foucault levou-o ao norte para sua única visita a Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais e terceira maior cidade do Brasil. Passou apenas três dias na cidade, mas fez falas informais na Aliança Francesa e para o departamento de Filosofia da Universidade Federal, e conferências sobre ‘Doença Mental e Instituições Psiquiátricas’ e ‘Instituições Psiquiátricas e antipsiquiatria’. No Rio, a audiência fora primordialmente filosófica; em Belo Horizonte, Foucault falou principalmente a psiquiatras e psicanalistas. As conferências foram uma denúncia do poder/saber exercido pelos profissionais de saúde mental através de seus diagnósticos, prescrições e normalização do comportamento, e uma exploração das alternativas oferecidas pela antipsiquiatria (p. 326).

Não obstante “BH” fosse a terceira maior cidade brasileira, parece que Foucault e o clichê “tradicional família mineira” entraram em choque – o que, à época, contribuía quer para a fama, quer para o opróbrio. Ainda de acordo com Macey (1993), a publicidade excessiva incomoda o filósofo e, na conferência de imprensa de 29 de maio, ele interrompe seu pronunciamento para reclamar dos *flashes* dos fotógrafos, que “se tornam uma forma de tortura” (p. 327). As funções sociais que Foucault é forçado a desempenhar tampouco teriam recebido dele tranqüila acolhida: “Uma recepção na casa de Consuelo Albergaria o apresentou a muitos dos acadêmicos da cidade, mas isso foi algo semelhante a uma provação, em que deveria ser polido com ‘mulheres em longos trajes de noite’” (MACEY, 1993, p. 327).

Nem tudo se resume, porém, a esse amontoado de *faits divers* (ou fofocas, como diríamos em bom português), ao qual Macey adiciona o gosto que Foucault teria adquirido pela caipirinha – o que não prima pela originalidade e beira o folclórico...

No André Luís, uma multidão o aguardava: a conferência, supunha-se, versaria sobre *História da Loucura*. Mais uma vez há enfrentamento com os repórteres: “*Pas de micro...pas de conférence de presse...estou aqui para um seminário de trabalho*” — assim evoca o professor José de Anchieta Corrêa (2004, p. 9) a reação de Foucault ao chegar ao hospital. Acrescenta que, contrariado, ele esboça um gesto muito típico – cobre a cabeça com as mãos – e pede “*un rémotant*”, algo que lhe refaça as energias. A seguir, a surpresa:

Passados alguns momentos, postura recomposta, senhor de si (...), Foucault se dirige ao auditório, recusa assumir o lugar que lhe fora destinado à mesa diretora dos trabalhos, vai se assentar como muitos outros no chão do recinto. E, ao invés de proferir uma conferência, convida a todos a formular perguntas ou a comunicar suas experiências...(CORRÊA, 2004, p. 10).

Emergem então as primeiras indagações, que versam sobre trechos de *História da Loucura*. Foucault diz “não”, pois aspira a criar um dispositivo que ponha em marcha uma análise do presente: “Não quer discorrer sobre o que já se encontra escrito em seu livro. (...) Queria, como propusera, escutar, conhecer e pôr na roda as experiências dos presentes” (idem, p. 10).

Após algum silêncio, as perguntas se transmutam em relatos-perguntas, por mais que tímidos. As réplicas de Foucault são curtas, cortantes, deslocando a questão quando esta naturaliza o que quer que seja. Acerca daquilo que o raciocínio instituído chamaria de “situação política do país”, ele, que vem de embates recentes com a polícia francesa, nada diz.

Novo compromisso de trabalho leva Foucault à FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas), espaço acerca do qual cumpre evocar, nas palavras de Arreguy (2005), certa experiência dos anos 1970:

... *ser faficheiro* (...) compreendia uma série de vivências que incluíam – até mesmo – aulas, mas principalmente um convívio extraclasse nos corredores, murinho, cantinas, auditórios, na rampa, no saguão e na infinidade de espaços que circundavam o prédio de oito andares da rua Carangola, 288, no Santo

Antônio, bairro da Zona Sul de Belo Horizonte, e o Coleginho, junto ao grande edifício, com seus estacionamentos, quadras e anexos” (p. 9).

Foucault, neste caso, não devém fofinho – não se senta no murinho nem interpela alunos no saguão. Acata o encontro previsto com um grupo de filósofos que cultua predominantemente os “3 H” – epíteto que sintetiza o prestígio, na França do pós-guerra, de Hegel, Husserl e Heidegger (DESCOMBES, 1979) –, embora já tivesse contacto com a obra de Merleau-Ponty.

Ao focalizar o então dito por Foucault, José de Anchieta Corrêa (2004) se esforça, de início, por trazer à luz o experienciado à época: “A modo de Sade e Nietzsche, o que se ouvia parecia mais falar ‘mal dos homens’. A idéia de homem, como um ‘rosto inscrito na areia da praia’, parecia ali se desfazer”. Em seguida, talvez a perspectiva do hoje tome a dianteira: “...por essa via, uma verdadeira paixão pela vida, pela produção da verdade era o ponto forte da lição”. Nova oscilação no tempo o leva em seguida a reconhecer: “...para muitos tratava-se, naquela época, apenas de uma nova moda – o discurso estruturalista”. Nesta mesma direção, aflora a lembrança de um incômodo singular: “Eu, que naquele tempo em minhas aulas me ocupava a transmitir os ensinamentos de Merleau-Ponty, nomeadamente fenomenólogo, estava diante do auditório emprestando minha voz, por ser então um dos tradutores de Foucault, e sentia-me, então, em particular, questionado” (p.11).

Ainda no dizer de Corrêa (2004), da platéia os alunos o olham, irônicos, ao verem seu professor ser forçado a repetir as críticas de Foucault à fenomenologia. Em tais circunstâncias, o tradutor resolve perguntar ao conferencista o que este pensa de Merleau-Ponty e recebe o que denomina “resposta concisa e redonda”: “...é um poço do qual tiro muitas de minhas águas”. Acerca dessa réplica, Corrêa dispara, novamente com os olhos no presente: “Malditos, os filósofos que se tornam especialistas em determinada corrente ou autor, congelam a indagação filosófica, essa pergunta que jamais se cala, se convertendo nos maiores traidores da aventura da razão humana” (p.12).

Mas Foucault deveria pronunciar ainda outra conferência, no Hospital Santa Clara. Quando chega, o diretor o convida a visitar as enfermarias. Foucault regressa visivelmente transtornado: recusa-se a falar, por mais que a tanto o convidem o adido cultural da França e os participantes da mesa (José de Anchieta Corrêa, Célio Garcia e César Rodrigues Campos).

Nessa situação paradoxal, os três se põem a discorrer sobre a importância da obra e da visita do conferencista silencioso, até que este, aparentemente refeito, vem juntar-se ao grupo. Segundo Corrêa (2004), Foucault então,

de improviso, pronuncia uma das mais belas e comoventes leituras acerca desse ‘outro espaço’, dessa ‘outra fala’, a loucura. Nela, (...) se antecipava muito do que, depois em 1964, seria publicado em *A loucura, ausência de obra*. Era, então, o mesmo mestre que não separava sensibilidade e razão, que filosofava não apenas nos limites da mente, imerso no misterioso universo do corpo-vivo à escuta das vibrações da carne (p. 13).

Aqui, atropelam-se evocações, documentos, temporalidades. Que Corrêa fale dessa leitura como se Foucault fosse Merleau-Ponty, em nada nos incomoda (“Malditos os especialistas!”, com ele concordamos). Mas algo de intrigante afeta a narrativa, pois atribui a tal leitura (datada de 1973) a antecipação (!) de algo que situa (corretamente) em 1964. Não pretendemos duvidar das lembranças de José de Anchieta Corrêa, por sinal nosso fio condutor até o momento. Mas vale dizer que o professor Moacyr Laterza, que gravara a fala no Santa Clara, preservou a fita e a levou, em agosto de 1990, à PUC-MG. A gravação foi transcrita, traduzida por Virgínia Mata Machado e uma cópia encaminhada ao Centro Michel Foucault, em Paris, por intermédio de Oscar Cirino. Em 1992, tanto a versão em francês quanto a tradução (Foucault, 1992a e 1992b) foram publicadas nos *Cadernos da pró-reitoria de extensão da PUC-MG*. Lendo-as, hoje, pode-se concordar que se dirijam a “um outro espaço”, a “uma outra fala”, a loucura – talvez Foucault jamais deixe de a eles se dirigir. Porém a remissão ao texto de 1964 (*A loucura, ausência de obra*), por mais que relativizemos a cronologia – admitindo, em lugar de uma antecipação, uma reativação –, não é fácil de acatar. Aqui, memória (escrita) e documento (gravado-traduzido-transcrito) entram em evidente conflito. Porque, a nosso ver, se a algo se assemelha a palestra no Santa Clara, é a falas e textos bem outros, todos datados dos anos 1970: resumo do curso “O poder psiquiátrico”, ministrado em 1974 no Collège de France (FOUCAULT, 2006); artigo *A casa dos loucos*, originalmente publicado em 1975 (FOUCAULT, 1979); e intervenção no Colóquio de Montreal, organizado por H. Ellenberger, em 9/5/1973 (LAGRANGE, 2006).

Antes de deixar Minas Gerais, Foucault visitou, nos dias 1 e 2 de junho, as cidades históricas. Realizou depois “longo périplo pela Amazônia, de Manaus a Belém, cidade da qual guardou

grande saudade” (DEFERT, 2002, p. 42). Se é indecível a memória relativa a uma palestra, conforme buscamos evidenciar acima, mais difícil ainda é assegurar as saudades de alguém....

Trata-se de um bom momento, portanto, para passarmos aos “ditos”.

Ditos

Correndo atrás de memórias alheias, encontramos uma história multifaces, reinventada, ou bem, ficcionada, engendrada em narrativas regadas de alegria. Vale dizer, com Deleuze (2003), que a alegria atualiza potências; portanto, transforma a existência. Não se trata meramente de um sentir-se alegre, mas de um movimento que a alegria provoca para além dessa ocorrência. Quiçá, ao recordar, os depoentes descubram: foi assim que se passou, exatamente assim! Mas isso se lhes vem em variações, em reconfigurações do havido.

Se nos escritos parece haver uma linha de aconteceres, nos ditos, nas histórias fabuladas e recompostas dos depoimentos, nos muitos modos de contar, na multiplicidade de memórias fragmentadas que acabam por reinventar e atualizar a experiência, o acontecimento “Foucault em Belô” amplia-se, confunde-se, aponta distintas direções.

Impossível seria, em curto espaço, relatar tantos e tantos ditos. Há que se contentar, pois, com uma pequena amostra.

Régis – o psicólogo clínico Reginaldo Teixeira Coelho –, à época estudante de Psicologia na FAFICH, um daqueles que “sentavam no murinho”, como ele mesmo diz, discorre em crescente arrebatamento sobre seu encontro com Foucault. Numa temporalidade que se confunde, diz que esteve com ele “mais no final do ano, outubro, não sei...”. Esse encontro, ampliado, devém em suas recordações mais longo, extenso e próximo do que os registros escritos: “Ficamos acho que um mês fazendo curso com Foucault (...) e teve as aulas, às nossas aulas, ele foi!”. Memória criada, portanto, na composição que se dá entre o lembrado, o desejado e o vivido, na dimensão do que, ao ver do narrador, se sucedeu:

era tão devastante o desmascaro da relação de poder sobre a doença mental e sobre a institucionalização da loucura, fazer da loucura uma instituição (...), a gente nem tinha muita coisa para perguntar. O que ele falava já desmontava tudo, a força de um pensamento como o dele era tão elucidativa, tão clara (...), era tudo muito impressionante! (...) O que ele relatava que acontecia nos

hospitais (...) na França em 1870, 1890, estava acontecendo aqui do mesmo jeito (COELHO, entrevista).

A extra-temporalidade do acontecimento e a não sucessividade do tempo apontam como a narrativa afeta subjetividades, promovendo microdiferenças e novas composições, de modo que a cronologia composta pelo entrevistado parece derivar do encontro com Foucault. Vejamos mais uma situação:

(...) outra coisa que teve muita repercussão é que nesta época discutíamos muito naquelas palestras aquele filme ‘Um Estranho no Ninho’, um filme que chocou todo mundo, mostrando como no sistema psiquiátrico em um país do primeiro mundo era tratado o paciente mental. (...) O filme era muito citado, denunciando na mídia a loucura” (COELHO, entrevista).

Ora, o filme mencionado foi lançado nos EUA dois anos depois, em 1975...

Essa miscelânea expansão e conjugação de tempos e conteúdos ocorre, como já dito, também no texto do professor José de Anchieta Corrêa. Questionado quanto ao que afirmara sobre *A loucura, ausência de obra*, somente quando se lhe aponta, no texto escrito, a contradição, ele, muito surpreso, dela se dá conta. Diz então de “uma maravilhosa memória viva, que não é a memória impressa, é a memória que está trabalhando em mim (...). Sempre que estou lendo Foucault, a presença dele real, a presença dele aqui, faz efeito”.

É interessante constatar que, também para Régis, ficou de Foucault sobretudo a asserção “loucura é ausência de obra”, que ele relembra, retoma, repete, e por vários minutos discorre sobre como, a partir de então e para sempre, marcou seu modo de ser e pensar a existência.

Já o filósofo Marco Contigli, estudante de psicologia à época, relata que “seguiu Foucault em todos os lugares onde ele fez conferências”. Ressalta que no encontro da FAFICH o domínio do idioma proporcionou-lhe “argumentar com Foucault em francês, diretamente”. “Foi uma discussão breve”, afirma.

Foucault tinha naquela época uma posição estruturalista que implicava posições filosóficas contrárias a um pensamento dialético. Eu sustentava um posicionamento dialético e Foucault rebateu com um certo nervosismo e tentou encerrar o assunto de forma mais peremptória para sustentar sua posição

estrutural de corte epistemológico, tendo dito da seguinte forma, que eu tive o cuidado de anotar: ‘todo este processo histórico se abre para a dispersão das diferenças’. Ele não era muito paciente para o diálogo. José de Anchieta e Célio Garcia diziam: ‘cuidado Marco, vai devagar!’ (risos). (CONTIGLI, entrevista)

Lourau (1993) aponta que o registro do *hors-textuel*, ou seja, o “fora do texto” contraria o pensamento acadêmico prevalente, ao dizer daquilo que foge ao que, por suposto, seria o cerne da pesquisa – caso tomada numa perspectiva de pensamento dual que aponta certezas, define o que interessa ou não registrar, supõe uma garantia de verdade e a ilusão de que há *uma* história, a qual poderia ser alcançada por meio da definição de regras de procedimento. Ora, é justamente o conhecimento do cotidiano em geral não registrado o que pode possibilitar algum acesso às condições de produção da reflexão, evitando a fantasia que se constrói em torno do fazer histórico.

É nesse “fora do texto” que encontramos um Foucault sensível, amigoso, que não se restringiu ao programa acertado com a Embaixada da França. Um Foucault que após pequeno desentendimento, na véspera, que resultara em certa aspereza para com o professor que o acompanhava, liga bem cedo para José de Anchieta e o convida para tomarem juntos o café da manhã. E então, em agradável encontro matinal no restaurante do Hotel Normandy, onde estava hospedado, conversam sobre a vida acadêmica de um e outro. Ao saber dos vínculos filosóficos de Anchieta, Foucault discorre sobre seus professores, destacando justamente Merleau-Ponty e Canguilhem. “Não tinha transbordamento de afetividade, era uma relação de reconhecimento, ele não me chamou burocraticamente”, diz Anchieta, com expressão muito suave.

O filósofo andou pela cidade, conheceu pessoas. Tanto Régis quanto Anchieta referem-se à seriedade de Foucault no que tange a cumprir cuidadosa e pontualmente a programação oficial agendada; todavia, ambos falam igualmente de um sujeito que estabeleceu amizades, que saía e se divertia e que conviveu animadamente com os “faficheiros”. “Fomos a muitos lugares, à Casa dos Contos, ao Maleta, passeios, jantares em casas de amigos...”, conta Régis. E rememora animado que “ele era uma pessoa muito excêntrica; tinha os horários dele, as coisas dele, mas também ele era muito doido... Saía com a gente pra jantar, tomou muita caipirinha, teve transa com um amigo nosso, que foi uma coisa muito bacana...”.

Vamos além. Foucault esteve aqui em plena ditadura, na companhia de professores visados por suas posições contrárias ao regime. Como era possível, em meio a controles tão cerrados, criar-se o “dispositivo Foucault” (como a ele se referiu Anchieta)?

Eu acho que eles não sabiam... era um intelectual francês! (...) A consciência que eles tinham do que era um intelectual, de quem era um subversivo, era abaixo do medíocre! E Foucault vinha dos Estados Unidos, você pensa bem!”, comenta, entre risos, Anchieta, e prossegue: “Foucault tinha todo aquele respeito, renome, era reconhecido. Eles não dariam conta, acho que eles perderiam a briga! (CORRÊA, entrevista).

Se desvios podem conduzir a linhas de fuga e promover movimentos de desterritorialização (GUATTARI, 1986), vale prosseguir ouvindo o que nos conta o professor: “Foucault era um desvio de rota (...) naquele momento muito interessante porque todo mundo estava saindo de uma experiência de controle e não sabia como andar”. E continua, em termos ainda mais expressivos:

Foucault é uma válvula que se abre para escutar outra coisa, mas isso aparece só entre conversas (...) ele fornecia, claramente, outras ferramentas, outros conceitos para operar a realidade. (...) Quantos professores passaram por aqui, mas Foucault continuou nas discussões e na vida do Departamento [de Filosofia]. As pessoas o reconheceram como um companheiro. Ele tinha alguma coisa a ver conosco, com a caminhada de um homem que não é o homem “normal” (digo normal entre aspas), mas que é o homem real, que se constrói, inventa a sua vida (CORRÊA, entrevista).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que, entre estudantes, “ele era um mito que dizia coisas em que acreditávamos” num momento no qual “a coisa mais na crista onda era discutir a loucura”, como afirma Régis, o filósofo é chamado, em raso anglicismo, de “maiquel fúcot” por jornalistas desavisados que o tomam por norte-americano, como nos conta, caindo de rir, José de Anchieta. Já no *high society*, Foucault é acolhido como célebre intelectual europeu, convidado a uma festa em *soirée*, ocasião em que lhe é ofertada uma caneta de ouro (além de inúmeras peças do artesanato mineiro). O filósofo sai dessa festa muito constrangido com o excesso de bajulação por parte dos *socialites*.

Mas como se deu esse encontro entre o *society* belorizontino e Foucault?

(...) A presença de Foucault... foram muitos fotógrafos, Foucault era um grande homem, escrevera “História da Loucura”. A chegada dele foi trombeteada: Foucault está em Belo Horizonte! Todo mundo queria como que pegar um pedaço de gordura! Sei que no final, essa mulher consegue que se faça esta festa. Deve ser com o Adido [Cultural]. (CORRÊA, entrevista).

Pautada de forma ambivalente, a tal festa incluía também uma conferência sobre a obra do visitante e a participação de intelectuais.

Penso que a sociedade recebeu Foucault como um grande enfeite, como se fosse uma coisa interessantíssima; não saber quem era Foucault te diminuía. Vinham a mim e ao Célio convites para Foucault jantar... Uma senhora da alta sociedade com muitas ligações resolve reunir e fazer uma festa para Foucault. Haveria uma exposição, Moacir Laterza ia apresentar slides, *Las Niñas*, falar sobre o que Foucault fez (...). Lá fomos nós, eu, Célio Garcia e Foucault. Foucault tinha um mal-estar muito grande, aquelas mulheres chatas que vinham falar com ele num francês horroroso... o problema não era o francês... aquela coisa chata, aquela reverência, aquele beija-mão enjoado e o deslumbramento que o pessoal tinha. Foucault deve ter sacado que o deslumbramento era mais com o quadro de Velasquez e que não tinha nada com ele! (risos). E Foucault virou as costas para aquela projeção. (...) [Ela] estava oferecendo Foucault: - olha aqui o meu biju! Ela não compreendia que Foucault estava dizendo não, não é este espaço... (CORRÊA, entrevista)

Para decepção geral, Foucault sai antes que a festa termine, acompanhado de seu recém chegado namorado canadense, que ele recebe de modo afetuoso. Impacto entre os presentes. Como afirma José de Anchieta, “era um sabido que não podia ser dito, só sussurrado (...) que ficava entre o mal dito e o maldito”.

No dia seguinte, na mais prestigiosa coluna social da cidade, Wilson Frade refere-se a Foucault como um intelectual grosseiro, que na festa em sua homenagem permanecera de costas, em conversas com os professores Anchieta e Laterza. Contudo, sequer menciona a questão da homossexualidade. É a censura que se censura até no falar mal...

Paremos por aqui. Apenas estamos começando a seguir os passos de Michel Foucault em sua estada nas terras de Minas. Em cada fala, novas temporalidades, outras conexões. Quando reminiscências que pareciam ter-se escondido nas montanhas do olvido retornam, é como se fachos de luz iluminassem o horizonte da pesquisa. E assim o caminho da investigação vai-se fazendo. Certamente, entre escritos e ditos, muito há ainda a ser descoberto...ou criado?

REFERÊNCIAS

ARREGUY, Clara. *Fafich*. Belo Horizonte: Conceito, 2005.

ARTIÈRES, Philippe. Prendre la parole. Éléments pour une audiographie de Michel Foucault. *Sociologie et sociétés*. Vol. 38, n.2, 2006.

CORRÊA, José de Anchieta. Prefácio. In: PASSOS, Izabel Frische; BELO, Fabio (orgs.) *Na companhia de Foucault: 20 anos de ausência*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

DEFERT, Daniel.; EWALD, François. *Dits et Écrits*, 4 vols. Paris: Gallimard, 1994.

DEFERT, Daniel. Cronologia. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos 1. Problematização do sujeito, psicologia, psiquiatria e psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc1.htm>> acesso em 28 mar 2003.

DESCOMBES, Vincent. *Le même et l'autre: quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978)*. Paris: Minuit, 1979.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. A casa dos loucos. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Palestra (francês). *Cadernos da pró-reitoria de extensão da PUC-MG*, vol.2, n.1, fevereiro/1992a.

FOUCAULT, Michel. Palestra (português). *Cadernos da pró-reitoria de extensão da PUC-MG*, vol.2, n.1, fevereiro/1992b.

FOUCAULT, Michel. Resumo do curso. In: FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GARCIA, Célio. Foucault e a antipsiquiatria. *Cadernos da pró-reitoria de extensão da PUC-MG*, vol.2, n.1, fevereiro/1992.

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

LAGRANGE, Jacques. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ. Análise institucional e prática de pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE-UERJ, 1993.

MACEY, David. *The lives of Michel Foucault*. New York: Vintage Books, 1993.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História* 15. Ética e História Oral. abril/1997.

Entrevistas

José de Anchieta Corrêa, realizada em 15 fev 2010, por Adriana Maria Brandão Penzim.

Marco Contigli, realizada em 17 fev 2010, por Adriana Maria Brandão Penzim.

Reginaldo Teixeira Coelho, realizada em 24 mar 2010, por Adriana Maria Brandão Penzim.

A CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA (SABERES E CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS) NA CULTURA BRASILEIRA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Marina Massimi

Definição da linha de pesquisa história dos saberes psicológicos na cultura brasileira

Esta abordagem visa o conhecimento, pela via histórica, das principais fontes, objetos, métodos e atores do processo de construção dos conhecimentos e práticas psicológicas no Brasil ao longo do tempo.

Para entender a relevância e a novidade desta abordagem temos que considerar um importante dado histórico: a epistemologia positivista que marcou no século XIX o advento da ciência psicológica e que realizou a transição do domínio dos saberes psicológicos ao da nova ciência da mente e/ou do comportamento, implicou devido a uma determinada concepção das relações entre ciência e cultura, uma ruptura entre os saberes psicológicos e o campo que foi definido como a *Nova Psicologia*. As conseqüências desta ruptura foram: a perda da memória dos atores, dos acontecimentos históricos e dos conteúdos de conhecimento proporcionado pela tradição cultural, bem como o esquecimento da história do processo de construção do conhecimento nesta área. Atualmente, numa visão retrospectiva, podemos afirmar que, pelo contrário, os saberes psicológicos da tradição cultural do Ocidente foram alicerces essenciais para a constituição da psicologia moderna, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista metodológico. Este resgate é o objetivo principal da linha de pesquisa acima definida.

A relação entre Psicologia e Cultura travada pela via histórica e sua relevância para o presente

O contexto sócio-cultural brasileiro se caracteriza por uma complexa estratificação cultural típica das sociedades modernas, compostas conforme afirma Dosse e Lepetit (Dosse, 2004), por um conjunto de “estratos, imbuídos de um saber singular a recuperar, sempre aberto à criatividade e a novas formas de atualização”, submetidas a diferentes regimes de historicidade. A noção de regimes de historicidade foi formulada por De Certeau (1975/2000) e F. Hartog (2003), significando “a pluralidade de maneiras como as comunidades humanas vivem sua relação com o tempo” (Dosse, 2004, p.56) e implicando,

portanto, uma temporalidade não linear e não homogênea. Nesta perspectiva, podemos considerar o tecido social brasileiro como universo composto por distintos sujeitos culturais, cada um sendo submetido a diferente regime de historicidade e em cujo âmbito são propostas específicas modalidades de elaboração da experiência psicológica, as quais podem ser apreendidas de modo diacrônico e sincrônico, a partir de escalas de análise específicas. Nesse sentido, a Psicologia científica tendo seu próprio regime de historicidade, não exclui os demais saberes psicológicos elaborados no âmbito de determinada cultura.

Cabe aqui esclarecer também o que entendemos por cultura. Retomamos para tanto as considerações de H. Arendt acerca deste tema. Segundo esta autora, “a vida humana necessita de um lar sobre a terra durante sua estada aí” (Arendt, 1954/2003, p. 265). Neste, quando a totalidade das coisas fabricadas é organizada de modo a poder resistir ao processo vital consumidor das pessoas que o habitam, sobrevivendo assim a elas, o lar torna-se um mundo: uma cultura. Arendt retoma a etimologia da palavra: o verbo latino *colere* que significa cultivar, habitar, cuidar, criar, preservar.

Considerando segundo esta perspectiva o universo da cultura brasileira, parece-nos esclarecedor quanto colocado por Ariano Suassuna acerca da existência de “dois Brasis”: “um, o Brasil do povo: o Brasil dos Cantadores, dos Vaqueiros, dos Camponeses e dos Pescadores, dos Contadores de histórias que somente conseguem pensar em torno de acontecimentos concretos” e que transmite e elabora sua cultura prevalentemente pela oralidade. E, outro, o Brasil da “burguesia urbana e cosmopolita, o Brasil moderno, da academia, da elite intelectual que transmite sua cultura pela escrita e pela disponibilidade de acesso e gerenciamento dos meios de transmissão cultural”. (Suassuna, 1964/2005, p. 23). Segundo este autor, o dinamismo peculiar da cultura brasileira passa da dualidade a uma harmonia entendida à moda barroca como composição de contrários, sendo esta composição, uma “grande lição da corrente tradicional brasileira” que “desde o Barroco colonial e mestiço até os dias de hoje” parece ser caracterizada por uma “receptividade às dissonâncias”. Esta receptividade é “característica popular, brasileira e barroca, de união harmônica de termos antinômicos” e raiz de unidade profunda entre todas as obras brasileiras de arte e literatura, aparentemente tão diversas entre si. Segundo Suassuna, o autêntico intelectual brasileiro é assim capaz de “dar ouvido a todas as vozes”.

A. MacIntyre (1988/2001) nos alerta acerca do fato de que no âmbito de cada cultura existem diversas tradições de pesquisa, cada uma sendo caracterizada por padrões de raciocínio e crenças fundamentais, por um tipo de racionalidade fundada no pertencer a determinadas comunidades, pela existência de um domínio da teoria e do conceptual indistinto do campo de interesses, necessidades e formas organização social. O universo cultural brasileiro, assim considerado, apresenta-se marcado pela existência de tradições diversificadas: as tradições indígenas; a interpretação da tradição da cristandade ocidental proposta pelos jesuítas, presentes no território brasileiro ao longo de dois séculos e meio; as tradições lusitanas; as tradições dos povos africanos trazidos ao Brasil como escravos; as tradições de diversos grupos de imigrantes e viajantes pertencentes a diferentes povos.

De quanto exposto, fica evidente a complexidade da realidade cultural brasileira em que se inscreve a história dos saberes psicológicos.

As culturas e as tradições de pesquisa têm raízes no passado. Portanto, preservar uma cultura implica em preservar seu passado; ao passo de que destruir uma cultura implica entre outros a eliminação da memória de seu passado.

Segundo De Certeau, o conhecimento histórico propõe-se manter vivos os vínculos com ditas raízes, no sentido de preservar cada identidade: “a cultura gera uma identidade: uma forma própria do sujeito se posicionar. O conhecimento histórico, ao manter vivo e atualizar o vínculo com o passado, tem em vista o posicionamento dessa identidade no presente” (De Certeau, 1975/2000, p. 108).

A história dos saberes psicológicos no domínio da história cultural

A história cultural se define como a reconstrução histórica da visão do mundo própria de determinado sujeito sócio-cultural. Por “visão do mundo” (Goldman, 1955 e Chartier, 1990), entende-se uma noção que “permite articular, sem os reduzir um ao outro, o significado de um sistema ideológico descrito por si próprio, por um lado, e, por outro, as condições sociopolíticas, que fazem com que um grupo ou uma classe determinados, num dado momento histórico, partilhem, mais ou menos, conscientemente ou não, esse sistema ideológico” (Chartier, 1990, p. 47)

Neste domínio coloca-se a história dos saberes psicológicos, tendo por objeto os aspectos da visão do mundo de uma cultura, relacionados a conceitos e práticas psicológicas. A definição de psicológico deve ser tomada como categoria convencional e provisória, a ser substituída no decorrer da pesquisa pela terminologia e pela demarcação de campo, próprias dos específicos universos sócio-culturais abordados. Na cultura brasileira, destacam-se como vimos: diferentes sujeitos culturais protagonistas da história dos saberes psicológicos, nos diferentes períodos históricos.

Os métodos dos estudos históricos

A historiografia dos saberes psicológicos comporta uma pluralidade de caminhos metodológicos, derivados por um lado pela historiografia da cultura e por outro pela historiografia das ciências.

No que diz respeito à história cultural, parece-nos especialmente apropriado o modelo *pluridimensional* proposto por M. De Certeau (1975/2000), que assinala dois níveis de análise do fenômeno histórico: o nível do pensável (a saber: o que era possível pensar e escrever num determinado momento histórico) e o nível das práticas sociais (ou seja, as práticas que expressavam um saber). Estas duas dimensões são articuladas e complementares, apesar de seguir lógicas próprias e diferentes ritmos de crescimento (ou seja, obedecer a diferentes regimes de temporalidade).

No que diz respeito à historiografia das ciências, cabe mencionar aqui as úteis dicas de A. Crombie (1959/1987). Este afirma que os objetivos principais desta área de investigações são: encontrar problemas que interessaram os cientistas e que foram solucionados; evidenciar hipóteses, expectativas e o que *elas* consideravam respostas e explicações; evidenciar trabalhos bem sucedidos e reconhecidos e teorias e experimentos fracassados ou que seriam inadequados ou mal concebidos para a mentalidade contemporânea. Para o referido autor, deve ser uma preocupação do historiador das ciências a de “interpretar metas, concepções e soluções do passado tal como se deram no passado”. (1987, p.17). Pelo contrário, o erro consistiria em “utilizar o superior conhecimento científico contemporâneo para avaliar descobertas e teorias do passado como antecipações e contribuições ao presente” (1987, p. 18).

As Fontes e os Gêneros

A pesquisa histórica depende da existência de documentos, ou fontes. Por fonte entende-se qualquer testemunha perceptível sensorialmente que nos der informações acerca da vida humana do passado (documentos escritos, objetos, retratos, etc...). A fonte é caracterizada por três elementos essenciais: a natureza material; o gênero; o conteúdo. De início, fazemos as opções quanto ao tipo de história que produziremos, pelas fontes que selecionamos e também pelo que escolhemos para nelas pesquisar, conforme observas De Certeau: “As fontes históricas determinam a paisagem que nós reconstituímos com a ajuda da documentação que elas nos forneceram” (De Certeau, 1975/2000, p. 81).

As fontes para a reconstituição histórica pertencem a gêneros diferentes, entendendo-se por gêneros a divisão e classificação dos discursos segundo os fins que se tem em vista e os meios empregados.

O gênero é determinação importante do conteúdo, como assinala Pécora “a construção da forma já faz parte da narrativa da história” (Pécora, 2001, p. 78). De fato, “o como dizer é importante tanto quanto o que dizer: o como e o que nunca podem ser separados totalmente um do outro” (O’Malley, 2004/2007, p. 14).

As principais fontes para a reconstrução históricas dos saberes psicológicos na cultura brasileira, pertencem aos seguintes gêneros: correspondência epistolar; narrativas de viagens; catálogos e informes; peças de oratória e documentos ligados à oralidade; narrativas de celebrações (festivas, políticas, religiosas); narrativas de ficção e obras poéticas; tratados (filosóficos, morais, pedagógicos, médicos, teológicos ou espiritualidade); manuais; artigos em revistas (científicas); artigos em revistas (divulgação); teses e trabalhos acadêmicos em geral; currículos e programas escolares.

Fios para tecer a história dos saberes psicológicos na cultura brasileira

“Além, além, além, o entrelaçar significa...”, diz uma composição musical de José Eduardo Gramani. Pensando a pesquisa histórica à luz da metáfora da tecelagem, podemos afirmar que o produto é a tessitura que nos foi possível; uma tessitura que, no domínio da cultura brasileira, tece entre eles os fios da oralidade e da escrita, do que era pensável num dado período e contexto e das práticas que o expressavam. Assim, dispomos a urdidura, ou seja, os diversos modos de transmissão e apropriação do saber, organizada por gêneros e conteúdos moldados pelas diversas tradições de pesquisa, presentes no referido universo. A construção

de narrativas históricas corresponde ao ato de inserção da trama, inserção esta que ocorre dentro de específicos regimes de historicidade, no tear dos tempos.

Consideremos este processo por etapas: entre o século XVI ao XVII, existem na cultura brasileira universos de saberes e práticas que conhecemos apenas de modo indireto: o das nações indígenas e os dos escravos deportados de várias regiões da África. Apesar de não termos fontes escritas produzidas por estas culturas devido à falta de escritas no primeiro caso e às condições violentas e desenraizadoras impostas pelo regime escravocrata de outro, existem grandes possibilidades de que outros tipos de fontes reveladoras destes universos sejam em futuro encontradas e estudadas.

Quanto às fontes escritas por nós achadas e que nos permitiram uma reconstrução de fios de saberes psicológicos neste âmbito, elas pertencem a diversos gêneros. São eles: tratados; cartas e informes; catálogos; narrativas de viagens; sermões; obras poéticas.

Neste recorte espaço-temporal, o universo do pensável é moldado principalmente pelo saber produzido, elaborado e transmitido pelos membros da Companhia de Jesus presentes no Brasil desde 1549. O saber psicológico por estes propostos é baseado em determinado conceito de experiência, que procuraremos esclarecer a seguir. Deste modo, os processos psicológicos são tomados como dimensões da experiência. A experiência é entendida como forma de conhecimento, adquirida após o agir (*modum operandi*) e o precedente (e/ou consecutivo) pensar (*modum cogitandi*) com envolvimento de todas as potências anímicas e conduz à verdade e ao bem.

O fato de que a experiência possa ser tomada como fonte de conhecimento depende da possibilidade de juízo nela inerente: o ato de experimentar algo sempre acarreta um nível inicial de juízo (pré-categorial) proporcionado pelos sentidos internos e precede o juízo que será posteriormente elaborado pelo intelecto. Conforme assinala o jesuíta português Manoel de Góis, o Comentário ao *De Anima* de Aristóteles elaborado em Coimbra, “Aquilo que pode ser experimentado [*quid potest ab aliquo experi*] por alguém e alcançar a natureza de fim em relação a alguém, pode ser-lhe bem e conveniente” (Manuel de Góis, 1593, p. 93).

No Brasil do período colonial, o universo do pensável é transmitido em grande parte pelas práticas sociais e culturais (abrangendo as religiosas), de modo que as “idéias” psicológicas são aprendidas pela participação nas referidas práticas.

Apresentamos brevemente a seguir, alguns fios da tessitura dos saberes psicológicos que se evidenciam neste período, em termos de conceitos pensados e de práticas realizadas para transmiti-los. Em primeiro lugar, temos a percepção da dimensão antropológica do diálogo entre dois mundos, significados pelas expressões recorrentes “cá” e “lá”: nas cartas dos jesuítas, viajantes, colonos; dentre outras, uma das funções destas correspondências rica e digna de ser analisada, é propriamente a de promover a construção de elos interiores entre estes dois mundos, contribuindo à elaboração de uma subjetividade moldada pelo desafio e pela vivência desta confrontação que é o drama da diversidade, mas também pela possibilidade de diálogo e abertura por este proporcionada. (Massimi, 1997; 2002). Uma segunda temática é a utilização das categorias de temperamentos, potências psíquicas e talentos e sua associação com a distribuição de funções no corpo social e religioso, ordenando desse modo cada membro ao corpo, temática esta emergente num tipo específico de fontes, a saber, os catálogos da Companhia de Jesus que se encontram no Arquivo Geral da mesma, em Roma. A importância destes documentos para o estudo das modalidades de conhecimento das pessoas em função também de objetivos práticos, foi relevado em vários trabalhos e eles dedicados (Massimi, 2000; 2003b; 2010). Uma terceira temática é a da elaboração em fontes de autores formados pela tradição cultural do Ocidente, como eram, por exemplo, os autores jesuítas, de uma apreensão do índio enquanto pessoa, conforme a formulação deste conceito derivada da tradição medieval: no âmbito desta formulação é que são concebidas e descritas as características antropológicas, psicológicas e sociais dos nativos. (Massimi, 1999; 2002; 2003a). Uma quarta temática é a do “conhecimento de si mesmo” tido como “força poderosa sobre as próprias ações” (expressão utilizada por Antônio Vieira num famoso sermão dedicado ao tema: em: Massimi, 2006a, p.78) formulado e transmitido pelo gênero da oratória sagrada, onde o próprio pregador é tido como “médico das almas”, sendo competência deste ofício o conhecimento da alma e a cura das enfermidades do ânimo. A investigação desta preciosa documentação nos proporciona pistas importantes acerca da interface existente entre arte retórica e conhecimento do dinamismo anímico na tradição cultural do Ocidente, conforme tentamos mostrar em algumas pesquisas (). Com efeito, a ação da palavra retoricamente ordenada atinge o dinamismo psíquico dos ouvintes, segundo o percurso necessário ao efeito retórico: deleitar os sentidos (externos e internos), mover os afetos e a

vontade, ensinar o entendimento. A quinta temática relevante no período concerne os afetos, pois a concepção de que “os olhos vêm pelo coração” (Massimi&Silva, 2001) é difusa: em diversas fontes da época (sermões como também a obra poética de Gregório de Mattos), se encontra a afirmação da proeminência dos afetos na vida psíquica, suas desordens e sua ordenação (Massimi, 2001; Moscheta&Massimi: em Massimi&Silva, 2001). Por fim, especialmente os jesuítas, fundamentam a insistência sobre a importância da educação pela doutrina de que “a criança disposta para se formarem nela quaisquer imagens”, conforme assinalado por importante expoente brasileiro do pensamento e da prática pedagógica da Companhia, Alexandre de Gusmão, em seu tratado “Arte de criar bem a criança na idade da puerícia” (em: Massimi, 2006^a, p.79).

Já o século XVIII é rico em fontes escritas próprias dos seguintes gêneros de: tratados filosóficos e teológicos; sermões; narrativas de importantes celebrações (religiosas e políticas); narrativas alegóricas (nos referimos especialmente às duas novelas: uma escrita ainda no fim do século XVII, “História do predestinado Peregrino e de seu irmão Precito” (1685), pelo já nomeado Gusmão e outra “Compêndio Narrativo do Peregrino de América” escrita em meados do século XVIII, por Nuno Marques Pereira (em: Massimi, 2006^a, p. 80).

Os saberes psicológicos elaborados nestas fontes são de autoria principalmente de escritores e oradores, sendo articulados em alguns filões principais todos centrados por volta de uma visão acerca da condição humana pensada segundo a mentalidade barroca. Em primeiro lugar, encontra-se a consideração da existência como sendo aberta entre dois pólos de possibilidades: ou sendo um “desterro” marcado pela vivência do desenraizamento, da dispersão e da solidão diante do destino, ou sendo uma “peregrinação” moldada pelo direcionamento da pessoa em função de um objetivo final e, portanto, sendo um itinerário de aperfeiçoamento. A perfeição é tida aqui como a composição de aspetos diversos e opostos da realidade e não segundo o ideal clássico da harmonia e da proporção. Neste sentido, a condição humana é marcada pela evidência da incomensurabilidade entre virtude e felicidade: diferentemente da visão clássica, não necessariamente o bem e a satisfação coincidem. (Nunes, : em: Massimi, 2006^a, p. 80). O mundo é tido como um teatro cujas “cenas” constituem-se na existência humana, sendo esta sempre representação. Grande parte destas cenas é ocupada pela vaidade humana e pelas “cegas paixões do coração humano” que regem a sociedade (Eça, em: Massimi, 2006^a, p. 81). Por isto, para se alcançar um conhecimento fidedigno da realidade por trás daquilo que aparece, é preciso realizar um percurso definido

como “desengano”: o conhecimento parte da evidência dos sentidos que atinge também os afetos; e dos afetos alcança o entendimento e logra a mobilização da vontade. Este, que se constitui no universo do pensável daquela época dá origem também à práticas que visam realizar este processo comunitariamente e pessoalmente, como por exemplo se destacam as celebrações religiosas e políticas. Com efeito, não há solução de continuidade entre o corpo pessoal individual, o corpo social da sociedade civil, o corpo político do Estado e o corpo místico da comunidade religiosa. Estes corpos todos se associam entre eles integrando “um Corpo bem ordenado”, onde conforme a expressão de Feliciano Joaquim de Souza Nunes, “nada é tão próprio nem tanto de cada um” (Nunes, em: Massimi, 2006^a, p. 81). O processo de incorporação da pessoa a esta totalidade, que ocorre, por exemplo, nas festas e nas procissões, realiza-se pela mobilização dos sentidos, dos afetos, do juízo e da vontade. Um recurso cultural muito importante no período, além da palavra, é o da imagem. As imagens se inserem entre o universo do pensável e o das práticas. A elaboração das imagens pelo sujeito receptor acarreta o envolvimento de diversas potências psíquicas, mas principalmente os sentidos externos e internos, a saber: o senso comum que unifica as informações sensíveis, a fantasia (ou imaginação) que unifica as informações num quadro espaço-temporal, a memória que armazena e ordena informações, a vis estimativa (=ratio particularis) que sintetiza informações sensíveis recolhidas pelos sentidos e armazenadas na memória e realiza uma primeira intelecção dos elementos não sensíveis (ou seja: o reconhecimento do universal no sensível). Toda esta atividade sensitivo-imaginativa é ordenada ao Fim Último. (Massimi, 2007^a e b, 2008^a).

No período entre o século XVIII e o século XIX, as fontes para a história dos saberes psicológicos inscrevem-se nos seguintes gêneros: tratados médicos, tratados filosóficos, projetos e escritos políticos, obras de literatura.

Os intelectuais brasileiros vivem neste período continuidades e rupturas com o passado em busca de uma identidade nacional, de modo que os conhecimentos psicológicos são elaborados tecendo fios de velhos e novos saberes. São novas as influências do iluminismo materialista francês que inspira o médio mineiro Francisco de Mello Franco em afirmar que “o estado físico da nossa máquina influi poderosamente nas operações da alma” (Mello Franco, em: Massimi, 2006^a, p. 160); ou de modo semelhante José Bonifácio de Andrada e Silva quando no “Projeto para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil”, escreve que “o homem primitivo é um mero autômato, cujas molas podem ser postas em ação pelo

exemplo, educação e benefícios” (Andrada e Silva, em: Massimi, 2006^a, p. 161 e Massimi, 2000^a, p.55). Mas também persiste na formação filosófica em seminários e escolas a psicologia filosófica tomista. (Massimi, 2006c). A ‘conversão’ do materialismo ao espiritualismo eclético marca o percurso de médico, filósofo e político bahiano Eduardo Ferreira França que descobre o campo da psicologia como o terreno do estudo do espírito humano como demonstra na obra “As investigações de Psicologia” (França, em: Massimi, 2006c). Por outro lado, a proposta da “fisiologia mental” de Luís Pereira Barreto marca a introdução do positivismo no pensamento médico e nas ciências humanas no Brasil. (Barreto, em Massimi, 2006c).

A discussão que perpassa todo o século XIX verte acerca das áreas de competência do estudo da subjetividade humana. Diversas são as posições expressas a respeito pelos intelectuais brasileiros.

Há quem, como Machado de Assis, entenda o gênero literário como âmbito prioritário de elaboração de conhecimento psicológico: com efeito, no prefácio de seu primeiro romance “Ressurreição”, ele adverte o leitor quanto ao seu intuito de construir um “romance de caráter”: “Não quis fazer romance de costumes; tentei o esboço de uma situação e o contraste de dois caracteres; com esses simples elementos busquei o interesse do livro” (Peres, 2006, p. 28). O estudo psicológico das personagens é enfatizado também no ensaio “Instinto de nacionalidade” (1873, revista “O Novo Mundo”, em Peres, 2006, p. 29): “Pelo que respeita à análise de paixões e caracteres (...) esta é, na verdade, uma das partes mais difíceis do romance, e ao mesmo tempo das mais superiores”.

Já os médicos consideram que a competência da “terapia moral” caiba aos médicos, a medicina sendo pro eles considerada como ciência integral do ser humano, conforme afirma uma dissertação apresentada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, para a obtenção do título de graduação: “Ninguém mais do que o médico tem a capacidade de regular as funções intelectuais do homem, dirigir seu moral, não só pelo conhecimento íntimo que ele tem dos diferentes modificadores que na natureza humana existem, como também pela honrosa e espinhosa tarefa que sobre ele grava de aperfeiçoar quanto lhe seja possível a raça humana” (Rosário, Rio de Janeiro, 1839, em Massimi, 1990, p. 50).

Outros autores da área filosófica entendem que a psicologia como a base e o ponto de partida de todas as ciências filosóficas, da qual elas são ampliações e aplicações: “A psicologia lhes dá o elemento subjetivo, e reconhece as condições necessárias e absolutas da razão, objeto da metafísica” (José Gonçalves de Magalhães, 1858, em Massimi, 1990, p. 51).

E por fim há, pelo contrário, filósofos que como Raimundo Farias Brito consideram que “o solo da intelectualidade nacional não parece ser terreno propício para a semente da nova ciência” (Raimundo Farias Brito, 1917, em Massimi: 1990, p. 1), que é a psicologia experimental e pensam que uma psicologia de natureza literária seja mais adequada ao perfil específico da cultura brasileira.

No século XIX podemos também identificar a ocorrência de etapas importantes para a consolidação da psicologia como saber institucionalizado e científico, em várias cidades do Brasil. O ensino da *Psychologia* é introduzido em várias instituições escolares: nas Faculdades de Direito; nas Faculdades de Medicina; no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro); nas Escolas Normais; nos Seminários Episcopais. Nos manuais para uso escolar, encontram-se seções de Psicologia que propõem diversos modos de conceber os fenômenos psíquicos decorrem de opções por abordagens filosóficas influentes na época. (Massimi, 1990,).

Narrativas históricas possíveis

Após a coleta e análise das fontes, a narrativa histórica procede tecendo os fios e criando as tramas segundo desenhos que expressam modalidades diversas de organizar a narrativa histórica. Pois, conforme alerta o historiador da psicóloga R. Watson, “há uma pluralidade de modos de se escrever a história” (R. Watson, em: Brozek&Masismi, 1998, p. 389).

Descrevemos a seguir algumas destas possibilidades.

Em primeiro lugar, podemos organizar e analisar os conteúdos apresentados pelas fontes, segundo tópicos e perguntas de interesse atual da Psicologia, como por exemplo: os processos psíquicos (sensação, imaginação, cognição, memória, emoções etc...); as práticas de cuidado da infância e da adolescência; a sexualidade, a corporeidade, etc. Nesse caso, a ênfase cai no diálogo com as preocupações e os temas da Psicologia contemporânea.

Em segundo lugar, podemos construir a narrativa pelos gêneros investigados, ma medida em que temos o cuidado de inscrever as fontes utilizadas em seus gêneros de pertença: assim, por exemplo, podemos realizar um estudo histórico dos saberes psicológicos na correspondência epistolar, ou nas narrativas; ou nos sermões e outros documentos escritos destinados à oralidade; ou nos tratados filosóficos. Aqui a ênfase é colocada no entendimento das relações entre os saberes psicológicos e as áreas que fundamentam gêneros considerados, como, por exemplo, a psicologia e a retórica, ou a teoria da arte.

Em terceiro lugar, podemos abordar os discursos psicológicos concebidos (e concebíveis) por diferentes áreas do conhecimento de determinada época: Psicologia filosófica; Psicologia medica; Psicologia e educação; Psicologia na política; Psicologia no direito; Medicina da alma(interseção entre diferentes domínios: filosofia, medicina, teologia, política). A ênfase neste tipo de abordagem está na perspectiva interdisciplinar assim proporcionada.

Evidentemente, porém, existem outras tantas possibilidades de realizar a narrativa histórica assim como inúmeras são as cores, os fios e as tramas possíveis para a tessitura. De modo geral, a experiência comum a todas elas é a de que assumir a perspectiva temporal nos permite apreender os processos de constituição dos saberes psicológicos em seu valor e peculiaridade.

Referências

Arendt, H. (1999). *A condição humana*. Tradução Raposo, São Paulo: Forense Universitária. (Original, 1958).

Arendt, H. (2003) *Entre o passado e o futuro*. Tradução: M. W. Barbosa. São Paulo, Editora Perspectiva. (Original: 1954).

Brozek, J. & Massimi, M.. *Historiografia da Psicologia Moderna – Versão Brasileira*, São Paulo, Loyola, 1998.

Chartier, R. (1990). *A história cultural. Entre práticas e representações*. (M.M.Galhardo, trad.). Lisboa: Difel: Memória e sociedade. (originais de 1982 a 1988).

Crombie, A. (1987). *História de la Ciência: De San Agustín a Galileo. Vol I*. (J. Bernia, trad.). Madri: Alianza Editorial. (Original publicado em 1959).

De Certeau, M. (2000). *A escrita da história*. (M.L. Menezes, trad.). São Paulo: Forense Universitária. (Original publicado em 1975).

- Dosse, F. (2004). *História e ciências sociais*. (F. Abreu, trad.) Bauru: Edusc. (Original de 2004).
- Góis, M. (1593). *Disputas do Curso Conimbricense sobre os livros de Moral a Nicómaco de Aristóteles em que se contêm alguns dos principais capítulos da moral*. Lisboa: Oficina de Simão Lopes.
- Hartog, F. (2003). *Regimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris: Seuil. .
- Hilgard, E.R., Leary, D.E., MacGuire, G.R., (1998). A história da psicologia: um panorama e uma avaliação crítica. Em: Brozek, J. & Massimi, M.. *Historiografia da Psicologia Moderna – Versão Brasileira* (pp. 399-432). São Paulo, Loyola.
- MacIntyre, Al. (2001). *Justiça de quem? Qual racionalidade?* . Tradução portuguesa de Marques, M.P. São Paulo. Edições Loyola, (Original: 1988).
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Massimi, M. (1997). Aspectos do debate recente acerca da história das ciências e de seu objeto. *Psicologia revista*. n. 04 (55-60).
- Massimi, M. (1999). A história das idéias psicológicas: uma viagem no tempo rumo aos novos mundos, em: Romanelli, G. Biasoli-Alves M, Z., *Diálogos metodológicos sobre Prática de Pesquisa*. : pp. 11-30. Ribeirão Preto, Programa de Pós Graduação em Psicologia.
- Massimi, M. (2000). A teoria dos temperamentos na literatura jesuítica nos séculos XVI e XVII. *Atalaia Intermundos Revista Internacional de Exegese Contemporânea*. Lisboa, 2000, v.6-7, pp. 223-236.
- Massimi, M. (2000a). Matrizes do pensamento em psicologia social na América Latina: história e perspectivas. Em: Campos, R.H.F. e Guareschi, P. (Organizadores). *Paradigmas em Psicologia Social*. Petropolis, Vozes, 2000, pp. 32-58.
- Massimi, M. (2002). A psicologia dos jesuítas: Uma contribuição à História das Idéias Psicológicas. *Psicologia: Reflexão e crítica*. Porto Alegre, , v.14, n . 9, pp. 625-633.
- Massimi, M.&Prudente, A.B. (2002). *Aquele incendiado desejo das Índias*. São Paulo: Edições Loyola.
- Massimi, M.&Silva, P.J.C. (2001). *Os olhos vêem pelo coração*. Ribeirão Preto: Editora Holos.
- Massimi, M., Mahfoud, M, Silva, P.J.C., & Avanci, S.R. S. (1997). *Navegadores, colonos e missionários na terra de Santa Cruz. Um estudo psicológico da correspondência epistolar*. São Paulo: Loyola.
- Massimi, M. (2003) La processione del Trionfo Eucaristico: un evento memorabile nel Brasile delle miniere d'oro. Em co-autoria com: Fonseca, G. A .: *Linea Tempo: itinerari di ricerca storica e letteraria*. Castelbolognese (Itália). V.7, n.1, 2003, pp. 54-59.

Massimi, M. (2003a). Representações acerca dos índios brasileiros em documentos jesuítas do século XVI. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*. Belo Horizonte, vol.5, pp. 70-87.

Massimi, M. (2003b). Saúde da alma e saúde do corpo na história das idéias psicológicas. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*. Rio de Janeiro, vol.15, n.2, pp. 35-51.

Massimi, M. (2004). As idéias psicológicas no Brasil do século XVII ao XVIII. Em: *História da psicologia no Brasil. Novos Estudos*. (Organizadora em Co-autoria com Guedes, M.C.). São Paulo, Cortes, pp. 27-48.

Massimi, M. (2005). *Palavras, almas e corpos no Brasil colonial*. São Paulo: Edições Loyola.

Massimi, M. (2006a). Idéias psicológicas na cultura luso-brasileira do século XVI ao século XVIII. Em: Vilela, Ana Maria; Ferreira, Ar. Arruda Leal, Portugal, Fr. Teixeira (Organizadores), *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora, pp. 75-84.

Massimi, M. (2006b). A história das idéias psicológicas na cultura luso-brasileira, do século XVI ao século XVII: a contribuição dos jesuítas. Em: Santos-Stubbe, Ch. E Klöpfer, C. *Psychologie aus historischer und transkultureller Perspektive*. Verlag Shaker, Aachen, Germany, 2006, pp. 85-96.

Massimi, M., (2006c). O processo de institucionalização do saber psicológico no Brasil do século XIX. Em: Vilela, Ana Maria; Ferreira, Ar. Arruda Leal, Portugal, Fr. Teixeira (Organizadores), *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2006, pp. 159-168.

Massimi, M. (2007a) Imagens da natureza na pregação jesuítica em *Terra Brasilis*. Em: Baptista, Ana H. (organizadora). *A Natureza nos Novos Mundos*. Lisboa: Editora Apenas, pp. 28-47.

Massimi, M. (2007b). Le prediche dei gesuiti in Brasile. Tra Europa e Nuovo Mondo: risorse retoriche ed implicazioni antropologiche. *Annali di Storia Moderna e Contemporanea*. Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, n. 13, 2007, pp. 281-296.

Massimi, M. (2007c). Palavras e saberes psicológicos na história da cultura brasileira. Em: Vilela, AM.J. e Sato, L. *Diálogos em Psicologia Social*. Porto Alegre: Ebangraf-Abrapso Sul, pp. 185-196.

Massimi, M. (2008a). As imagens e sua função no dinamismo anímico dos ouvintes: percursos da oratória sagrada brasileira do século XVI ao XVIII. Marques, L. *A Fábrica do Antigo*. Campinas, Editora Unicamp: 303-328.. 2008.

Massimi, M. (2008b). Reflexões sobre a dor em sermões pregados no Brasil no período colonial *Reflexões sobre a dor* (coorganizadora com Hoffmann A. e Oliveria, L.M.) . Ribeirão Preto, Fapesp-São Francisco, 2008. 256 p. , pp 91 a 126.

Massimi, M. (2010). *A teoria dos temperamentos e suas aplicações nos Trópicos*. Ribeirão Preto: Holos.

O'Malley, J. (2007). *Quattro culture dell'Occidente*. (G. Rigamonti, trad.). Milão: Vita e Pensiero. (original publicado em 2004).

Pécora, A. (2001). *Máquina de Gêneros*. São Paulo: Edusp.

Peres, S.P.(2006). *Concepções acerca da relação mente e corpo na obra de Machado de Assis*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.

Souza, L. V. e Massimi, M. (2002) Il desiderio dell'oltremare nelle *litterae Indipetae*: le condizioni psicologiche per l'azione nella narrativa di giovani gesuiti del sedicesimo secolo. *Memorandum*, 3, 55-71. Retirado em 11/04 /2010, do World Wide Web: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos03/souza01.htm>.

Stein, E. (1999). *Introduzione alla filosofia*. Tradução italiana de Ana M. Pezzella. Roma: Città Nuova. (Original, 1922).

Suassuna, Ar. (2005). *Uma mulher vestida de Sol*. Rio de Janeiro, José Olympio Editora (Original, 1964).

Suassuna. Ar. (2003). *Farsa da Boa Preguiça*. Rio de Janeiro, José Olympio Editora (Original, 1964).

Watson, R. (1998). Abordagem sociopsicológica: o estudo da personalidade. Em: Brozek, J. & Massimi, M.. *Historiografia da Psicologia Moderna – Versão Brasileira* (pp. 389-398). São Paulo, Loyola.

A HISTÓRIA DA PSICOLOGIA COMO MEDIDA CONTRA O ESQUECIMENTO

Saulo de Freitas Araujo

Em sua famosa aula inaugural na Universidade de Jena – *Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* (O Que É e Com Que Finalidade Estuda-se a História Universal?) –, em maio de 1789, Friedrich Schiller indicou dois caminhos possíveis para o estudioso da história, que poderiam ser representados por dois tipos de historiador: o burocrata (*der Brotgelehrte*) e o espírito filosófico (*der philosophische Kopf*). “Não é o que ele faz, mas sim *como* ele trata aquilo que faz, que diferencia o espírito filosófico”, afirmou Schiller (1789, p. 11).

Se a diferença introduzida por Schiller pode ou não ser transposta para a historiografia da psicologia, é uma questão que eu não vou discutir aqui. O que me interessa em sua caracterização é, sobretudo, um aspecto que, no meu modo de ver, deve estar no horizonte do historiador contemporâneo da psicologia, a saber, a relação entre a parte e o todo. Permitam-me recorrer uma vez mais às palavras de Schiller:

“Como é diferente a atitude do espírito filosófico! Assim como o burocrata separa cuidadosamente sua ciência de todas as demais, ele se esforça para ampliar seu campo e restabelecer sua ligação com os outros – *restabelecer*, digo eu, pois foi apenas a abstração do intelecto que traçou aquelas fronteiras e separou aquelas ciências. Onde o burocrata separa, o espírito filosófico unifica. [...] É uma vez que ele nunca perde vista o Grande, mesmo o Pequeno, estando sempre àquele subordinado, adquire certa grandeza através de sua capacidade criativa, ao passo que o burocrata enxerga sempre o Pequeno, mesmo diante do Grande.” (Schiller, 1789, p. 10-11)

É exatamente neste contexto da relação entre a parte e o todo que eu gostaria de introduzir o problema do esquecimento. Mas ‘esquecer’ pode assumir conotações diferentes. De um lado, o esquecer é o maior inimigo da memória. Se esquecêssemos tudo, nenhuma lembrança poderia existir. De outro lado, porém, o esquecer é o grande aliado da memória. Se nos lembrássemos de cada detalhe de nossa experiência, teríamos uma memória insuportável – como Jorge Luis Borges em seu conto, *Funes, o Memorioso*, descreveu de forma brilhante

(Borges, 1944). Em outras palavras, o esquecimento desempenha também um papel constitutivo na vida normal. Em algum ponto entre esses dois extremos devemos encontrar não apenas uma existência saudável, mas também a condição ideal para escrever a história.

Para ser mais preciso, eu quero aqui falar de um tipo específico de esquecimento, que, a meu ver, influencia uma parte da atual historiografia da psicologia. Trata-se da íntima relação entre filosofia e psicologia, que a partir do século XX foi cada vez mais se perdendo. Permitam-me esclarecer melhor este ponto.

No século XIX, a disseminação e a institucionalização da psicologia nas universidades alemãs abriram um campo de batalha, cujo fim dificilmente poderia se dar de forma pacífica. A controvérsia Dilthey-Ebbinghaus (Dilthey, 1894; Ebbinghaus, 1895) e o Manifesto dos Filósofos Alemães Contra os Psicólogos Experimentais (Erklärung, 1913), juntamente com as reações imediatas de ambos os lados (Geiger, 1913; Hillebrand, 1913; Lamprecht, 1913; Marbe, 1913; Natorp, 1913; Spranger, 1913; Wundt, 1913), servem como exemplo das dificuldades crescentes de diálogo entre os dois lados. Desde então, a filosofia e a psicologia vêm se desenvolvendo de forma independente e, na maior parte das vezes, sem qualquer contato entre si (Schmidt, 1995). E em nenhum outro lugar essa separação foi tão radical quanto na Alemanha (Ash, 1980)!

Voltando ao tema “esquecimento”, eu gostaria de apontar aqui, que essa separação atual entre filosofia e psicologia deve ser vista como uma contongência histórico-institucional, que não deve ser confundida com uma posição teórica eterna e imutável. Dito de outra forma, o fato de ser hoje possível para o psicólogo não querer saber nada de filosofia é uma característica da psicologia moderna, mas de modo algum de toda e qualquer psicologia, como mostra a nossa própria história. E isso não deveria ser esquecido, sobretudo quando se pretende escrever a história da psicologia entendida como história do pensamento psicológico. Caso contrário, corre-se o risco de distorcer essa mesma história.

Para ilustrar meu argumento, eu vou tomar como exemplo o caso de um pensador, cuja psicologia tem sido freqüentemente maltratada nos livros de história da psicologia: Wilhelm Wundt. De acordo com minha interpretação, só é possível entender o projeto psicológico de Wundt em sua totalidade se o situarmos dentro do horizonte mais amplo de seus pressupostos

e interesses filosóficos. A filosofia está no início e no fim de sua psicologia, ainda que em sentidos diferentes (Araujo, 2010).

Quando Wundt utiliza em seus escritos o conceito de filosofia, ele nem sempre quer dizer a mesma coisa. Em primeiro lugar, filosofia pode assumir um sentido negativo: quando ele critica a velha metafísica especulativa, que ignora as ciências empíricas. Em segundo lugar, o conceito adquire uma significação positiva, quando ele passa a ser identificado com a lógica e a teoria do conhecimento. Finalmente, filosofia pode ser sinônimo também da nova metafísica, que Wundt entendia como a formulação de uma nova visão de mundo (*Weltanschauung*). Considerando-se esses pressupostos, é possível então compreender adequadamente a relação entre filosofia e psicologia em Wundt. Vou ilustrar agora esses três pontos.

Já nos seus tempos de Heidelberg, Wundt criticava fortemente os sistemas especulativos da filosofia alemã e defendia, entusiasmado com os resultados do método experimental, o desenvolvimento das ciências empíricas. Uma idéia ou teoria, que não encontrasse apoio na experiência, era para ele inaceitável na ciência. E a psicologia assumia aqui um lugar de honra (Wundt, 1862). Não devemos, contudo, nos esquecer que essa crítica se dirigia a um tipo de filosofia, mas não à toda e qualquer filosofia por princípio. E Wundt jamais alterou esta posição. Ao contrário, ele a defendeu durante toda sua vida. Era, por assim dizer, seu ponto de partida.

Mas o mesmo não ocorreu com seus pressupostos ontológicos e gnosiológicos. Aqui é possível encontrar uma verdadeira ruptura no pensamento de Wundt. Até a publicação de suas *Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele* (Preleções Sobre a Alma dos Homens e dos Animais) (Wundt, 1863), todo o seu sistema psicológico estava construído em cima do conceito de inconsciente. O inconsciente era, para Wundt, não apenas uma realidade, mas o início e a base de explicação necessária de todos os processos e estados psíquicos. No entanto, quando ele publicou os *Grundzüge der physiologischen Psychologie* (Elementos de Psicologia Fisiológica) (Wundt, 1874), aquele conceito central desapareceu de sua psicologia. Devemos, pois, perguntar: o que aconteceu nesse intervalo de tempo? A literatura secundária praticamente ignorou este problema, de forma que uma resposta definitiva ainda não foi dada. Eu vou me permitir aqui, portanto, ousar uma tentativa de solução.

É uma total perda de tempo buscar uma explicação na própria psicologia, pois o motivo dessa mudança teórica não está situado aí, mas sim no desenvolvimento filosófico de Wundt. O que eu quero dizer com isto? Se nós analisarmos os documentos do Espólio-Wundt juntamente com suas obras publicadas, chegamos à conclusão de que ele se ocupou intensivamente neste período com questões filosóficas, em especial com questões gnosiológicas e epistemológicas. Para ser breve, vou citar aqui apenas a influência de Immanuel Kant. Os argumentos apresentados na *Kritik der reinen Vernunft* (Crítica da Razão Pura) (Kant, 1787), em especial a tese central da *Dialética Transcendental* – a saber, que não se deve confundir o lógico com o ontológico – convenceram Wundt e o levaram a abandonar seu primeiro sistema psicológico. Wundt reconheceu imediatamente que sua teoria do inconsciente era exatamente uma confusão daquele tipo (uma idéia vazia, i.e., sem objeto de experiência correspondente). Não é de se estranhar, portanto, que sua psicologia tenha se tornado uma psicologia da consciência. Mas ele também aprendeu com isto que pressupostos filosóficos são necessários para o trabalho científico (ver Araujo, 2010). Wundt só reconheceu uma única vez esta influência, quando disse, no Prefácio de seus *Grundzüge*, que Kant tinha sido a figura principal na construção de suas idéias filosóficas (Wundt, 1874, p. vi).

Após ter estabelecido a base de sua nova psicologia, Wundt publicou seu *System der Philosophie*, no qual a relação entre filosofia e psicologia torna-se ainda mais explícita (Wundt, 1889). Aqui é possível apreender todo o projeto intelectual de Wundt. As ciências particulares, às quais a psicologia pertence, representam apenas uma fase preparatória para um nível de conhecimento mais elevado, que é a filosofia – ou, nas palavras de Wundt, **“a ciência geral que tem como objetivo unificar em um sistema sem contradições os conhecimentos gerais produzidos pelas ciências particulares”** (Wundt, 1889, p. 21). Isso significa que Wundt vê como fim último do conhecimento humano uma conexão racional de todos os resultados empíricos, que serve para formular uma nova visão de mundo. E, isto é importante, nenhuma ciência empírica estaria em condições de atingir por si própria esse ponto. Somente a filosofia enquanto nova metafísica poderia consegui-lo.

Podemos ver, então, em que medida a psicologia deve ser compreendida como parte do projeto filosófico de Wundt. Ela está situada exatamente no meio e tem, por isso, um papel fundamental. Por um lado, os seus resultados servem de matéria para a reflexão filosófica sobre o espírito humano. Por outro, ela é guiada por pressupostos filosóficos. De forma alguma, pois, ela pode ser vista como independente da filosofia. De fato, Wundt não deve ser

considerado como um autor que tenha algo a ver com a atual separação entre Filosofia e Psicologia. Em seu ensaio *Die Psychologie im Kampf ums Dasein* (A Psicologia em Luta Pela Existência) ele se posicionou claramente contra isto:

“É curioso notar que, nestas disputas sobre o direito da psicologia alcançar o status de uma ciência autônoma, [...] uma questão permanece intocada, embora devesse ser considerada a mais crucial de todas, a saber: em que medida o psicólogo em geral pode prescindir da filosofia e abrir mão, sempre que ele quiser se aprofundar nos seus próprios problemas, do auxílio das reflexões filosóficas que [...] ele mesmo deve extrair do seu próprio trabalho?”
(Wundt, 1913, p. 517)

Filosofia e psicologia são duas atividades humanas que apenas artificialmente podem ser separadas, uma vez que representam dois elementos de um mesmo todo – o Espírito. Esta era a posição de Wundt.

É contra esse tipo de esquecimento, penso eu, que devemos lutar hoje na historiografia da psicologia. Se há de fato uma separação institucional entre filosofia e psicologia, ela não deve ser tomada também como uma separação intelectual. Elas devem ser vistas antes como atividades mentais do que como profissões institucionalizadas. Precisamente por este motivo o historiador da psicologia, quando for se ocupar da história do pensamento psicológico no século XIX – uma época em que essa separação ainda não existia –, não deve se esquecer dessa íntima relação entre ambos os domínios. Caso contrário, ele corre o risco de ver apenas o Pequeno e de não perceber o Grande – exatamente como o burocrata de Schiller.

Nesse sentido, penso eu, a história da psicologia deve ser exercida não como legitimação de nosso presente, mas sim como problematização do mesmo, na medida em que ela chama a nossa atenção para elementos ausentes ou esquecidos nas discussões atuais. E é exatamente nesse sentido que eu entendo a história da psicologia como medida contra o esquecimento.

Referências

Araujo, S.F. (2010) O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: uma nova interpretação. Juiz de Fora: Ed. UFJF

Ash, M. (1980) Academic politics in the history of science: Experimental psychology in Germany, 1879-1914. *Central European History*, 13: 255-286

Borges, J.L. (1944) Funes, o memorioso. In: Obras Completas, vol 1. Rio de Janeiro: Globo (p. 539-546)

Dilthey, W. (1894) Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: Gesammelte Schriften, Bd. V. 6 Aufl. Stuttgart/Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht, 1974 (p. 139-237)

Ebbinghaus, H. (1895) Über erklärende und beschreibende Psychologie. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, 9 (Heft 3/4): 161-205

Erklärung (1913) Erklärung gegen die Besetzung philosophischer Lehrstühle mit Vertretern der experimentellen Psychologie. Logos: Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur, 4(1): 115-116

Geiger, M. (1913) Philosophie und Psychologie an den deutschen Universitäten. Süddeutsche Monatshefte, 10(12): 752-755

Hillebrand, F. (1913) Die Aussperrung der Psychologen. Ein Wort der Klärung. Leipzig: Johann Ambrosius Barth

Kant, I. (1787) Kritik der reinen Vernunft. 2. Ausg. In: Werkeausgabe, Bd. IV. 13. Aufl. Herausgegeben von W. Weischedel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1995

Lamprecht, K. (1913) Eine Gefahr für die Geisteswissenschaften. Die Zukunft, 83(27): 16-24

Marbe, K. (1913) Die Aktion gegen die Psychologie. Eine Abwehr. Leipzig: Teubner

Natorp, P. (1913) Philosophie und Psychologie. Logos: Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur, 4(2): 176-202

Schiller, F. (1789) Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? In: Sämtliche Historische Schriften. Essen: Phaidon (p. 7-25)

Schmidt, N. (1995) Philosophie und Psychologie. Trennungsgeschichte, Dogmen und Perspektiven. Reinbeck: Rowohlt

Spranger, E. (1913) Zum Streit um die Psychologie. Deutsche Literaturzeitung, 34(12): 708-715

Wundt, W. (1862) Beiträge zur Theorie der Sinneswahrnehmung. Leipzig und Heidelberg: C. F. Winter

Wundt, W. (1863) Vorlesungen über die Menschen- und Thierseele. 2 Bände. Leipzig: Voß

Wundt, W. (1874) Grundzüge der Physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann

Wundt, W. (1889) System der Philosophie. Leipzig: Engelmann

Wundt, W (1913) Die Psychologie im Kampf ums Dasein. In: Kleine Schriften, Bd. III. Leipzig: Engelmann, 1921 (p. 515-543).

WATERS OF MARCH (AGUAS DE MARCO): CIRCULATING KNOWLEDGE, TRANSFORMING PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Wade E. Pickren

In this talk, I examine the circulation and transformation of scientific knowledge and practice. In doing so, I seek to make clear issues of knowledge and power in scientific practice and to explicate the contingencies of place, culture(s), and agency. Traffic in knowledge and practice has always been reciprocal, whether the time and place was the ancient world or the twentieth century in Brazil and the United States. Human beings are active agents in making knowledge their own and transforming practices to fit their situations. As recent work in the history of science has shown, knowledge has to become local to function as knowledge. In this talk, I discuss the circulation of psychological knowledge across natural and cultural boundaries. My contention is that as knowledge and practice migrate, they also change, and in turn change the societies and the people involved. This is an important point made, for example, by David Livingstone in his excellent volume, *Putting Science in its Place*. In order to be viable, knowledge and practice have to become local knowledges and local practices. Thus, studying the circulation of knowledge provides an entrée into understanding scientific and cultural change. I argue there is a growing body of scholarship that indicates contact and knowledge transfer most often results in a two way exchange, thus leading not to homogeneity but heterogeneity and the hybridization of knowledge and practice.

What happens in places where people and ideas and practices come together, in what anthropologists call cultural contact zones? In particular what happens in the transmission of knowledge and practice, especially where there may be important contrasts in the cultures in contact. In this talk, I will suggest that these cultural meeting places are more accurately characterized by fluidity rather than fixity. In addition, cultural contact zones are marked by cultural heterogeneity rather than homogeneity, and by hybridization rather than essentialized purity (Kapchan & Strong, 1999). There is always some borrowing and mixing that occurs in these zones. It is almost never the case that only one party is influenced by the other. All of these together contribute to make what one scholar calls **moving cultures (Hermans, 1998)**.

If that is so, then the study of what happens to knowledge and practice in these contact zones may help us understand what happens in a dynamic world, where ideas, constructs, practices, and people are constantly on the move.

To discuss the issues involved I use two sets of examples. The first set of examples is drawn from experimental psychological research, primarily reaction time studies, in Italian and American settings. I am grateful to the work of my Italian colleagues, Guido Cimino and Silvia Degni, for their insightful work on the Italian setting.

My second set of examples is focused on the indigenization of psychology, with attention paid to the United States and India; the latter example is centered on events in the postcolonial era. I am indebted to the scholarship of Durgand Sinha, J B P Sinha, and Kiran Kumar, on post-colonial indigenization in India.

REACTIONTIMES: CONNECTEDHISTORIESIN GERMANY, ITALY, AND THE UNITEDSTATES

In January 1881, the young psychiatrist, Emil Kraepelin (1856-1926), wrote to Wilhelm Wundt, founder of modern experimental psychology, “As often before and with your permission I would like to ask for your advice and support and to dedicate myself more and more to psychology, which is really my primary inclination...” (In Müller, Fletcher, & Steinberg, 2006, p.132). He was asking for support for what we in the 21st century would call a post-doctoral fellowship. Kraepelin had first studied with Wundt in 1877, when he was still a medical student, and sought to return for further studies with Wundt after completing his medical training and briefly serving as an assistant psychiatrist in Wurzburg and Munich. In February 1882, Kraepelin began a nearly two-year stint in Wundt’s laboratory, where he eventually earned his doctorate in psychology. While working with Wundt in Leipzig, Kraepelin learned a range of experimental techniques including reaction time experiments and association tests, among others. For Kraepelin, this psychological work became important for his work in developing a classification scheme for psychiatric disorders. Kraepelin especially focused on the effects of various drugs on psychological functioning, especially in reaction time. The use of reaction time and related introspective measures was common among Wundt’s students and built upon earlier work by F. C. Donders and Gustav Fechner (Danziger, 1990).

Reaction Time Research

Allow me to **contextualize** Kraepelin's work in Wundt's lab. The pursuit of precision, to use Benschop's and Draaisma's phrase, was characteristic of a number of 19th century scientific disciplines (Benschop & Draaisma, 2000). The advances in machine technologies during the Industrial Revolution made it possible to make ever more precise measurement devices. In the emerging field of experimental psychology precision became all-important. There were several sources or models for this pursuit of precision. They came together in extensive programs of research typically referred to as "reaction-time experiments" or "mental chronometry." Herman Helmholtz was the first to measure the speed of the nervous impulse in humans (1850). Not much later, the Dutch physiologist, F. C. Donders, demonstrated that it was possible to measure the difference between two mental conditions using a reaction time measure.

In Switzerland, as Henning Schmidgen has shown, astronomer Adolphe Hirsch, working with the inventor, Matthaeus Hipp, modified Hipp's chronoscope, in order to use it for human reaction time measurements rather than its customary use to measure the speed of a projectile (Schmidgen, 2005). Hirsch in his role as the director of an observatory was working in the context of horology, the measurement of time, which included responsibility for accurate clock time. Hirsch adapted the chronoscope in such a way that it measured the time it took an "observer" to react to the presenting stimulus. That is, the modified Chronoscope could be used to measure the subjectively experienced difference between simultaneously presented stimuli. With this transformation, Hipp's Chronoscope became widely used in physiological and newly emergent psychological laboratories across Germany.

Wilhelm Wundt, from the 1860s, was interested in the use of precise chronoscopic measurements to investigate psychological phenomena. The Hipp Chronoscope was deemed the instrument of choice to do this, as it could measure time to the thousandth of a second. Thus, Wundt made time a subject of scientific psychological research. Reaction time experiments, in Wundt's laboratory, made it possible to go beyond sensory physiology into what Wundt claimed was a psychological domain. This, Wundt argued, made his work more psychological than the psychophysics of Fechner. Wundt viewed this as the most appropriate way to study the normal adult human mind, or at least those aspects of it that were amenable to experimental investigation.

This is the context for the work on psychiatric phenomena using reaction time measures that Kraepelin began to work in when he came to Wundt's laboratory. What was unique about Kraepelin was that he envisioned this work on mental chronometry as a means with which to explore **disordered** mental functioning, in contrast to Wundt and his other students who investigated the normal mind.

The use of these reaction time methods, however, was not restricted to Germany. For very similar work was also being conducted in Italy and a few years later began in the United States. This, I believe forms part of our connected histories.

PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN PSYCHIATRIC SETTINGS IN ITALY

In my introduction, I indicated that I would talk about the transmission and transformation of knowledge and scientific practices. What happens when knowledge and practices cross borders and boundaries? How do different communities of scientists translate, sometimes literally, the work and methods of their colleagues in other national or cultural settings? To what degree does this represent a hybridization? In what sense is there a center and periphery in this transmission between cultures? Given our locations: Germany, Italy, United States: If Germany was the center, was Italy the periphery? What was the relationship and who determines it?

A growing body of scholarship has shown that experiments and other systematic investigations of psychological phenomena began in a number of places, not only in German speaking countries but elsewhere in Europe, before Wundt established his laboratory. As I noted earlier the work of Adolphe Hirsch and Herman Helmholtz were examples of early psychological experimentation. But, my argument is not about priority. It is to say that the beginnings of modern psychology had multiple origins, in Germany, Switzerland, France, and Italy.

What I want to argue here, though, is that we are actually talking about **connected histories**. There were also many connections and points of the transmission of knowledge and practices. The result of these connections, of this knowledge in transit, was not a homogeneous science of psychology. Rather, in each place, methods, practices, applications, and results all reflected local conditions. That is, they became local knowledges. More than that, there was also exchange. As an aside, I might argue that Germany looms so large in American histories of

psychology in part because that is the country where most Americans went to obtain their credential, the PhD.

Italy and the Transformation of Knowledge

I turn now to the transformation of psychological knowledge and scientific practice in Italy. Typically, North American historians have paid little attention to either history of Italian science/psychology or to historiography of psychology in Italy. This despite the rich body of historical scholarship that has grown in Italy over the last 35-40 years (Cimino & Dazzi, 2003; Ceccarelli, Cimino, & Foschi, in press).

Historian of science, Guido Cimino (2006), has argued that there were three interconnected factors that propelled the development of psychology in Italy. 1) development of a positivist culture among scientists and philosophers; 2) pressure on psychiatrists to investigate both normal and pathological mental processes; 3) demands of a progressively industrialized society for a useful psychology for schools, work, and law. The larger context for these developments was the process of the unification of Italy. During this process there were debates in this period about the role of the Catholic church, about the organization of society, the role of science in society, etc. As Cimino pointed out, there was a definite impetus toward a positivist and evolutionist approach to philosophy and science in the last third of the 19th century, to counter the spiritual-philosophical-religious traditions.

Gabriele Buccola is generally credited with having done the first psychological research in Italy in a program he began in 1880 at the San Lazzaro Mental Hospital in Reggio Emilia. The mental chronometry of Buccola at San Lazzaro was an adaptation of the same methods used elsewhere, measuring the reaction time, but with patients as well as “normals.” In doing so, as Silvia Degni has shown in her work, he drew upon the work of both French and Italian physiologists and psychologists (Degni, Foschi, & Lombardo, 2007).

My point is that the work of Buccola in Reggio Emilia indicates that scientific work of a psychological nature was already in process at around the same time as Wundt was establishing his laboratory in Leipzig. Indeed, even before Wundt, the philosopher, Roberto Ardigó, had called for a positivist psychology in Italy, referring primarily to psychophysiological and mental chronometry investigations.

For the last three decades of the 19th century and in the first part of the 20th century, Italian psychology developed by drawing both upon models developed elsewhere and by developing their own approaches. That is, Italian scientists and scholars were participants in the cultural flows of knowledge and practices across Europe.

Certainly, Wundt's approach had influence, but it was not at the center, except in the work of Federico Kiesow at the University of Turin. By and large, early Italian psychologists perceived Wundtian psychology as inadequate to the complexity of the mind. Franz Brentano and William James were influential figures in this period, especially their arguments about the need for a science not reduced to analytic introspection. So, while Italian psychologists did not eschew experimentalism, they adapted it to fit their own needs and problems.

Those adaptations occurred first in psychiatric settings, as Degni, Cimino and others have shown. Later, in the same experimenting space that Buccola had worked in, San Lazzaro Mental Hospital, G. C. Ferrari expanded the space into a real laboratory with a greater range of instruments. He also traveled to Paris and worked for a year in the laboratory of Alfred Binet. There, with his French colleagues, he worked on the concepts and application of mental tests. Binet, of course, a few years later pulled this work together in the test he and Theodore Simon developed. Ferrari introduced these psychometric instruments into the laboratory at San Lazzaro, modified to investigate mental illness. As Ferrari wrote in 1898, the Psychology Laboratory was "a direct offspring of the most modern and most practical of the existing labs, that of Binet in Paris" (cited in Bongiorno, 2006, p. 394). We know from Ferrari's 1898 account that the laboratory was fully equipped with what had become the standard instrumentation of psychological laboratories in Europe. This especially meant that there were all the instruments needed to measure reaction time. The special focus was instruments to measure the speed and duration of thought phenomena of both the normal and disordered mind. In addition, there were instruments to investigate the physiological correlates of emotion, and, finally, mental tests were used for the study of individuals, and for the application of psychology to schools, courts, work sites, and the mentally retarded.

In Italian psychiatric settings, then, psychological research became institutionalized. A similar range of equipment and methods as had developed in Germany under Wundt and others was also present. Unlike Wundt, but similar to his student, Emil Kraepelin, Italian psychological investigators pursued precision in the measurement of disordered thought, in order to help

understand the processes of mind in the hopes such research might lead to amelioration of mental disorders. This, I would argue, is an example of a connected history. It also indicates that as knowledge and practices circulate, there is change and adaptation to local settings. That is, they become local knowledges and practices. I turn now to the **connected history** of psychological research in psychiatric settings in the United States.

PSYCHOLOGISTS IN PSYCHIATRIC SETTINGS IN THE U.S.

As is well-known, the first generation of American psychologists, people like Hugo Munsterberg, Raymond Dodge, Edward Scripture, and many others used the standard repertoire of German brass instrument psychology to study the normal human mind. Reaction time experiments were obviously included in this work. But, there was also a movement toward what came to be called functionalist approaches, as the influence of William James, John Dewey and others grew. In this context the new American psychologists began to do work on the functions of mental processes and this came to include a small body of work on disordered human thinking; work that was conducted in psychiatric settings.

The first years of the twentieth century was a period of social change in American history. The social, political, and professional order was transformed; new scientific disciplines were being formed and professions were being reformed. In this period psychiatry and psychology developed a commonality of ethos and aim as both were in the process of expanding their boundaries. Philosophically, both psychologists and psychiatrists held the view that the way to understand mental phenomena, whether in the normal or abnormal mind, was through the use of scientific methods. Professionally, psychiatry and psychology came to see that they needed each other, to advance their individual claims and to extend the boundaries of psychological science and practice.

From the perspective of some of the American functionalist psychologists, there was a need to find partners who could benefit from the new psychological knowledge. Medicine seemed a natural partner, especially psychiatry, whose members were also attempting to redefine and reinvent their practice in terms of a scientific ideal.

Leaders in the development of the new experimental psychology, such as William James and G. Stanley Hall, expressed a great interest in abnormal mental states. For example, James, at Harvard, taught a course in what would today be termed abnormal psychology each year from

1893 to 1898. Hall, at both Johns Hopkins University and Clark University, lectured on mental pathology and involved his students in the observation of mental patients.

Some years after Buccola began his experimental work in the psychiatric hospital at Reggio Emilia, but about the same time that G. C. Ferrari was conducting psychological research there, the first American psychological work in psychiatric settings began. In 1897, psychologist William Krohn began a two-year stint as psychologist at Illinois Eastern Hospital for the Insane at Kankakee. Around the same time, Boris Sidis, a Harvard PhD and student of William James (1897), began a brief stint at the New York Pathological Institute. Both Krohn and Sidis left psychology and became physicians (Popplestone & McPherson, 1984).

Finally, in 1904, psychologist Shepherd Ivory Franz began his long career in psychiatric work by accepting a position at McLean Hospital outside Boston. He left McLean in 1907 for a 12 year stint at the Government Hospital for the Insane in Washington DC (now St. Elizabeth's Hospital). As I have shown in earlier work, the hiring of Franz, a psychologist, to conduct psychological research in a psychiatric setting, represented an effort on the part of psychiatry to become medical scientists, rather than mere asylum keepers (Pickren, 1995).

Franz was hired to conduct psychological research on mental disordered patients at McLean Hospital. Although Franz had no working knowledge of the problems of insane patients, his training in experimental methods in psychology and physiology proved useful in the investigation of psychopathology. Franz began with the assumptions that understanding normal mental states would help in understanding abnormal mental states and that the reverse would be true also, that is, the study of abnormal mental processes could further the understanding of normal mental processes.

In an impressive body of work Franz showed how the tools and methods of experimental psychology could inform our understanding of mental disorders. I mention one set of studies by way of example. In three early studies done at McLean Hospital, Franz assessed depressed patients' performance on standard laboratory tasks. Please keep in mind that these tasks had been developed for use with a non-psychiatric population. They included reaction time (both simple and choice), tapping, rapidity of reading, marking out letters, time of adding, and accuracy of movement. Franz found that the depressed patients' reaction times were longer

than normals, although there was a great variability. Franz examined the effects of exercise on patients' performance on laboratory tasks. They found that exercise significantly increased reaction time. In general, Franz reported that those patients who participated in his research studies showed improvement. This, to Franz, suggested that such experimentation had therapeutic value in addition to its value as an explicative method.

Fred Wells: McLean and Boston Psychopathic Hospitals

Frederic Lyman Wells replaced Franz at McLean Hospital in 1907. He also used traditional experimental methods to explicate the relationship between mental states in the insane and the normal. His earliest work in what he preferred to call experimental psychopathology was within the standard framework of topics thought suitable for general psychological investigation, habits, psychomotor function, attention, etc.

Like Franz, Wells employed measures of psychomotor performance as indicative of normal and abnormal mental processes. Wells used a variety of standard experimental psychology methods; the tapping test, reaction time tests, etc. For example, in a series of studies, Wells compared reaction times of both normals and manic-depressives to various sensory stimuli and the ability to follow directions. Wells sought to discover psychological functions or dysfunctions as they related to "the conditions of actual life," and he increasingly sought to describe the conditions that led to lack of adjustment to these conditions that he saw as characteristic of individuals committed to psychiatric institutions.

Reaction time and other than standard laboratory experimentation served the professional ends of American psychologists, as well as forming a part of the explanation of mental disorders in relation to the functioning of the normal mind. That is, American psychologists transformed the knowledge and experimental practices learned in Europe to fit their own local context. They made it local knowledge.

Section Conclusion

In all three examples in this section of my talk, Germany, Italy, and the United States, we have a set of connected histories that revolve around reaction time experiments in psychiatric settings. German, Italian, and American scientists of the late 19th and early 20th centuries were agents of the development of their own psychology while drawing on developments elsewhere. These scientists transformed knowledge and practice to their own setting. In each

place, local needs and justifications were critical for creating the places where this work could be done. Psychological scientists were thus engaged in the ongoing process of the transformation of knowledge.

I close this section of my talk with a quote from historian of science, James Secord:

It is not so much a question of seeing how knowledge transcends the local circumstances of its production but instead of seeing how every local situation has within it connections with and possibilities for interaction with other settings. [We need] to study different kinds of interactions, translations, and transformations (2004, p. 664).

Globalization, Indigenization, and the History of Psychology

For my second set of examples of the circulation and transformation of knowledge, I turn to a set of ideas I have been working on over the last 3 or so years. These examples are drawn from my attempts to understand what it means when we use the term, indigenous psychology or psychologies.

A necessary precursor to this is to indicate that these are connected histories, as well, and may fit within an overarching topic of globalization. In historical perspective, humans have always engaged in trade, population movements, diffusion of technologies, such as agricultural knowhow, numeracy, literacy, development of new technologies due to intercultural contact, etc. (Pieterse, 2004). The indigenization of knowledge represents these processes and while globalization has come to mean many things, perhaps a simple way to use it is to suggest that at one level it represents a human impulse to cross boundaries and establish contacts and exchange across cultures.

Indigenization as Transformation

One cannot dispute that the twentieth century was the century of American dominance of psychology. For reasons that still need further documentation and explanation, psychological science and practice flourished in America well beyond what happened elsewhere. By the onset of World War Two, psychology had been completely indigenized in the U. S. (Danziger, 1985). With the economic and military ascendancy of the U. S. after World War Two, this thoroughly American psychology was exported around the globe. It became redundant to use the modifier, American, before psychology. The accompanying history of psychology by North American textbook authors reflected this domination; historians of

psychology appeared to take it for granted that the history of psychology was identical to the history of American psychology.

Now, we are in a moment of transition. The globalization process, for better or worse, is at the crux of our present-centered concerns. Concurrent with globalization is the indigenization of psychology in many cultures and countries. Indigenization takes many forms, from incorporation of Western norms that are then refigured with local content to rejection of Western approaches in favor of methods and subject matter that are native to the culture at hand. Not only is indigenization of psychology important and interesting, there is also a great deal of liberatory and revolutionary potential in many indigenous psychologies, as we see in the work of Paulo Freire and Ignacio Martín-Baró (Freire, 1970; Martín-Baró, 1996). It now seems evident that the 21st century is unlikely to be another American century in psychology.

In what follows, I propose a center and periphery model of the relationship of knowledge and praxis to frame the ensuing discussion, then complicate the model with the notion of transformed knowledge. I then explore the concept of indigenization of knowledge/praxis, first, and briefly, in the American, then in the Indian context. I then focus on the ascendancy of American psychology in the post-World War II era and the accompanying historical accounts to examine developments of theory in Western social science that sought to manage the concurrent liberation and independence movements in formerly colonized countries. This provides a context for examining accounts of the development of psychology in India in the postwar era and to explore how the impetus for modernization and liberation came together in the postwar world. This may help us understand indigenization processes in social science, especially psychology. Finally, I ask about the role that historical accounts play in defining identity and asserting place in a globalizing world. In doing so, I propose that a polycentric history of psychology will enrich our understanding, even as it complicates our history.

CENTER AND PERIPHERY AND ITS COMPLICATIONS

Historian of psychology, Kurt Danziger, has proposed the concept of *intellectual geography of center and periphery* as a metaphor for the power/knowledge relations of scientific disciplines in diverse geographic locales (2006). For psychology, Danziger has posited that before World War II (WWII) there were multiple centers of psychological knowledge and practice. These were places characterized by distinctive intellectual, institutional, and economic resources that marked the kind of psychology produced there. From the late 19th

century until WWII, various centers emerged, such as Berlin, Leipzig, Cambridge, Chicago, etc. For each of these centers there were peripheral locations where the scientific practices of the center were reproduced. For India, according to this model, the center was primarily Cambridge, with much replication and imitation of the work of Bartlett and his laboratory (D. Sinha, 1986, 1998). In this pre-war period, this meant that there were, in fact, multiple psychologies, with each one more or less functionally incommensurate in epistemology, methods, and practices with the others. However, each of these psychologies proclaimed universality. Histories of this period have attempted to mask this incommensurability by labeling them as schools or systems of psychology.

After the end of WWII, the resources available for the growth of psychological science and practice in the U. S. were disproportionate to resources available elsewhere in the world (Danziger, 2006; Rice, 2005). This had the effect of making the United States the primary center for postwar psychology, as well as for other sciences. Even accounting for the influence of the Soviet Union, the U. S. became the destination of choice for higher education and professional training for millions from around the world. In this context, American psychology became the norm, so when the term, psychology, was deployed, it meant, by default, *American* psychology. It is worth noting that when a word or phrase becomes normative, it passes out of conscious reflection so that people no longer examine it critically. It becomes, in the language of theorist Raymond Williams, a *keyword*.

In the postwar world with American psychology as the primary center, most of the communication with the periphery became one-way, that is, information about methods, theories, practices, etc, flowed from U. S. psychologists out to peripheral locations and very little information was wanted or received from those sites. This meant that American trends, methods, and models increasingly became the norm, with American journals the premier sites of publication. It became and remains difficult for a psychologist in a Third World country to publish in a First World journal. As a result, there was created a significant imbalance in scientific communication. The implications of this imbalance differed for American and non-American psychologists. For example, there was no penalty if an American psychologist was not aware of recent research published in India. However, lack of awareness of the latest developments in American psychology by an Indian psychologist confirmed the peripheral status of Indian psychology. However, there was, as I will recount, a significant push back

against this hegemony by psychologists not content with the content or methods of American psychology.

In the remainder of this paper, an historical account of these events is given. I begin with the concept of indigenization.

INDIGENIZATION OF PSYCHOLOGY: THE UNITED STATES

Indigenous psychology or indigenization has many expressions and multiple meanings. Among historians of psychology, Kurt Danziger was among the first to write about indigenous psychologies and indigenization (1985, 1994). The definition of indigenous psychology he used in his chapter in the recent volume, *Internationalizing the History of Psychology*, was: “a self-conscious attempt to develop variants of modern professional psychology that are more attuned to conditions in developing nations than the psychology taught at Western academic institutions” (2006, p. 215).

Psychologists who are actively working to develop indigenous psychologies offer different definitions, depending on their context (e.g., the chapters in Kim, Yang, & Hwang, 2006). Typically, indigenous psychologists refer to their approach as one that seeks to develop a local psychology thoroughly grounded in the language, history, and culture of their own society. Some are radical, such as the work in the Philippines of Alfredo Lagmay and Virgilio Enriquez who attempted an extensive reworking of psychological methods and practices. By and large, those who are developing indigenous psychologies reject the hegemony of mainstream Western, or U. S. psychology, terming it an indigenous psychology that should have no more privileged status than their own. Are they right? Yes, although a full answer is not possible in this paper, I have addressed it elsewhere (Pickren & Rutherford, 2010).

Briefly, in the period between the two world wars, Psychology became fully indigenized in the U. S. What began as a borrowing or importing of a science that originated in a German context with the purpose of providing support for the foundations of rational knowledge was localized to the American context. Much of what has been written about the early years of American psychology, whether in textbooks or in specialist articles, is really about the process of indigenization, although not many authors seem to be aware of this.

As Danziger wrote more than twenty years ago, American psychology developed from models of practice that originated in studies of the normal mind in experimental laboratories in Germany, in medical studies of clinical problems in France, and statistical metrics of difference in populations from the work of Galton and Pearson in Britain (Danziger, 1985). But, American psychology also grew from a synthesis of moral philosophy, New Thought, phrenology, boot-strap ideology, and other influences, including religion (Coon, 1992; Fuchs, 2000; Fuller, 1982; Pickren, 2000; Schmit, 2005; Taves, 1999; Taylor, 1999). All this was melded together under the rubric of science. Perhaps this was the genius of psychology in America, the ability to somehow fantastically blend so many disparate elements into something distinctively American. While the idea of the melting pot as an assimilationist model of immigration and naturalization may not hold up under close scrutiny, it is tempting to apply the term to what happened in American psychology, at least for 50 or so years.

Once the discipline of psychology was established in America, its real growth was due to application. The Army psychological testing program of World War I, in which 1.7 million recruits were tested, put psychology on the map (Samelson, 1977). It was the rapid expansion of psychological services in the period between the world wars that was the “naturalizing” force in the indigenization of U.S. Psychology. This is not the received view of the history of psychology because most historians, especially psychologist-historians, tend to focus on psychological sciences in this period. American psychological science up to the beginning of World War II was parochial in its interests and small in its influence (Pickren, 2007). What was looming in American psychology as the U. S. entered WWII was the very real threat that application would overwhelm laboratory science (O’Donnell, 1979).

By 1940, the number of psychologists devoting much of their time to applied pursuits far outnumbered the traditional experimental psychologists. With the evolution of the American Association for Applied Psychology (AAAP) by the late 1930s, applied psychology was enough of a threat to APA that the latter was reorganized to incorporate applied psychology. The indigenization of psychology in America was complete.

THE COLD WAR CONTEXT FOR DEVELOPMENT

The center and periphery model articulated above can now serve as a frame for understanding indigenization of psychology in the non-Western world. In the first two to three decades after 1945, the export of American psychology to countries that did not have the resources to

compete with American scientists was part of the global expansion of American economic, military, political, and intellectual might. The reception and influence of American psychology in non-European countries, such as India, had a powerful impact due to a complex array of factors having to do with post-colonialism, poverty, and local politics and social customs. Yet, by the 1960s in some countries, and only a few years later in other locations, resistance to the American hegemony in psychology began to grow. This resistance was central to the emergence of a psychology in India that reflects Indian cultural values. Before we turn to that emergence, I place it in a larger historical context of the Cold War, the postcolonial liberation movements, and the development of the Non-Aligned Movement that began in the 1950s.

Cold War

The Cold War between the United States and the Soviet Union that began not long after the end of WWII was characterized by constant pushing and pulling for influence over the rest of the world in every sphere: military, economic, political, and social. French social scientists coined the phrase, Third World, to refer to these “developing” nations (Escobar, 1995; Westad, 2007). The term was originally meant to honor oppressed people and nations’ struggles for self-definition in a postcolonial world.

In the Cold War, a major challenge for American social scientists was how to deploy their theoretical and methodological expertise in the service of gaining influence over these emerging nations. In the 1950s, one of the key approaches developed by social scientists was referred to as *modernization theory*. This term was used to describe four aspects of development. 1) Traditional societies anchored one end of the development continuum with “modern” societies at the other end. 2) Social changes must be considered as part and parcel with political and economic changes. 3) Development always moves toward modernity from traditional beginnings and does so in a linear, rather than a dialectical, manner. 4) This movement toward modernity is usually marked by phases from the traditional to the transitional to the proto-modern to the modern. Key to this movement is the influence and impact of the resources deployed by already modern societies. Always, the final goal was to become modern, like the West, especially the United States (Latham, 2003). Homogenization was the end product, with a consumer ethic woven deeply in to the fabric as the process of modernization occurred.

Building on this model, the U. S. and its Western allies developed agencies and institutions to extend Western influence. This was the context for the Marshall Plan, the International Monetary Fund (IMF) and the International Bank for Reconstruction and Development (now the World Bank). In 1961, American President John F. Kennedy instituted the United States Agency for International Development (USAID). Central to modernization theory and the agencies it gave birth to were efforts to manage, if not control, a dynamic changing world and to direct that change toward Western or American ends.

DEVELOPMENT OF THE NON-ALIGNED MOVEMENT AND INDIGENIZATION

In about a 70-year period, between roughly 1850 and 1920, more than 450 million people in Asia and Africa came under colonial rule by both European and American powers (Westad, 2007). An implicit and, frequently, explicit, goal of imperial rule was to diminish and destroy the world view and ways of life of the colonized people. As Lord Macaulay, member of the Supreme Council of India, wrote in 1835,

We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern; a class of persons, Indian in blood and colour, but English in taste, in opinions, in morals, and in intellect.

Resistance to this imperialism began early on in the colonial period, then accelerated after World War I. By the end of WWII, there were many active resistance and liberation movements within colonized nations. After 1945, wars of liberation broke out in many places, while in other sites, such as India, the effort to end colonial rule was characterized by non-violent resistance. In the first 15 years of the postwar era alone, 40 nations won independence from their colonizers and the process of decolonization continued for many years. These new countries were wooed by the two superpowers (Westad, 2007). In the West, strategies based on modernization theory were developed to gain control and influence in these countries through a variety of means: loans, aid, threat, and even less savory forms of persuasion (Leys, 1996; Solovey, 2001).

These new nations were caught between the suasion of the U. S. and the Soviet Union. By the mid 1950s, some of the postcolonial nations sought a neutral ground between the two superpowers. The Bandung conference, held in Indonesia and organized by five Asian countries--Indonesia, India, Burma, Sri Lanka, and Pakistan that together represented more than 1.5 billion people---was a move to establish this neutral ground. Guiding principles of the emerging movement included cooperation among these countries and an effort to develop

their own internal resources. In 1961, the Non-Aligned Movement (NAM) was formed. The term, Non-Aligned Movement, was coined by Indian Prime Minister, Jawaharlal Nehru. Its members' commitment to develop their own resources proved important for the development of psychology.

Science and higher education was perceived as critical for the development of most of these countries (Harrison & Johnson, 2009). Because domestic educational systems were often underdeveloped, in large part due to the deliberate strategies of the previous colonial administrations, there was a need to send students elsewhere to receive training. Even very poor countries sent thousands of students abroad to gain expertise in Western sciences and educational models, including in psychology (Nsamenang, 2004; Westad, 2007). Psychology graduate programs in the United States and in the United Kingdom and Europe trained many students from Third World countries, many of whom returned to their homelands. It was in this context that indigenization of psychology occurred. I take as a salient example, the indigenization of psychology in India.

Indigenization of Psychology in India

When India became independent, its first prime minister, Jawaharlal Nehru took for himself the portfolio of science and technology. As Carol Harrison and Ann Johnson recount in the current issue of *Osiris*, this was because Nehru sought to create an India governed by a “scientific approach” (Harrison & Johnson, 2009, p. 1). Such were the hopes as the newly independent congeries of states now called India began their postcolonial adventure as one nation. What implications did this have for the human sciences, in particular, scientific psychology and its related practices? In this section of the talk, I examine the circulation and transformation of scientific knowledge and practice in the post-colonial era as exemplified in the effort to create an indigenous psychology in India.

Indigenous psychologies have arisen in many places around the world in the postwar period. As psychologists trained in Western, primarily U. S., universities returned to their home country, they began to discover the limitations of Euro-American psychology. For many, the discovery that Western psychology did not match the cultural context of their home country led to dissatisfaction with their training and for many it gave rise to a determination to develop a psychology that would provide a cultural match (Bond, 1997; Kim & Berry, 1993). Accounts written in the last 15 years have told of such efforts in the Philippines, India, South

Africa, Mexico, Korea, China, and elsewhere. In India, these historical accounts have told of efforts to develop a psychology that reflected the richness of Indian culture, while not necessarily abandoning aspects of Western psychology.

How did psychologists in India respond to “development” and modernization? The Indian sociologist, M. K. Srinivas, in his 1966 book, *Social Change in India*, gave a good example of how so called recipient societies respond to modernization. Far from Indians just embracing efforts to modernize or Westernize them, what Srinivas recounted was how Indians absorbed what worked for them and incorporated it into their usual practices. Srinivas indicated that Indians did not overtly reject modernization or even Westernization. Rather, it was subverted to Indian, rather than Western, ends. According to Srinivas, Indian society was not following the modernization script of moving from a traditional society to a modern one in a linear fashion, neither were their scientists. In part, this was because it became clear that many of the imported social and psychological technologies were not successful.

The work of Srinivas should also alert us to another important facet of the circulation of knowledge and show us the incompleteness of the center and periphery model of knowledge transmission. As Srinivas indicated, Indians did not just gladly accept Western dictates about how India should develop, nor did Indian scientists just adopt wholesale the technology and methods of Western scientists. Rather, there was a complicated exchange and transformation to Indian ways of knowing and doing that reflects human agency and the necessary mutability of knowledge transmission. Knowledge and practice are transformed in these exchanges.

A telling example: In the 1950s, the Indian government brought in the well-known American personality psychologist, David McClelland and later, his student, David Winter, to find a solution for India’s poverty and lack of Western style economic success. In addition to government support, McClelland and Winter were supported by the Ford Foundation, the USAID, Carnegie Corporation, and others. Their work was based on modernization theory, that is, that the way to be a modern country was to adopt Western methods and attitudes (McClelland & Winter, 1969). From a Westerner’s perspective, McClelland believed that he had found the “problem” with India or with Indians. They needed more achievement motive and training programs were developed to help bring at least some of the business population to a higher level of achievement motivation. The intent is not to question McClelland’s motives in this. Others who knew him will testify to his genuine desire to help. But, his lack

of success was due in large part to the fact that McClelland ignored Indian cultural traditions and ways of relating.

Psychological research by Indian psychologists in the first twenty years after independence in 1947 has been characterized by social psychologist Durganand Sinha as replicative and imitative of Western methods and studies (but see Misra, 2006). This would be expected in the center and periphery model. Because this approach largely failed to produce useful results, some Indian psychologists began to seek other approaches. This came at a time when Indian Prime Minister Jawaharlal Nehru, a leader of the NAM, began to ask social scientists in India to address problems in Indian society, such as problems related to caste, rural poverty, and the impact of Westernization (e.g., Srinivas, 1966). This corresponded with the realization by leaders of countries in the nonaligned movement that solutions to local and national problems would need more than just expertise from the West or from the Soviet Union.

In the field of social psychology, Durganand Sinha (1922-1998) and Jai B. P. Sinha, led the development of indigenous approaches (D. Sinha, 1998; J. B. P. Sinha, 1995, 1997). They drew on their training in Western psychology but melded it with knowledge and insights gained from their deep understanding of Indian culture. Along with a few colleagues they began to develop an Indian psychology that could be applied to Indian life. The result was an Indian psychology oriented to Indian problems (D. Sinha, 1994).

For example, Sinha led a government sponsored study to understand why villagers were finding it so difficult to transition to more modern approaches to farming, education, and communication (D. Sinha, 1969). Sinha and his colleagues suggested that the villagers' difficulty lay in lack of exposure to new influences that led to resistance to have the new approaches imposed on them. Sinha argued that this was a social psychology problem and that psychologists had to learn how to apply social psychology to such problems. This study and those that followed, on such macro level problems as population control, health practices, and poverty, reflected the effort to make psychology socially relevant. To encourage dialog on these matters and to further the development of Indian psychology, Durganand Sinha founded the journal, *Psychology and Developing Societies*, which published its first volume in 1989.

Jai B. P. Sinha was trained as a social psychologist at Ohio State University. He has recounted how upon his return to India that he tried to simply extend what he had learned there to the Indian work and organizational context. He found, too, that some of the concepts he had learned in the U. S. simply did not apply in the Indian context. In his frustration, he began to find insight in Indian psychological and philosophical traditions. He then was able to develop the work on leadership for which he became widely known. He proposed that the Nurturant-Task Leader model was the best fit for most Indian work settings. He and his colleagues showed that effective work organizations were reliant on the relational character of Indian life, the tendency for Indians to personalize all relationships, as well as the dependency of Indians. An effective leader, Sinha argued, was one who was able to nurture his staff, while also expecting them to acquire new skills and experiences that would keep them current.

The work of Durganand Sinha and Jai B. P. Sinha represent two examples of the indigenization process in Indian psychology. D. Sinha in his histories of post-war Indian psychology saw its development as a dual process: indigenization from within and indigenization from without. Indigenization from without meant that principles and methods learned in American, British or European graduate programs were not just discarded wholesale, rather they were reevaluated and modified to fit the Indian context. In a parallel process of indigenization from within, some Indian psychologists began to look to more ancient traditions, the Vedas, and Upanishads, which are the texts that gave rise to Hinduism, Buddhism, and Jainism, for insights into human nature (e.g., Kumar, 2008; Misra, 2006; D. Sinha, 1998). These psychologists then sought to fashion an Indian psychology that relied, in part, on these texts as a source for contemporary research and application. The recently published *Handbook of Indian Psychology* represents the most current expression of this movement (Rao, Paranjpe, & Dalal, 2008).

In his autobiographical and historical accounts, D. Sinha has argued that the cultural traditions of India provided a firm foundation for a nuanced and subtle psychology more suitable for understanding Indian life than the imported Western psychology. This has led him to argue that for Indians, relationships are key to meaningfulness in life and this relational orientation means that life's goal is to live in harmony with others and the natural world (D. Sinha, 1998). Only if psychology takes this into account, Sinha has stated, can it be relevant in India. A corollary to this is that Indian identity is primarily relational, defined by family, caste, community, nation, and so forth. Reliance on this foundational truth, Sinha has argued, is

what makes psychology Indian, not just fidelity to an imported set of methods, principles, and practices.

To keep this in historical perspective, I close this section by referring back to the center and periphery metaphor. Imperial powers knew that the way to keep the empire's peripheries dependent was to keep them reliant on the center for resources. In psychology, as long as the periphery, such as India, depended on U. S. or other outside sources for legitimacy or validation, then psychology in India could never be more than an outpost. It would continue to be a recipient of the intellectual and methodological resources of the center, thus it would continue to validate the worth and the priority of the center and its reliance would only make the center that much more influential. Historically, it is this that has maintained the hegemony of the methods and theories of the center of the discipline. However, in India and elsewhere, there was a movement at the end of the twentieth century to abandon the center of the Western ideal in psychology. Some suggested that the need was to "outgrow the alien framework" and reconceptualize the basic assumptions of psychology. Only by doing so, some argued, would India free itself from the periphery (J. B. P. Sinha, 1995). In these efforts, then, we see the role of agency. As Kapil Raj has argued in his excellent recent volume, *Relocating Modern Science* (2007), knowledge and scientific practices are transformed and changed, indeed, even created anew, in the exchange that occurs in cultural contact zones. As Raj demonstrated in the six case studies of the co-creation of scientific knowledge in India from the early modern to the early 20th century, so psychology in India has been and is a co-creation of both Western and Indian psychologists.

Conclusion

Let me draw three conclusions from this historical study of circulation and transformation of psychology across national and cultural boundaries, as I end my talk.

- 1). We need a more sophisticated model of change than the center and periphery model. We need to create a polycentric history of psychology that reflects the globalizing world. Such a model would help move us toward the day when we have, in Kurt Danziger's words, "a history of modern psychology that actually contributes to the further development of psychological knowledge" (2006, p. 223).

2). Psychology in India is an example of the circulation and transformation of knowledge and the impossibility of totalizing domination by an outside power, whether in a direct colonizing mode or in the less direct, but no less totalizing, discourse of scientific colonialism. The case of India demonstrates that such attempts are liable to fail. Human beings are agents.

It is this very attempt to dominate, to extend hegemony, that is most resisted by psychologists in non-Western countries, as I have shown in tracing the histories of indigenous psychologies.

Italian and Indian psychologists, no less than German or American psychologists, were agents of the development of their own psychology. Certainly, each drew on work occurring elsewhere. In each site I have discussed, psychologists transformed tools, methods, and theories that originated elsewhere to fit their own setting. I think it is fair to say that they indigenized it.

3). And finally, in this talk today, I have sought to show how studying the circulation of knowledge provides an entrée into understanding scientific and cultural change. Historical studies of science and medicine may have something to tell us about our own time and to alert us to the new possibilities for advancing knowledge and practice that are created in cultural contact zones.

References

Bond, M. H. (1997). *Working at the interface of cultures: Eighteen lives in social science*. New York: Routledge.

Benschop, R. & Draaisma, D. (2000). In pursuit of precision: The calibration of minds and machines in late 19th century psychology. *Annals of Science*, 57, 1-25.

Bongiorno, V. (2006). The “project of experimental psychology” developed in Italy by neurophysiologists and psychiatrists. *Physis: Rivista Internazionale di Storia Della Scienza*, 43, 387-405.

Ceccarelli, G., Cimino, G., & Foschi, R. (in press). Ten Years of Italian Historiography of Psychology: A Field in Progress. *History of Psychology*.

Cimino, G. (2006). The emergence of “scientific” psychology in Italy between positivist philosophy and psychiatric tradition. *Physis: Rivista Internazionale di Storia Della Scienza*, 43, 187-219.

Cimino, G. & Dazzi, N. (2003). The historiography of psychology in Italy. *History of Psychology*, 6, 284-318.

- Coon, D. J. (1992). Testing the limits of sense and science: American experimental psychologists combat spiritualism, 1880-1920. *American Psychologist*, 47, 143-151.
- Danziger, K. (1985). The origins of the psychological experiment as a social institution. *American Psychologist*, 40, 133-140.
- Danziger, K. (1994). Does the history of psychology have a future? *Theory and Psychology*, 4, 467-484.
- Danziger, K. (2006). Universalism and indigenization in the history of modern psychology. In A. C. Brock (Ed.), *Internationalizing the history of psychology* (pp. 208-225). New York: New York University Press.
- Degni, S., Foschi, R., & Lombardo, G. P. (2007). Contexts and experimentalism in the psychology of Gabriele Buccola (1875–1885). *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 43, 177-195.
- Escobar, A. (1995). *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Fuchs, A. (2000). Contributions of American mental philosophers to psychology in the United States. *History of Psychology*, 3, 3-19.
- Fuller, R. C. (1982). *Mesmerism and the American cure of souls*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Harrison, C. E., & Johnson, A. (2009). Introduction: Science and national identity. *Osiris*, 24, 1-14.
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. (1998). Moving cultures: The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist*, 53, 1111-1120.
- Kapchan, D. A. & Strong, P. T. (1999). Theorizing the hybrid. *Journal of American Folklore*, 112, 239-253.
- Kim, U., & Berry, J. W. (Eds.). (1993). *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context*. Newbury Park, CA: Sage.
- Kim, U., Yang, K.S., & Hwang, K. K. (2006). *Indigenous and cultural psychology: Understanding people in context*. New York: Springer.
- Latham, M. E. (2003). Modernization, international history, and the Cold War world. In D. C. Engerman, N. Gilman, M. H. Haefele, & M. E. Latham (Eds.), *Staging growth: Modernization, development, and the global cold war* (pp. 1-22). Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Leys, C. (1996). *The rise and fall of development theory*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Martin-Baro, I. (1996). *Writings for a liberation psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McClelland, D. C., & Winter, D. G. (1969). *Motivating economic achievement*. New York: Free Press.
- Misra, G. (2006). *Psychology and societal development: Paradigmatic and social concerns*. New Delhi: Concept Publishing.
- Müller, U., Fletcher, P. C., & Steinberg, H. (2006). The origin of pharmacopsychology: Emil Kraepelin's experiments in Leipzig, Dorpat and Heidelberg (1882–1892). *Psychopharmacology*, *184*, 131-138.
- Nsamenang, A. B. (2004). *Cultures of human development and education: Challenge to growing up African*. New York: Nova Science.
- O'Donnell, J. (1979). The crisis of experimentalism in the 1920s: E. G. Boring and his uses of history. *American Psychologist*, *34*, 289-295.
- Pickren, W. E. (2000). A whisper of salvation: American psychologists and religion in the popular press, 1884-1908. *American Psychologist*, *55*, 1022-1024.
- Pickren, W. E. (1995). *Psychologists and physicians in the borderlands of science, 1900-1942*. Ann Arbor, MI: UMI Dissertation Services.
- Pickren, W. E. & Rutherford, A. (2010). *A history of modern psychology in context*. New York: Wiley.
- Pieterse, J. (2004). **Globalization or Empire?** New York and London, Routledge.
- Popplestone, J. A. & McPherson, M. W. (1984). Pioneer psychology laboratories in clinical settings. In J. Brožek (Ed.), *Explorations in the history of psychology in the United States* (pp. 196-272). Lewisburg, PA: Bucknell University Press.
- Rao, K. R., Paranjpe, A., & Dalal, A. K. (2008). *Handbook of Indian Psychology*. New Delhi: New Foundation Books.
- Rice, C. E. (2005). The research grants program of the National Institute of Mental Health and the golden age of American academic psychology. In W. E. Pickren & S. F. Schneider (Eds.), *Psychology and the National Institute of Mental Health: A historical analysis of science, practice, and policy* (pp. 61-111). Washington, DC: APA Books.
- Samelson, F. (1977). World War I intelligence testing and the development of psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, *13*, 274-282.
- Schmidgen, H. (2005). Physics, ballistics, and psychology: A history of the chronoscope in/as context, 1845–1890. *History of Psychology*, *8*, 46-78.

- Schmit, D. (2005). Re-visioning American antebellum psychology: The dissemination of mesmerism, 1836-1854. *History of Psychology*, 8, 403-434.
- Secord, J. A. (2004). Knowledge in transit. *Isis*, 95, 654-672.
- Sinha, D. (1969). *Indian villages in transition: A motivational analysis*. New Delhi: Associated Press.
- Sinha, D. (1986). *Psychology in a Third World country: The Indian experience*. Delhi: Sage.
- Sinha, D. (1998). Changing perspectives in social psychology in India: A journey towards indigenization. *Asian Journal of Social Psychology*, 1, 17-31.
- Sinha, J. B. P. (1995). Factors facilitating and impeding growth of psychology in South Asia, with special reference to India. *International Journal of Psychology*, 30, 741-753.
- Sinha, J. B. P. (1997). In search of my *Brahman*. In M. H. Bond (Ed.), *Working at the interface of cultures: Eighteen lives in social science* (pp. 77-84). New York: Routledge.
- Smith, R. (1997). *The Norton history of the human sciences*. New York: Norton.
- Solovey, M. (2001). Project Camelot and the 1960s epistemological revolution: Rethinking the politics-patronage-social science nexus. *Social Studies of Science*, 31, 171-206.
- Srinivas, M. N. (1966). *Social change in modern India*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Taves, A. (1999). *Fits, trances, and visions: Experiencing religion and explaining experience from Wesley to James*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Taylor, E. (1999). *Shadow culture: Psychology and spirituality in America*. Washington, DC: Counterpoint.
- Westad, O. A. (2007). *The global cold war: Third World interventions and the making of our times*. New York: Cambridge University Press.

ESTUDOS SOBRE A PROFISSÃO DE PSICÓLOGO NO BRASIL

Oswaldo Hajime Yamamoto
Ana Ludmila Freire Costa
Pablo Sousa e Seixas
Keyla Mafalda de Oliveira Amorim

O estudo das profissões, conforme assinala Freidson (1994), nunca foi um dos tópicos centrais nas Ciências Humanas. Não obstante tal subalternidade, estudos sobre o tema, que comparecem na literatura (sobretudo da Sociologia das Profissões) a partir de diferentes referências teórico-metodológicas desde os primeiros anos do século passado, vêm experimentando um grande crescimento (BARBOSA, 1993; BURRAGE & TORSTENDAHL, 1990; GONÇALVES, 2007/2008). Estudar as profissões a partir da perspectiva do seu posicionamento no mundo do trabalho em transformação, principalmente com o crescimento do setor dos serviços, é uma tarefa de importância indiscutível.

A Psicologia não foge dessa tendência. Desde a regulamentação em 1962, inúmeros estudos que abordam a temática da profissão de psicólogo, variando quanto ao formato de publicação (artigos, trabalhos acadêmicos, apresentações em eventos científicos, etc.), ao aspecto ou subárea focalizada, à abordagem teórico-metodológica, à população-alvo e ao âmbito geográfico têm sido produzidos. São destaques dessa produção os estudos nacionais de maior porte, produzidos no contexto dos projetos estruturados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) ou com sua participaçãoⁱ. É essa profusão de escritos que explica a tese recorrente de que a Psicologia é uma das áreas que, no Brasil, demonstram maior empenho na análise do seu percurso e de suas perspectivas do ponto de vista da atuação profissional.

Contudo, conforme ressalta Botomé (1988), tão essencial quanto promover pesquisas sobre a atuação profissional é sistematizar o conhecimento acumulado visando orientar trabalhos futuros e embasar decisões sobre a atividade profissional. Trata-se de uma tarefa essencial para o avanço do conhecimento, potencialmente evitando a repetição de investigações, indicando questões que demandam atenção e organizando as informações para fornecer uma visão de conjunto da produção do campo em estudo.

É nesse contexto que se apresenta este trabalho, que tem como objetivo sistematizar informações sobre a produção científica que trata da profissão de psicólogo no país. Propõe-se, neste escrito, uma visão geral dessa produção a partir de uma análise cientométricaⁱⁱ. Identificando um conjunto de aspectos (como autoria, localização geográfica e institucional de origem dos documentos, meios de divulgação e acesso da literatura especializada e temáticas referidas nos estudos acadêmico-científicos), a expectativa é delinear o nível de atenção que a área dedica à profissão de psicólogo, e de que forma a comunidade científica está estruturada para abordá-la, fomentando, assim, condições para que se tome decisões fundamentadas e arbitradas a respeito do tema.

A pesquisa

Para abordar o quadro da produção científica acerca da profissão de psicólogo no Brasil, foi conduzida uma pesquisa documental em bases de dados eletrônicas entre o segundo semestre de 2008 e o de 2009. As bases de dados eletrônicas utilizadas, reconhecidas pela comunidade acadêmico-científica e profissional e que indexam trabalhos de Psicologia e áreas afins foram:

- (1) o Banco de Teses da CAPES;
- (2) a Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS-Psi) – que agrupa SciELO, LILACS, Index Psi Periódicos Técnico-Científicos, Index Psi Periódicos de Divulgação Científica, Index Psi Teses, e PEPsic;
- (3) o Catálogo Global *on line* (DEDALUS) do Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo;
- (4) a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT);
- (5) o sítio eletrônico Psicologia Online, do Conselho Federal de Psicologia.

Os aspectos considerados para a seleção dos documentos foram a profissão de psicólogo em regiões ou localidades específicas no país; a descrição da atuação de psicólogos (atividades realizadas, serviços de Psicologia); os modelos de atuação psicológica; as características pessoais do profissional; as demandas para o psicólogo; as teorias que subsidiam a prática psicológica; o mapeamento da profissão/profissional de Psicologia; a história da profissão; as características relativas à profissão; e as atividades interdisciplinares.

A seleção preliminar dos documentos foi realizada a partir do título e do resumo dos trabalhos. Cada um deles recebeu um código de identificação e, em seguida, foram extraídas e

registradas em banco eletrônico as seguintes informações: título; autoria; ano de publicação; veículo de publicação; palavras-chave; tipo de documento; palavra de busca que possibilitou a recuperação do documento; e disponibilidade do texto integral em formato eletrônico.

Para proceder à busca dos documentos, foram utilizados os seguintes termos: *atuação, exercício, profissão, prática, mapeamento, trabalho, levantamento, inserção, atividade, descrição*; todas acrescidas de *Psicologia*. Em cada uma das bases de dados acessadas, foram utilizados mecanismos específicos de buscaⁱⁱⁱ.

Após a recuperação e sistematização desses dados, o banco foi depurado, excluindo-se os documentos não condizentes com os critérios eleitos, e as informações que estavam incompletas nas bases de dados foram adicionadas. Por fim, este banco eletrônico foi avaliado por três juízes com experiência de investigação sobre o tema, seguindo as mesmas determinações fornecidas para a recuperação dos documentos.

A coleta dos dados resultou em um conjunto de 908 documentos, sendo 376 artigos publicados em periódicos científicos, 46 livros, 411 trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e monografias), 31 artigos de divulgação científica, além de 44 outros documentos. Não foram incluídos trabalhos apresentados em eventos científicos.

Uma vez que os documentos foram identificados, as informações de cada um deles foram organizadas com auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 16.

Quadro geral da produção sobre a profissão

A configuração geral da produção sobre a profissão de psicólogo no Brasil em sua distribuição no tempo é apresentada na Figura 1.

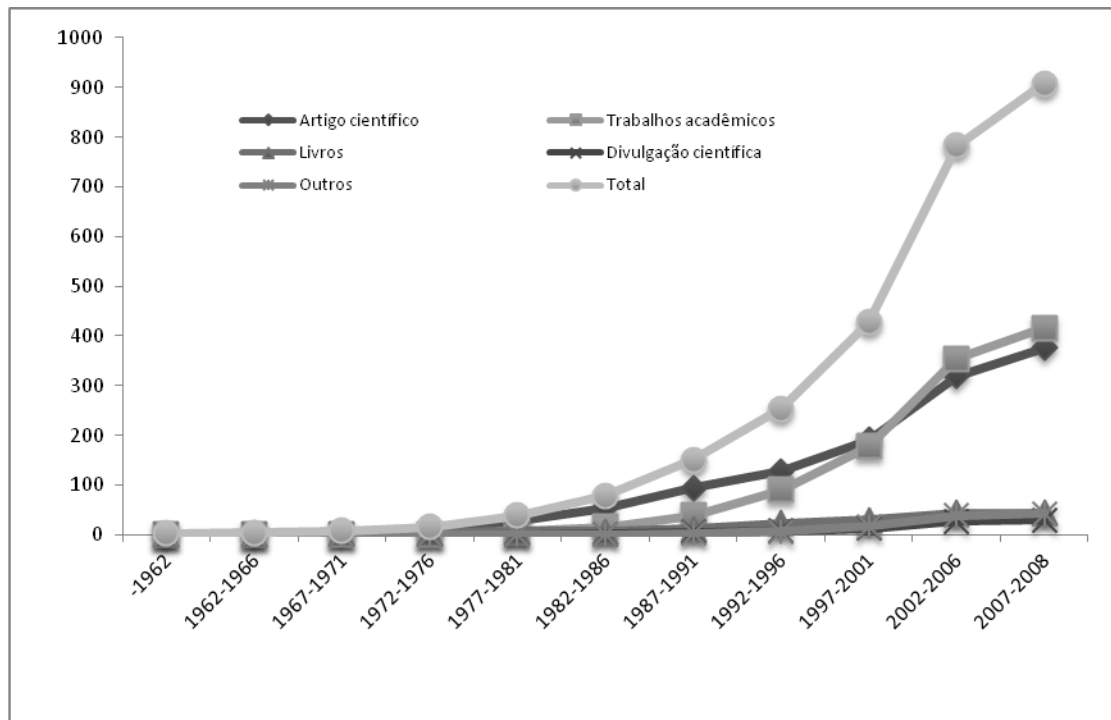


Figura 1. Série histórica da distribuição da produção sobre a profissão por modalidade

De maneira geral, observa-se um crescimento acelerado da produção a partir das décadas 1990 e 2000, para todas as modalidades de produção. É possível supor que este incremento da produção esteja diretamente relacionado ao desenvolvimento da Psicologia como ciência e profissão. É importante atentar para o fato de que esse crescimento expressivo nos últimos anos não é exclusivo da temática em questão, nem da própria Psicologia, mas do sistema de publicação científica como um todo, que no Brasil está associado aos Programas de pós-graduação. Como uma das consequências do III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG – 1986-1989), articulado com o I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) da Nova República, caberia à pós-graduação o papel de formar cientistas para que o país atingisse "plena capacitação científica e tecnológica" (KUENZER & MORAES, 2005, p. 1343). Consentâneo ao III PNPD, a partir do início da década de 1990, a CAPES voltou suas políticas para a produção de conhecimento na pós-graduação, o que impulsionou o aumento de titulações por programas e a própria quantidade de programas no país (CAPES, 2004). A produtividade dos pesquisadores relativa à publicação de artigos científicos passou a ter um peso decisivo na concessão de financiamentos e na avaliação dos programas de pós-graduação, o que suscitou o aprimoramento da estrutura de comunicação científica, seja pela

multiplicação de veículos de divulgação, seja pelo acesso a essas publicações por autores e consumidores.

Um exame da autoria dos trabalhos pode nos auxiliar a precisar a configuração apresentada acima. A Tabela 1 apresenta os dados dos autores com referência à região, UF e instituição de afiliação.

Tabela 1: Distribuição geográfica e institucional do vínculo dos autores

Região	Estado	Instituição
Sudeste (61,6%)	São Paulo (80%)	USP (31,4%)
Sul (16,8%)	Rio Grande do Sul (55%)	PUC-RS/UFRGS (32%)
Nordeste (14%)	Rio Grande do Norte (38%)	UFRN (92%)
Centro-Oeste (6,9%)	Distrito Federal (78%)	UnB (48%)
Norte (0,6%)	Pará (33%)	UFPA (100%)

Com relação à distribuição regional, os resultados encontrados seguem o perfil da ciência brasileira, de centralização nas regiões Sudeste do país, com alguma participação das regiões Sul, Nordeste e Centro-Oeste e quase nenhum autor vinculado a instituições na região Norte.

Detalhando mais a questão, observa-se que a concentração da produção não ocorre apenas em nível regional, mas maciçamente no âmbito institucional. Os dados indicam que se o estado de São Paulo, por exemplo, é responsável por 80% da produção oriunda do Sudeste, só a USP já abarca mais de 30% dos estudos produzidos por pesquisadores do estado. Tendência semelhante acontece com as instituições das regiões Sul e Centro-Oeste. Já nas regiões Nordeste e Norte, a prevalência de praticamente uma instituição como produtora de pesquisas sobre a profissão de psicólogo é patente.

Também chama a atenção o fato de que instituições com maior produtividade em relação à temática em todas as regiões geográficas brasileiras são acadêmicas e públicas, à exceção da PUC-RS. Apesar do fato de que as universidades são o locus por excelência de produção científica, o tema abordado (profissão de psicólogo) é um objeto diferenciado de investigação e, dessa forma, poder-se-ia esperar uma maior participação dos profissionais em atuação, das

associações profissionais e entidades de classe como autores de pesquisas, o que, de fato, não ocorre.

Partindo do pressuposto de que os artigos em periódicos constituem-se na forma privilegiada de interlocução científica e a análise de dissertação e teses pode nos fornecer um indicador do enraizamento da temática no meio acadêmico, passaremos a examinar mais detidamente essas duas modalidades de produção.

Estudos sobre a profissão de psicólogo em periódicos científicos brasileiros

Os artigos publicados em periódicos científicos que versam sobre a profissão de psicólogo no Brasil totalizaram 376 estudos. Para uma apreciação específica sobre estes dados, destaca-se o formato do trabalho, a subárea à qual os estudos se referem, o periódico de publicação e a classificação da área desses periódicos.

Para classificar o formato do trabalho destes estudos que abordam a profissão de psicólogo, 291 resumos foram examinados. Identificou-se a maioria dos artigos como relatos de pesquisa (n = 123; 42,3%) e trabalhos teóricos (n = 120; 41,2%), sendo os relatos de experiência o formato menos frequente (n = 48; 16,5%). A maioria dos periódicos científicos induz a publicação de investigações inéditas de pesquisa, o que sugere que os formatos dos artigos sobre profissão de psicólogo pode ter seguido essa lógica. Já o volume dos estudos teóricos pode indicar que a profissão é tema frequente de reflexão na área da Psicologia.

Analisou-se também a subárea da Psicologia à qual os documentos se referem (Tabela 2). Do total, 71 artigos discutem a profissão do psicólogo independente de subárea de atuação (categoria “geral”). Os demais trabalhos se dividiram pelas diversas subáreas da Psicologia. As mais frequentes são a Psicologia Escolar/Educacional e a Psicologia da Saúde, com 60 documentos cada, e a Psicologia Hospitalar, que apresenta um conjunto de 51 documentos.

Tabela 2: Distribuição da produção sobre a profissão veiculada pelas revistas científicas brasileiras de Psicologia pelas subáreas (volume e percentual)

Subárea da Psicologia	n	%
Geral	71	18,9

Psicologia Escolar/Educacional	60	16
Psicologia da Saúde	60	16
Psicologia Hospitalar	51	13,6
Psicologia Clínica	37	9,8
Psicologia Social	30	8
Psicologia Organizacional e do Trabalho	27	7,2
Psicologia Jurídica	17	4,5
História da Psicologia	16	4,3
Psicologia do Esporte	4	1,1
Psicologia do Trânsito	1	0,3
Neurociência	1	0,3
Docência	1	0,3
Total	376	100

Ao relacionar as informações sobre formato de trabalho e subárea da Psicologia, os artigos sobre profissão de psicólogo, publicados em periódicos científicos, apresentam a configuração da Figura 2.

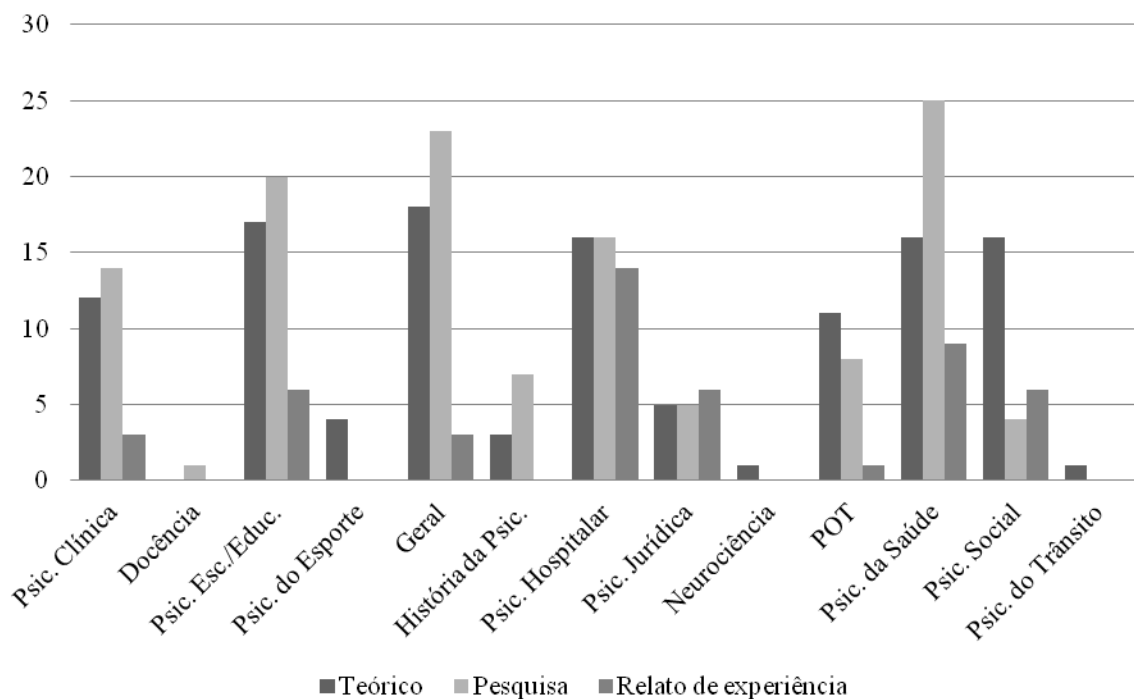


Figura 2. Distribuição dos artigos por subárea da Psicologia e formato do trabalho

Além da presença mais expressiva de trabalhos gerais sobre a profissão, o complexo que inclui as áreas da Saúde, Clínica e Hospitalar que, não obstante as suas especificidades pertencem a um mesmo campo, aparece com um volume significativo (n = 140; 39,4%). Se considerada a modalidade de produção, a Psicologia da Saúde é a que aparece como a subárea com maior número de artigos na modalidade relato de pesquisa (n = 25). A presença marcante desse complexo não é surpreendente, se atentarmos que se trata da subárea que congrega o maior número de profissionais (GODIM, BASTOS & PEIXOTO, 2010). Estudos teóricos foram mais frequentes nas subáreas Psicologia Social (n = 16), Psicologia do Trabalho e das Organizações (n = 11) e Psicologia do Esporte (n = 4). A única subárea que apresentou o número de relatos de experiência superior aos demais formatos de trabalho foi a Psicologia Jurídica (n = 6), uma subárea recente, que pode ter nesses estudos um reflexo da necessidade de compartilhamento de experiências na busca pela consolidação da subárea no país.

Outra discussão importante quando se trata da comunicação de investigações sobre a profissão de psicólogo no formato de artigo refere-se à veiculação em periódicos científicos e às áreas com as quais se identificam esses periódicos. Os artigos investigados neste estudo foram publicados em 78 periódicos acadêmico-científicos. Apesar da amplitude de veículos, oito periódicos concentram 50,9% dos artigos (Tabela 3).

Tabela 3: Periódicos que mais publicaram artigos sobre a profissão de psicólogo

Periódicos	n	%
Psicologia: Ciência e Profissão	54	14,4
Psicologia & Sociedade	27	7,2
Psicologia em Estudo	23	6,1
Psico	21	5,6
Estudos de Psicologia (Natal)	18	4,8
Estudos de Psicologia (Campinas)	17	4,5
Arquivos Brasileiros de Psicologia	16	4,3
Psicologia: Reflexão e Crítica	15	4
Total	191	50,9

Uma condição que pode estar associada a essa concentração é o tempo de circulação dessas oito revistas. Em média, esses periódicos circulam há aproximadamente 28 anos. Os mais recentes têm idade superior a dez anos. Uma das mais antigas revistas de Psicologia do país, Arquivos Brasileiros de Psicologia, a título de exemplo, consta desta relação. Esse aspecto pode ser contextualizado segundo duas linhas de interpretação. A primeira aponta que, em virtude de estarem em circulação há mais tempo, os periódicos em pauta teriam mais artigos publicados em geral e, portanto, mais chances de divulgar material sobre a temática em questão. A outra seria que, justamente em função de se tratarem de periódicos mais antigos e, portanto, mais conhecidos pela comunidade acadêmica, teriam um apelo atrativo maior para os autores com interesse de que seus artigos tivessem maior alcance, ainda mais considerando que esses oito periódicos aglutinam mais da metade dos artigos cuja temática é geral, ou seja, não aborda de forma privilegiada nenhuma subárea específica da Psicologia.

Ainda quanto à caracterização desses periódicos, quatro deles explicitam em suas linhas editoriais o interesse em publicar material referente à prática profissional do psicólogo, seja por privilegiar conteúdos oriundos da atuação em campo, seja para discutir o impacto e a relação que a Psicologia estabelece com a sociedade e com os usuários de seus serviços. Ademais, tomando-se o caso da revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, era plausível a expectativa que autores de estudos sobre profissão do psicólogo no Brasil procurassem esse veículo para publicação, uma vez que o mesmo é baluarte das discussões sobre a categoria profissional.

Há, ainda, um aspecto que deve ser levado em conta para explicar a atratividade das revistas, a sua posição na classificação Qualis, da CAPES. Muito embora a maior parte delas ocupe posição destacada nessa classificação, esse aspecto deve ser tomado com cautela, uma vez que estamos tratando de um lapso temporal bastante grande, que compreende períodos em que não havia o Qualis e as eventuais alterações dos periódicos na classificação.

Os periódicos científicos podem ser classificados, em sua grande parte, como da área de Psicologia e suas subáreas, que, juntas, compreendem 70,4% das revistas (Tabela 4). Assim, pode-se verificar que existe uma compreensível preferência por parte dos autores em publicar seus estudos em veículos da própria área, estando os outros documentos disponíveis em revistas de saúde (e de suas subáreas), subáreas de humanas e interdisciplinares.

Tabela 4: Principal área do conhecimento a que se destina o periódico

Principais áreas	n	%
Psicologia	38	48,7
Subáreas da Psicologia	17	21,7
Subáreas da saúde	12	15,3
Saúde	5	6,4
Interdisciplinar	4	5,1
Subárea de C. Humanas	2	2,5
Total	78	100

Relacionando as áreas dos artigos com as dos periódicos nos quais são publicados, nota-se que todos os documentos das áreas de Psicologia Organizacional e do Trabalho e de Psicologia Jurídica foram publicados em revistas de Psicologia ou de alguma de suas subáreas. Seguem esta tendência os artigos classificados como Geral e os de Psicologia Social (com 97% e 96%, cada uma). Estes resultados sugerem que a produção a respeito da profissão de psicólogo não estaria ocupando espaços externos à própria área, indicando que os autores desta temática não consideram a idéia de discutir acerca da profissão com profissionais de outras áreas, sobretudo, aqueles que trabalham em conjunto com o psicólogo.

Por outro lado, foi identificado que artigos relativos às áreas de Psicologia Clínica, Escolar/Educacional, da Saúde e Hospitalar foram publicados em revistas de outros campos que não a própria Psicologia, tendo esta última o maior índice (21,5%). Isto pode significar que estas subáreas, ao contrário do que parece ocorrer com as demais, têm maior diálogo com outros campos do saber, como, por exemplo, ao compor equipes multidisciplinares, o que justificaria o interesse em discutir sobre sua prática com outros profissionais. Essa afirmação se coaduna com o trabalho de Féres-Carneiro e Lo Bianco (2003), que destaca que apesar de a Psicologia Clínica ser considerada fechada em si mesma, voltada para o atendimento diádico privado, tem buscado ampliar cada vez mais seu campo de atuação e promover intervenções em múltiplas direções.

Teses e Dissertações que tratam da profissão de psicólogo no Brasil

Passemos, agora, a examinar as Teses e Dissertações que versam sobre a profissão de psicólogo no Brasil. Foi identificada a presença do tema no âmbito da pós-graduação em um total de 406 documentos, sendo 323 dissertações (correspondente a 79,6%) e 83 teses (que forma 20,4% do grupo).

Desses documentos, um primeiro aspecto a se destacar refere-se à relação desproporcional entre o número de dissertações e teses (com predominância das primeiras, numa proporção aproximada de 5 para 1). Santos (2003) reflete que no país, essa desproporção não causa estranheza devido aos altos custos de manutenção de programas de doutorado, sobretudo em países como o Brasil que não tem o histórico de um investimento maciço em pesquisa e qualificação docente. Esse quadro, contudo, está sendo modificado nos últimos anos, atestado pela enorme expansão de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação. No caso da Psicologia, o nível de doutorado tem uma consolidação mais recente: de apenas 4 programas com doutorado no Brasil em 1986, passamos para 37 em 2009.

Também há de se ressaltar a alta participação das instituições públicas de ensino superior (em sua maioria universidades federais e estaduais) como unidades de vínculo dos autores desses trabalhos acadêmicos, contribuindo com pouco mais da metade dessas produções (56,7% em dissertações e 56,6%, em teses). Em seguida, as instituições confessionais (em sua maioria representada pelas Pontifícias Universidades Católica – PUCs) ficam responsáveis por 37,5% (para dissertações) e 43,4% (para teses), e as instituições privadas somente participam da produção no âmbito das dissertações (5,9%). Esses dados corroboram com o cenário brasileiro atual de concentração de pesquisa nas instituições públicas (e algumas confessionais), em detrimento da formação profissional, que se dá majoritariamente nas IES privadas (MARTINS, 2000).

Outro ponto, e o mais significativo no tocante aos rumos das discussões sobre a profissão no país, diz respeito à dispersão das dissertações e teses entre os orientadores, como visto na Figura 3.

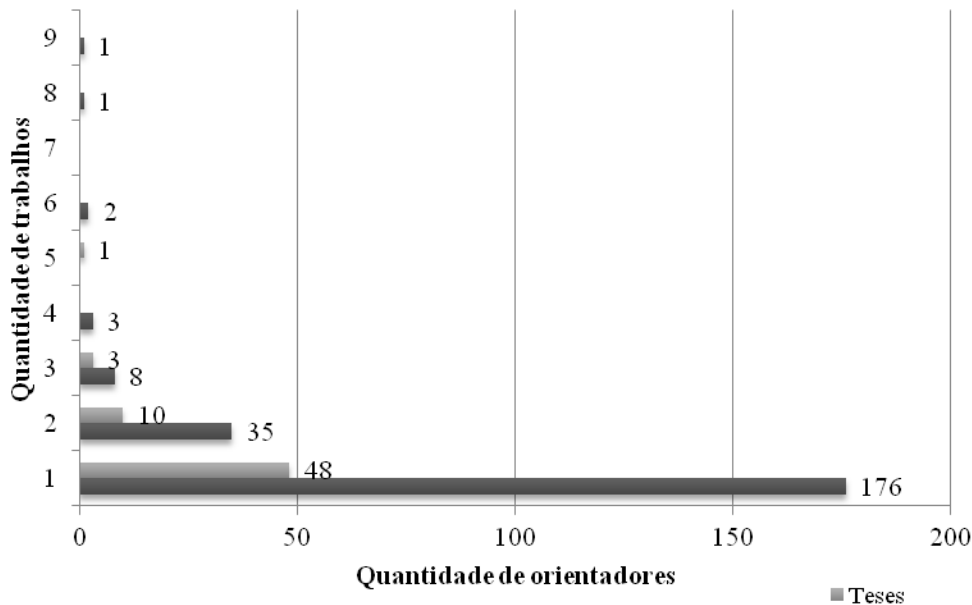


Figura 3. Distribuição da quantidade de trabalhos por orientador

Conforme a Figura 3, existem 226 docentes da pós-graduação que orientaram 323 dissertações de mestrado sobre a profissão de psicólogo, e 62 que orientaram 83 teses. Cabe ressaltar que 34 desses orientadores realizaram tal atividade tanto para dissertação como para teses. Desse modo, ao total, contabilizam-se 254 orientadores. Considerando esses totais, aproximadamente 80% dos docentes-pesquisadores possuem apenas um trabalho orientado na área, atestando a enorme dispersão do tema no Brasil. Esses dados vêm corroborar a suposição de que a profissão de psicólogo apresenta-se como um tema incidental na produção desses pesquisadores.

O passo seguinte foi analisar mais detidamente as características dos orientadores que não faziam parte da dispersão acima citada. Examinando o histórico de orientações realizadas, detivemo-nos nos quatro orientadores mais produtivos que, no mestrado, possuíam mais de cinco orientações e, no doutorado, mais de duas. Dos quatro orientadores de mestrado, verificamos que a importância relativa do tema no conjunto de suas orientações é relativamente pequena, 29%. Somente um deles apresentou índice superior a 40%. No caso das teses, a situação é ainda mais drástica, sendo a média de orientações sobre o tema de 10,15%, chegando ao limite máximo de 16,1%. Ou seja, mesmo dentre os pesquisadores que mais orientam trabalhos na temática, estes não ocupam lugar central no desenvolvimento

dessa atividade – confirmando a suposição da subalternidade do tema nas preocupações dos pesquisadores da área.

Examinando mais de perto as dissertações e teses sobre a profissão, buscamos localizar os trabalhos conforme a subárea da Psicologia na qual se situavam ou faziam referência (Tabela 5).

Tabela 5: Distribuição de documentos por área da Psicologia

	Dissertações		Teses	
	N	%	N	%
Psicologia Escolar/Educacional	74	22,9	14	16,9
Psicologia Clínica	59	18,3	11	13,3
Psicologia da Saúde	50	15,5	8	9,6
Geral	26	8	14	16,9
História da Psicologia	26	8	14	16,9
Psicologia Organizacional e do Trabalho	26	8	2	2,4
Psicologia Jurídica	22	6,8	1	1,2
Psicologia Hospitalar	18	5,6	5	6
Psicologia Social	16	5	10	12
Docência	5	1,5	1	1,2
Psicologia do Trânsito	1	0,3	-	-
Psicologia do Esporte	-	-	3	3,6

É possível observar na Tabela 5 que há, como um ponto de destaque, a predominância de dissertações e teses na subárea da Psicologia Escolar/Educacional, seguida pela Clínica e pela Saúde. Apesar da ausência da Psicologia Organizacional e do Trabalho entre os três primeiros colocados no *ranking*, sabe-se que estas são áreas consideradas tradicionais da Psicologia, portanto, com certo percurso histórico que suscita questionamentos a respeito da prática profissional. Por serem áreas tradicionais, é esperado que sejam também mais estudadas, sobretudo, porque as áreas Escolar/Educacional e Clínica vêm sendo alvo de críticas na tentativa de repensar suas práticas profissionais nos últimos anos (CASTRO, 1999; FÉRES-

CARNEIRO, LOBIANCO, 2003; MALUF, 2003; WITTER *et al.* 1992). Estes dados apenas confirmam o quadro delineado na análise dos artigos em periódicos.

Conclusão

Os dados aqui apresentados atestam a atenção que a comunidade científica de Psicologia confere ao tema da profissão de psicólogo no Brasil. Desde que a profissão foi regulamentada, há quase cinquenta anos, não foram poucos os estudos que buscaram refletir sobre a situação da área no Brasil, ao descrever suas características, atribuições e desafios. O que podemos afirmar é que o levantamento de artigos científicos, dissertações e teses empreendido neste estudo, ao mesmo tempo em que retrata a produção sobre a temática em questão na perspectiva cientométrica, desperta algumas reflexões.

Quanto à caracterização da literatura especializada sobre a profissão de psicólogo no Brasil, podemos resumir em quatro pontos principais. O primeiro aspecto a ser destacado refere-se à constatação de que a Psicologia é uma área que se preocupa em promover pesquisas e reflexões sobre sua prática profissional, haja vista a grande quantidade de documentos identificados, sob variados formatos. O vigor dessa produção é atestado pelo volume de documentos publicados desde antes da regulamentação da profissão, coletados neste estudo.

Adicionalmente, podemos afirmar que a atenção dada à temática abordada não se distingue de outros temas da Psicologia e é similar ao padrão da ciência brasileira. Essa configuração decorre não só da política científica do país, mas corresponde à estruturação da área da Psicologia, com o crescimento exponencial da sua produção nos últimos anos, a concentração dos estudos nas subáreas mais tradicionais e a centralização geográfica e institucional de seus autores.

Além disso, deve ser destacado o fato de a publicação dos artigos analisados ter sido realizada, em grande medida (mais de 80% dos autores), por acadêmicos vinculados a instituições de ensino superior, mesmo se tratando de um tema eminentemente relacionado à prática profissional. Percebeu-se, por outro lado, que os profissionais em exercício passam a assumir um papel secundário, como informantes/sujeitos de pesquisa, e não como fomentadores da discussão. Apesar de a produção de conhecimento científico ser atribuição costumeira dos acadêmicos, é mister ressaltar que *profissão* é um objeto especial de investigação que, por sua natureza, pressupõe a participação daqueles que estão exercendo-a.

No entanto, esta participação não foi observada, mesmo considerando as oportunidades de publicação oferecidas pelo "Sistema Conselhos de Psicologia". Concorde-se que o periódico científico é um meio de comunicação essencialmente acadêmico, embora seja necessário que esse veículo de comunicação também alcance, diretamente ou não, o profissional que se encontra na ponta da rede.

A última observação a respeito das características da produção científica sobre a profissão de psicólogo no Brasil trata da hipótese levantada em estudos anteriores e confirmada neste trabalho de que a temática em foco é mais tangencial do que preocupação central dos pesquisadores. Tanto no caso dos artigos quanto no de dissertações e teses, a dispersão chegou a mais de 70%, ou seja, a grande maioria dos autores e orientadores possuem apenas um único estudo sobre a profissão de psicólogo no país. Essa constatação, de que a preocupação com a profissão tem um caráter temporário ou complementar para os pesquisadores, facilita a compreensão a respeito da falta de articulação e continuidade desses estudos.

A partir do panorama traçado acerca da produção científica sobre a profissão de psicólogo no Brasil, dois questionamentos principais se impõem.

O primeiro deles refere-se à adequação deste material para retratar a consolidação da Psicologia, quase cinco décadas após a sua regulamentação legal. A questão posta é se tal material tem consistência suficiente para narrar a história recente da área como profissão, ou seja, o quanto os documentos coletados são detalhados a ponto de permitir o estudo da profissão por meio deles. Apesar de o delineamento de pesquisa adotado aqui tornar inviável uma resposta precisa a essa dúvida, alguns aspectos convergem para uma negação. O que confere mais peso a essa tendência é a ausência de programas de investigação de longo curso, que conferiria robustez à área de estudo. De outro modo, o que se vê é uma fragilidade do ponto de vista teórico-metodológico na abordagem do tema.

A segunda reflexão diz respeito às reais possibilidades de contribuição da referida produção para operar mudanças significativas na prática do psicólogo. Considerando a dispersão dessa produção sobre diversos pontos de vista (autoria, temática, geográfica), associada à ausência de trabalhos de maior fôlego e consistência no que tange a uma reflexão de conjunto sobre a profissão^{iv}, questiona-se se a profusa produção está impactando a profissão na extensão

necessária no que diz respeito à superação das dificuldades e desafios que os psicólogos enfrentam.

Reafirmamos, finalmente, a intenção do estudo, como uma iniciativa de sistematizar a literatura científica publicada sobre a profissão de psicólogo no país, na expectativa de que ele suscite novas pesquisas que alcancem outro patamar de questionamentos acerca da atuação profissional do psicólogo no Brasil.

Referências

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**, Anpocs, n. 36, p. 3-30, 1993.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sonia Maria Guedes. **O trabalho do Psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de atuação e como campo profissional. In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988. p. 273-297.

BRAUN, Tibor; GLANZEL, Wolfgang; SCHUBERT, András. **Scientometric indicators**. Cingapura: World Scientific, 1985.

BURRAGE, Michal; TORSTENDAHL, Rolf. (Orgs.). **Professions in theory and history**. London: Sage, 1990.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 09 de outubro de 2009, 2004.

CASTRO, Paulo Francisco. Reflexões em Psicologia e Ciência: uma análise da pesquisa aplicada à Psicologia Clínica. **Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 1, n. 1, p. 3-13, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; LOBIANCO, Ana Carolina. Psicologia Clínica: uma identidade em permanente construção. In: Yamamoto, Oswaldo Hajime; Gouveia, Valdiney Veloso (Orgs.). **Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 99-119.

FREIDSON, Eliot. **Profession of Medicine: a study of the Sociology of Applied Knowledge**. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism reborn: theory, prophecy and policy**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

GONÇALVES, Carlos Manuel. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Revista da Faculdade de Letras: Sociologia**, Porto, v. 17/18, p.177-224, 2007/2008.

GONDIM, Sonia; BASTOS, Antônio Virgílio; PEIXOTO, Liana. Áreas de atuação, atividades e abordagens teóricas do psicólogo brasileiro. In Bastos, Antonio Virgílio Bittencourt; Gondim, Sonia Maria Guedes. **O trabalho do Psicólogo no Brasil: um exame à luz das categorias da psicologia organizacional e do trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 176-201.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAUSKOPF, Manuel. Epistemometria, a term contributing to express the meaning and potential methodologies of scientometrics in Spanish speaking countries. **Scientometrics**, vol. 20, p. 425-428, 1994.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, pp. 1341-1362, 2005.

MALUF, Maria Regina. Psicologia escolar: reafirmando uma nova formação e atuação profissional. In: Yamamoto, Oswaldo Hajime; Gouveia, Valdiney Veloso (Org.). **Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 121-138.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, vol. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MEIS, Leopoldo de; LETA, Jacqueline. **O perfil da ciência brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1996.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1990.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo. Produção científica: por que medir? O que medir? **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, vol. 1, n. 1, p. 22-38, 2003.

SILVA, José Aparecido da; BIANCHI, Maria de Lourdes Pires. Cientometria: a métrica da ciência. **Paidéia**, vol. 11, n. 21, p. 5-10, 2001.

TAUBES, Gary. Measure for measure in science. **Science**, vol. 260, p. 884-886, 1993.

WITTER, Geraldina Porto; WITTER, Carla; YUKIMTSU, Maria Terezinha C. P.; GONÇALVES, Carmem Lucia Caldeira. Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: Conselho Federal de Psicologia (Org.). **Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas: Tomo, 1992. p. 23-54.

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA ESCOLANOVISTA EM GOIÁS SOB O PRISMA DA RELAÇÃO PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

Anderson de Brito Rodrigues
Jaqueline Veloso Portela de Araújo

Introdução

O presente texto constitui-se como um exercício reflexivo acerca da história da psicologia em Goiás, sua interseção com o campo educacional, bem como sobre a problematização da adoção da Escola Nova como princípio teórico que subsidiou as práticas pedagógicas desenvolvidas em tal terreno. Esta escrita justifica-se pela necessidade de compreensão dos princípios teórico-metodológicos fundantes do pensamento psicológico constituído em Goiás na primeira metade do século XX.

A problematização da história da psicologia no Brasil evidencia a existência de um vínculo histórico entre a educação e os conhecimentos psicológicos na constituição dessas duas áreas do saber. Os conhecimentos a respeito dos aspectos psicológicos produzidos no interior do espaço educacional foram fundamentais para a constituição e desenvolvimento da psicologia como campo de saber no Brasil.

O campo educacional colaborou para a sistematização e institucionalização dos conhecimentos psicológicos, especialmente, através de cursos de formação de professores sediados nas Escolas Normais, que foram instaladas no Brasil a partir da década de 1930 e constituíram-se como órgãos oficiais de produção e divulgação dos conhecimentos da psicologia.

É importante ressaltar que a formalização do ensino de psicologia no Brasil aconteceu a partir de 1890, quando a disciplina Psicologia e Lógica substituiu a disciplina Filosofia e passou a compor o currículo das Escolas Normais por determinação da Reforma Benjamin Constant. O caráter que a psicologia adquiria no currículo de formação de professores, era por um lado, psicológico, referente às aptidões, habilidades e faculdades intelectuais dos educandos, e por outro lado, pedagógico, concernente aos métodos de ensino, formação do professor bem como relativo aos processos de ensino-aprendizagem.

Nas primeiras décadas do século XX no Brasil, nota-se um fortalecimento da relação entre psicologia e educação, que se confirma pela adoção de pressupostos psicológicos como sustentação teórica para fundamentação de métodos e processos pedagógicos. Tal relação acentua-se com a introdução de estudos atinentes ao movimento escolanovista, que se desejava renovador das práticas educacionais no Brasil. Isso fica demonstrado no livro de Lourenço Filho (2002) intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicado originalmente em 1930. No trecho seguinte, Lourenço Filho (2002, p. 111-112) justifica a recorrência histórica da educação à psicologia:

Examinem-se diferentes definições de educação, antigas e modernas, e ver-se-á que elas têm sempre considerado o comportamento do educando como processo global. As mais das vezes, essas definições contêm termos usuais da psicologia, como *alma, espírito, faculdades, aptidões, hábitos, interesses, ajustamento, personalidade*. Quanto às técnicas educativas, bastará lembrar que todas partem da idéia de uma interferência nas formas de sentir, pensar ou agir do educando – seja para acentuá-las ou reforçá-las ou, ao contrário, alterá-las, contê-las ou combiná-las em novos padrões. A intenção de educar pressupõe a possibilidade de *modificar o comportamento do educando*, e a idéia correlativa de que nele existe plasticidade, cujas condições não de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apoiem (grifado no original).

Por sua vez, no Estado de Goiás foi no campo educacional que a ciência psicológica logrou maior espaço para a sua constituição e seu desenvolvimento. A Escola Normal, instituição que foi criada neste estado na segunda metade do século XIX, contribuiu para a sistematização e institucionalização dos conhecimentos psicológicos por meio dos cursos de formação de professores. A partir da década de 1920 essas instituições contribuíram para a difusão de novos métodos pedagógicos, assim como para o entendimento da criança como um ser ativo, colaborando para o movimento de renovação pedagógica no sistema educacional goiano.

Psicologia e Educação e sua relação com o Escolanovismo pedagógico em Goiás

A interlocução com a historiografia da psicologia brasileira foi fundamental para o entendimento do objeto aqui problematizado. A definição da problemática compreende o modo pelo qual a psicologia constituiu-se no cenário cultural goiano, quais influências a psicologia recebeu em seu processo de desenvolvimento no Estado de Goiás e como ocorreu a inserção da psicologia na Escola Normal em Goiás.

No Estado de Goiás, o ensino de Psicologia encontra-se presente no currículo nas Escolas Normais a partir de 1884, incorporado à disciplina de Pedagogia. É possível evidenciar essa

assertiva no seguinte trecho extraído do Correio Oficial nº 18, de maio de 1884 (p. 4), o qual apresentava o conteúdo psicológico constante na disciplina de Pedagogia: “Princípios de psychologia. Necessidade que tem o educador de conhecer as leis que presidem a evolução da intelligencia”.

Conteúdos de psicologia também estavam presentes, em 1887, no programa da disciplina Filosofia dos exames gerais de preparatórios para o ingresso no Liceu em Goiás. Tais conteúdos discorriam acerca das emoções, da cognição, das sensações, da percepção, da consciência, do intelecto, da volição, da racionalidade, do comportamento, da linguagem, e da diferenciação entre corpo e alma. A referência a esses conteúdos é importante para a compreensão da história da psicologia em Goiás, uma vez que diversas temáticas semelhantes a essas fazem parte na atualidade do currículo de formação de psicólogos.

As Escolas Normais, por sua vez, foram um espaço de ampla inserção do ideário psicológico em Goiás. A partir da segunda década do século XX, as concepções advindas da corrente de pensamento escolanovista, as quais tomavam o educando como o centro do processo ensino-aprendizagem, passam a exercer influência nas políticas educacionais em Goiás, tal como destacam Canezin e Loureiro (1994, p. 53):

A escola deveria ser reinventada pela renovação dos métodos e técnicas de ensino e das formas de organização administrativa. Ao professor caberia a função de estimulador e orientador e, aos alunos, as iniciativas de direção das atividades. Na relação professor-aluno, dever-se-ia minimizar a autoridade, enfatizar a qualidade de agrupar os alunos de acordo com os interesses motivadores determinados pelas diferenças individuais. Os métodos e as técnicas de ensino tornariam os alunos mais ativos, participantes e democráticos. A integração do indivíduo na sala de aula e na sociedade era mais importante do que o somatório do conhecimento imposto pelo professor. A experimentação e a observação contrapunham-se à memorização do conhecimento. Enfim, a escola deveria ser redimensionada de tal forma que se constituísse em um espaço de lazer/prazer, em que a disciplina e a imposição cedessem lugar à criatividade e à participação democrática de alunos e de professores.

As influências da Escola Nova e da Psicologia Educacional no Estado de Goiás podem ser evidenciadas no Decreto nº. 8.538, de 12 de fevereiro de 1925 (p. 11), que ao estabelecer o regulamento e os programas de ensino dos grupos escolares expressava:

As lições cingidas ao programa do grupo, serão práticas, concretas, essencialmente empíricas e com exclusão completa das regras abstractas. (...) As faculdades das crianças serão desenvolvidas gradual e harmonicamente, por meios de processos intuitivos, tendo o professor sempre em vista desenvolver a observação.

O pensamento escolanovista em Goiás teve influência do Estado de São Paulo. O governo de São Paulo atendendo a um pedido do governo de Goiás indicou três professores para contribuir na organização do ensino primário e normal de Goiás. Os professores que compuseram esse grupo denominado “*Missão pedagógica paulista*” eram Humberto de Souza Leal, que chefiava a missão e era técnico em ensino normal; José Cardoso, técnico em métodos pedagógicos, principalmente Decroly e Ferrière, e diretor de ensino; e Cícero Bueno Brandão, especialista em educação física escolar.

Na década de 1930, foi criado no Correio Oficial um suplemento denominado Seção Pedagógica, destinado a difundir o ideário pedagógico escolanovista no Estado de Goiás em decorrência das discussões e debates suscitados pela Missão Pedagógica Paulista. A Seção Pedagógica teve um importante papel na propagação do pensamento educacional renovador. Em texto publicado no primeiro número da Seção Pedagógica José Cardoso atribui um importante papel à ciência psicológica (CORREIO OFICIAL nº 1.693, p. 5):

se a criança é o centro de todo o trabalho escolar, se ella é, principalmente nos dias presentes, o que mais importa ao educador, como suscitar e desenvolver nella os estados phisicos e mentaes, estes, sobretudo, preparando-a para a vida real, se se ignoram quaes são esses estados, quaes as leis que os regem, quaes os cuidados merecidos? Como governar o educando, senão travando relação com os principios directores do seu natural desenvolvimento, para o conhecimento indispensavel dos interesses proprios a cada etapa do seu crescimento espiritual? E isto como conseguir? Com o estudo da pedagogia? Com os principios da didactica? Ninguem, uma vez conhecedor da finalidade dessas disciplinas affins, responderá pela affirmativa. Somente a psychologia como sciencia, desvendando os arcanos da alma infantil com o desdobrar dos phenomenos conscientes á analyse attenta do estudioso, poderá offerecer ao educador a base de que não póde prescindir para realizar proveitosamente a sua tarefa. Não se concebe, é mesmo inadmissivel que a educação se faça intelligentemente, sem o concurso das verdades psychologicas, que indicam ao mestre o caminho a percorrer para attingir a finalidade social da escola e do seu mistér.

O pensamento escolanovista em Goiás evidenciava também o deslocamento de questões sociais do âmbito da produção para o âmbito da educação. O governo de Goiás, a partir da década de 1930, ao mesmo tempo em que deu subsídios à expansão do ensino privado, incentivou e subsidiou a ampliação da rede de ensino normal, alterando seus processos pedagógicos sob a égide dos princípios escolanovistas.

É importante destacar que o discurso da segregação social difundido nos séculos XVIII e XIX em Goiás mantém-se presente na legislação da década de 1930. O decreto nº 3.261

(CORREIO OFICIAL, nº. 2.458, p. 2), por exemplo, vetava a matrícula de crianças que padecessem de moléstias contagiosas ou repugnantes, as que não fossem vacinadas, e ainda, *“as imbecis e as que por defeito organico não puderem receber instrução”* (grifo nosso).

Dessa forma podemos dizer que quando o novo interessava era chamado o discurso escolanovista, e quando o antigo interessava era chamado o discurso higienista para conferir legitimidade científica a tais proposições.

No ano de 1942 foi realizado em Goiânia o VIII Congresso Brasileiro de Educação, evento este realizado durante os festejos do Batismo Cultural de Goiânia. Esse congresso, com a temática *A educação primária fundamental – objetivos e organização: nas pequenas cidades e vilas do interior; na zona rural comum; nas zonas rurais de imigração; e nas zonas do alto sertão*, contou com a presença de diversos profissionais atuantes no espaço educacional, dentre os quais é possível referenciar Helena Antipoff e Ulisses Pernambucano, educadores que muito contribuíram para o entendimento tanto dos processos educacionais quanto dos processos psicológicos.

O relato do tema especial *Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escola de nível mais alto ou para o trabalho* foi realizado pela professora Helena Antipoff no VIII Congresso Brasileiro de Educação. A discussão que orientou tal trabalho foi a percepção da natureza biológica, social e mental dos alunos egressos da escola primária. Para problematizar tal temática Antipoff valeu-se da utilização de dados antropométricos adotados em suas análises, os quais eram provenientes do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

Segundo Antipoff (1942, p. 448), o laboratório de psicologia empenhava-se em desvendar o mundo íntimo da criança. “Procurando conhecer os interesses infantís, sintomas das necessidades em evolução, anos a fio experimenta os processos mais adequados a esta descoberta”. De um modo geral, Antipoff propunha a revisão dos programas escolares de diferentes níveis e modalidades, objetivando uma articulação entre os mesmos. Para isso defendia a adaptação dos currículos à natureza das crianças e às necessidades impostas pelo meio.

A respeito da inserção das idéias escolanovistas em Goiás, é importante explicitar também um depoimento da professora da Escola Normal, Floraci Artiaga Mendes, transcrito na revista Oeste em 1944, no qual relata o entusiasmo das normalistas ao terem contato com as teorias escolanovistas:

Dou constantemente exercícios práticos tais como aplicação de testes e redação de composições pedagógicas, lidas e comentadas em classe para estímulo e formação de senso crítico. Além disso, não perco oportunidade para pregar o Amor ao magistério, fazendo o panegírico mais inflamado, porque sincero, da belíssima carreira imortal de D. João Bosco e Pestalozzi, de Maria Montessori e Decroly (...) Algumas alunas, ao estudar ou comentar, por exemplo, os Sistemas da Escola Nova em vários países, na França, na Bélgica, na Itália, na Inglaterra, nos Estados Unidos, etc., demonstram espontâneo entusiasmo pela criação de um sistema educacional Brasileiro, Nacional, que seja só nosso, autenticamente nosso. Deixo-me contagiar por êsse entusiasmo idealista e sou, ao lado da classe, um a mais a sonhar... Idolatram Lourenço Filho com o seu apóstolado nacionalizador e encontram na referência à Escola Regional de Merity, uma esperança aurifulgente, bem verde-amarela, como a própria flâmula sagrada, 'que a brisa do Brasil beija e baloiça'... Entusiasmam-se com as investigações psicológicas educacionais e se encantam aos primeiros contactos e experiências com classes escolares de verdade... (OESTE, 1983, p. 878)

Na cena política, um bom exemplo da força dos ideais da Escola Nova é o trecho de um discurso do governador de Goiás Pedro Ludovico Teixeira, na inauguração de um grupo escolar na cidade de Piracanjuba, que foi publicado na revista Oeste em setembro de 1944 (OESTE, 1983, p. 803):

o ideal é fazer-se o ensino bem planejado, tènicamente organizado, pois, o professorado é hoje uma técnica. Quem não tiver os conhecimentos modernos necessários a essa missão, não está à altura do momento educacional que vivemos. As noções da Escola Nova, da pedagogia atual não são produtos de ciência abstrata. São conhecimentos perfeitos de experiências que se fizeram no correr dos séculos. São elementos positivos, de real valor na educação das crianças. O aproveitamento obtido pelos métodos modernos não se compara com o adquirido pelos antigos processos. Atualmente, na escola se plasma o homem do futuro. Dá-se à criança a estrutura que se quer. Plasma-se nela o homem que se deseja para a vida das nações. Uma prova concreta do que afirmamos se vê na Alemanha, na Rússia. Idealizou-se naqueles países um homem político e econômico, de acôrdo com as diretivas dos propósitos dos seus regimes governamentais. Com a educação cientificamente orientada consegue-se um tipo física e espiritualmente estruturado, conforme as bases projetadas. Por essa observação se conclue, se aquilata a responsabilidade dos governos pela educação dos seus povos. Desde que na escola se faz o homem, impõe-se um zêlo, um carinho, um esforço enorme para que se constitua bem êsse homem. Esta é a razão primordial por que hoje os administradores cuidam

com extremo desvêlo da educação de sua mocidade. Nela está alicerçada a grandeza dos povos.

Pelo exposto, é possível considerar que a Escola Nova em Goiás, na primeira metade do século XX, estava presente nos currículos e regulamentos de ensino, nas discussões dos professores e alunos da Escola Normal, nas proposições do VIII Congresso Brasileiro de Educação, nos escritos sobre educação veiculados nos periódicos locais, e principalmente, nos discursos políticos do governo estadual.

Conclusão

É importante afirmar que a psicologia em Goiás, desde o final do século XIX, fez-se presente, principalmente, a partir de sua inserção de seus conteúdos nos currículos dos cursos de formação de professores na Escola Normal. A psicologia em Goiás também influenciou de maneira significativa o desenvolvimento do campo educacional por intermédio da adoção do ideário da Escola Nova, no início do século XX.

Importa ainda destacar a presença da Escola Nova representada pela atuação da Missão Pedagógica Paulista em Goiás, no final dos anos 1920, assim como pelas discussões realizadas no VIII Congresso Brasileiro de Educação, acontecido em Goiânia em 1942.

Ao longo da primeira metade do século XX a psicologia conquistou cada vez mais espaço nos cursos de formação de professores contribuindo para as discussões e proposições de métodos pedagógicos eficazes no processo de formação de indivíduos ativos que se adaptassem ao modo de produção capitalista, ainda em desenvolvimento no Estado de Goiás.

A psicologia que obteve repercussão em Goiás na primeira metade do século XX foi a psicologia dos renovadores, os quais defendiam a Escola Nova, seus métodos revolucionários, e a psicologia ativa por ela representada.

Referências

ANTIPOFF, Helena. Encaminhamento dos alunos que deixam a escola primária para escola de nível mais alto ou para o trabalho. In: *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*, realizado em Goiânia, de 18 a 28 de junho de 1942. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

CANEZIN, Maria Teresa. LOUREIRO, Walderês. N. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.

GOIÁS. *Correio Oficial*, Ano XLVII, nº 18, de maio de 1884. Arquivo Histórico Estadual.

_____. *Decreto nº 8.538, de 12 de fevereiro de 1925*. Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. Arquivo Histórico Estadual.

_____. *Correio Oficial*, nº 1.693, Seção Pedagógica, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930.

_____. Decreto 3.261, de 25 de abril de 1933. *Correio Oficial*, ano LXXVII, nº 2.458, de 26 de abril de 1933. Arquivo Histórico Estadual.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

OESTE (Revista mensal). Reprodução fac-similar de 23 fascículos publicados em Goiânia no período de julho de 1942 a dezembro de 1944. Goiânia: UCG-CEF, 1983.

**A EDUCAÇÃO MODERNA DOS CORPOS INFANTIS: UM ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INFÂNCIA NA REVISTA *PAIS & FILHOS*
(1968-1977)**

Cristiane Queiroz de Souza Assunção
Raquel Martins de Assis
Regina Helena de Freitas Campos

Introdução

Este trabalho objetiva a analisar a educação dos corpos infantis na revista *Pais & Filhos*, fundamentando-se na Teoria das Representações Sociais. Visa compreender que representações sociais dos corpos infantis são divulgadas pela revista e, nesse sentido, que ideal de infância é legitimado pela mesma.

Educar uma criança nos dias atuais não tem sido uma tarefa desconhecida. Afinal, não faltam informações a respeito na televisão, nas revistas, nos livros, na internet. Somos bombardeados por conhecimentos advindos de especialistas de diversas áreas, como medicina, psicologia, pedagogia, nutrição, dentre outras, que nos ditam o que fazer para que nossas crianças superem o período da infância da forma mais normal possível. Essas informações chegam até nós como verdades prontas, que não precisam ser refletidas ou questionadas. Elas trazem representações de uma infância ideal, de um modelo que deve ser seguido ou, pelo menos, almejado. Mas que infância é essa?

O sentido da infância, em cada contexto, é sempre uma construção humana e, conseqüentemente, uma construção discursiva. Entretanto, os discursos não são neutros, mas constituídos a partir de condições de materialidade e posições de poder. Os discursos resultantes desses confrontos – tornados hegemônicos – têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação:

a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1997).

Assim, as representações de infância presentes nos meios de comunicação, ao ditar padrões de conduta, de beleza, de saúde, dentre outros, apesar de não retratarem a diversidade de infâncias existentes, acabam elegendo modelos ideais e, conseqüentemente, desvalorizando o que não se encaixa nestes padrões. Nesse sentido, essas representações constroem no imaginário social uma infância idealizada, padronizada.

Considerando que a infância atualmente tem sido revelada por uma série de especialistas, que possuem autoridade para falar sobre ela com base na legitimidade que os saberes científicos lhes conferem, e que estes saberes são vulgarizados através de diversos meios, dentre eles as revistas especializadas, faz-se necessário perguntar: Que saberes sobre a infância estas revistas divulgam? Quem ou que áreas do conhecimento estão nelas autorizadas a falar sobre a infância e, dessa forma, participar da sua construção? Considerando, ainda, os corpos enquanto lugares de representação e incorporação da cultura, cabe também questionar: Que representações sobre os corpos infantis estas revistas trazem e, nesse sentido, que concepções de infância elas ajudam a legitimar?

Tendo como base estas questões, pretendo investigar que representações sociais dos corpos infantis a revista *Pais & Filhos* veicula e, ao fazê-lo, que infâncias ela ajuda a construir e/ou legitimar.

A escolha da *Pais & Filhos* como objeto de estudo se justifica por fatores diversos. Ela é, dentre as revistas sobre cuidados e educação das crianças circulantes atualmente, a mais antiga. O primeiro número data de 1968. Outro fator que justifica a escolha é o seu prestígio atual. É provável que suas reportagens circulem em salas de espera de consultórios médicos, escolas de educação infantil, maternidades e lares diversos. De acordo com uma pesquisa realizada no ano de 2004, *Pais & Filhos* é lida por aproximadamente 772.560 leitores.

Nesse sentido, entendemos a publicação como um importante veículo de saberes especializados sobre a infância, direcionado a um público específico – os responsáveis diretos pela educação das crianças, principalmente as mães – que traz, portanto, um projeto de construção da infância ideal.

O Conhecimento Especializado Sobre a Infância

Pensar a infância hoje enquanto objeto de conhecimento significa resgatar as representações construídas sobre ela a partir da modernidade. O projeto da modernidade teve como característica a necessidade de controlar a natureza através da razão e a supervalorização da ciência, a quem coube explicar, organizar e racionalizar o “real” e o “ser” na sua totalidade. Nesse contexto, a infância assume o significado de objeto digno de ser investigado, não por sua importância em si, mas enquanto uma etapa a ser trabalhada a fim de alcançar a idade da razão. (JOBIME SOUZA; PEREIRA, 1997).

Castro (1998) trata dos saberes relacionados ao desenvolvimento humano engendrados pela Psicologia do Desenvolvimento à luz do projeto da modernidade. Em suas origens, o estudo do desenvolvimento humano no âmbito da psicologia esteve associado à classificação e mensuração das condutas, atendendo a necessidade de organização das crianças dentro do sistema escolar, que se tornava obrigatório. A partir dessa necessidade, estabeleceu-se a classificação de comportamentos normais de acordo com a idade. Nesse sentido, a noção de “criança normal” se refere a uma abstração, cuja função se insere na demanda do projeto de escolarização da infância, iniciado na modernidade.

Campos (2003) destaca que o início do desenvolvimento da chamada psicologia científica teve forte conexão com a expansão dos modernos sistemas de ensino de massa. Segundo a autora, dois movimentos ocorridos a partir do final do século XIX vieram se reunir no início do século XX na área da psicologia educacional: em primeiro lugar, o próprio desenvolvimento da psicologia científica, nascida nos laboratórios universitários da Europa, que visava compreender a mente humana através de dados objetivos; concomitantemente, a organização do saber médico no movimento da higiene mental, que visava desenvolver dispositivos de prevenção dos distúrbios mentais e difundi-los amplamente para as modernas populações urbanas.

Tratava-se de colocar à disposição das instituições educativas e das famílias os novos conhecimentos produzidos nos laboratórios e hospitais psiquiátricos, visando, ao mesmo tempo, intervir no planejamento e na gestão dos sistemas de ensino ampliados e prevenir os distúrbios mentais e desvios psicossociais provocados pelas intensas mudanças culturais que as modernas sociedades urbano-industriais vinham experimentando (CAMPOS, 2003, p.129).

Assim, observa-se a preocupação com a difusão e a aplicação desses saberes nas diversas instituições educativas, como a escola e a família, e, como a infância se constitui como o principal alvo de todo projeto educativo, o estudo do desenvolvimento infantil adquiriu especial relevância nesse contexto.

De acordo com Jobim e Souza (1996), a Psicologia do Desenvolvimento, inserida no projeto da modernidade, ao formular ideais para o desenvolvimento e inspirar caminhos para atingi-los, constrói no imaginário social o que é ser criança, o que é ser adulto, o que é ser “normal”. Assim, os saberes sobre a infância idealizam esta etapa da vida do ponto de vista do adulto. A infância foi naturalizada através das práticas sociais modernas voltadas para ela: ser criança é ir à escola, é brincar, é não ter responsabilidades, é morar com sua família. Essa infância *natural*, confinada em tempos e espaços previsíveis, pode ser controlada mais facilmente (CASTRO, 1998, 2002).

Jobim e Souza e Pereira (1997) nos auxiliam a compreender que essa pretensão de revelar e controlar a infância, característica da modernidade, acarretou a transferência da autoridade dos pais sobre a educação dos filhos para os especialistas sobre a infância:

Como um desdobramento da máxima que a ciência é o critério da verdade, ao especialista é conferida a autoridade da produção de “verdades” sobre a educação da criança na época moderna. Portanto, o psicólogo, o psicopedagogo, o fonoaudiólogo, o psicomotricista, o pediatra e até mesmo **os profissionais da mídia** assumem a função de caracterizar a criança e suas necessidades, definindo metas para sua educação e seu desenvolvimento. À família resta a insegurança e a incerteza, cada dia maior, do seu papel frente à orientação da educação dos filhos (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1997, p.6, grifo nosso).

Assim, a infância que conhecemos atualmente foi capturada por seus estudiosos, que, a partir da modernidade, se tornaram seus porta-vozes, através da legitimidade que o saber científico lhes confere. Nesse movimento, a infância passou a ser associada, principalmente, a desenvolvimento, e adquiriu o sentido de um percurso universal para se chegar à vida adulta, obtendo no caminho as habilidades necessárias e sendo alvo de cuidados diversos em relação a saúde, educação, comportamento, dentre outros aspectos, visando tornar seu desenvolvimento o mais completo e controlável possível. Para tornar esse projeto viável, tornou-se necessária a intervenção dos especialistas da infância, que têm autoridade para falar sobre ela e, dessa forma, participar da sua construção.

Os saberes construídos por estes especialistas se transformam em prescrições, no sentido de orientar as famílias na educação dos filhos. Eles chegam ao imaginário social de diversas formas, dentre elas através da mídia impressa.

Oliveira (2003) atenta que para o processo de legitimação das ciências a questão da divulgação científica é essencial. Assim, destaca-se a importância de estudar os veículos de vulgarização científica, no intuito de compreender quais conhecimentos são divulgados, ou melhor, que discursos são legitimados e fazem-se ouvir. O próprio autor destaca a possibilidade de fazê-lo tendo como fundamento o conceito de representação social.

Segundo Moscovici (1978), o conceito de representação social não é tão fácil de apreender, como o reconhecimento da presença das representações sociais na vida cotidiana: “a maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados” (MOSCOVICI, 1978, p.41). Wilhelm Doise (1985) entende que o conceito é polissêmico, no sentido de que denota um grande número de fenômenos e de processos, e faz um apanhado sobre os seus sentidos na obra de Moscovici:

é uma instância intermediária entre conceito e percepção; [...] se situa nas dimensões de atitude, de informação e de imagem; [...] contribui na formação das condutas e na orientação das comunicações sociais; [...] chega aos processos de objetivação, de classificação e de ancoragem; [...] se caracteriza pela focalização sobre uma relação social e uma pressão à inferência; e sobretudo [...] se elabora em diferentes modalidades de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda (DOISE, 1985, p.2).

Entretanto, para esta pesquisa interessa, especialmente, uma das funções das representações sociais, que é tornar acessíveis os conhecimentos da ciência, transferindo-os de um universo reificado para um universo consensual. As representações sociais têm grande importância na construção de um senso comum que nada mais é do que “a ciência tornada comum” (MOSCOVICI, 2003, p.60).

Assim, entendemos a *Pais & Filhos* como um meio de tornar acessíveis às famílias os conhecimentos advindos das ciências que têm como objeto de estudo a criança, haja vista que ela apresenta discursos de diversos especialistas. Ela constrói e veicula representações sociais da infância que, por sua vez, circulam na sociedade e se tornam referência nos processos subjetivos de apropriação do conhecimento e de tomada de decisão. Assim, é importante

ênfatizar que as representações sociais não apenas refletem a realidade, mas participam da sua construção, conforme o entendimento de Moscovici, que não as considera “como “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas como “teorias”, “ciências coletivas” sui generis, destinadas à interpretação e elaboração do real” (MOSCOVICI, 1978, p.50).

Portanto, justifica-se a análise das representações sociais da infância na revista à medida que estas não apenas possibilitam a aproximação do contexto de sua produção, mas, principalmente, elucidam intenções e projetos de construção da realidade da infância, ao orientar as famílias no cuidado e educação das crianças. Estas prescrições são apresentadas no tratamento de diversos assuntos, tais como saúde, comportamento, educação, moda, literatura, lazer, etc., por pessoas *autorizadas* a fazê-lo. Elas têm como suporte e como propósito os corpos infantis, já que o corpo é portador de significados e que toda educação pressupõe uma dimensão corporal.

A Educação dos Corpos Infantis

O corpo é educado por saberes, práticas e até pela materialidade do mundo que o cerca. Segundo Soares (2003), moda, comida, religiões, arquitetura, mídia, medicina, ginástica, dentre muitas outras coisas, contribuem para essa educação que se manifesta em tudo o que envolve indivíduos, grupos e sociedades. Ela marca os corpos desde a infância – ou sobretudo nela, conforme destaca a autora ao citar Georges Vigarello:

o corpo é o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança, ele é o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos destinados a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos como também seus brasões (VIGARELLO, 1978, apud SOARES, 1996, p. 1)

Assim, pensamos o corpo enquanto construção cultural, em oposição a entendimentos que o reduzem a seu aparato biológico. É através dos seus corpos que homens e mulheres assimilam e se apropriam de valores, normas e costumes sociais, em um permanente processo de *incorporação*. Dessa forma, é por meio de seu corpo que os seres humanos aprendem, constroem e re-significam a cultura (DAOLIO, 1994).

O corpo é, antes de tudo, linguagem. É uma palavra polissêmica e, conseqüentemente, um objeto histórico. O corpo, enquanto linguagem, como todas as dimensões da cultura, está em constante transformação. Nesse sentido é que ele deve ser entendido como um processo:

“memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura, registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época, o corpo não cesse de ser (re)fabricado ao longo do tempo.”(SANT’ANNA, 2005, p.12).

Se considerarmos o corpo na contemporaneidade, a sua dimensão de linguagem se exacerba, haja vista que a exposição dos corpos está em alta e que vivemos em uma sociedade fascinada pela comunicação. E diante dessa exposição do corpo – que é principalmente midiática – surge a exigência de ser fotogênico. O corpo, atualmente, tornou-se a principal marca identitária. Os sujeitos são identificados com o que os seus corpos demonstram ser (SANT’ANNA, 2001).

E nesse processo de construções identitárias a partir das aparências são gerados sentimentos de pertencimento ou de exclusão, de acordo com a possibilidade de proximidade ou distanciamento dos modelos socialmente aceitos. Para a construção destes modelos há uma tensão entre as diversas representações, numa espécie de jogo de poder, mas esse jogo está longe de ser equilibrado, sendo que as representações vencedoras acabam por ditar a moda, produzindo efeitos ligados à produção de identidades, reforçando as relações de poder. “Distintas e divergentes representações podem, pois, circular e produzir efeitos sociais. Algumas delas, contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade.” (LOURO, 2001, p.16). Esta realidade acaba sendo *incorporada* pelos sujeitos. Não se trata de uma assimilação mecânica dos valores dominantes, pois os sujeitos possuem a capacidade de reconstrução desses valores. Mas, o embate entre o corpo ideal e os corpos dos sujeitos gera conflitos, valores, sentimentos e práticas; isto é *incorporado* pelos sujeitos.

Assim, o corpo é entendido como uma categoria fundamental ao se analisar as representações sociais da infância na revista, pois é entendido em um duplo sentido: em primeiro lugar, como representação, através dos discursos sobre ele presentes na revista; por último, como o lugar onde os significados expressos por estes discursos vão encontrar ressonância, já que, conforme destacamos, as representações são *incorporadas* pelos sujeitos. Nesse sentido é que entendemos que *Pais & Filhos* se constitui como um veículo de educação dos corpos infantis.

Caminhos e Recortes da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa documental de caráter qualitativo. A partir de uma análise geral preliminar da revista ao longo do tempo e da busca de informações sobre a editora e o contexto da publicação foram estabelecidos os recortes.

Em uma primeira fase da pesquisa foi feita uma análise geral da publicação de 1968, ano da criação da revista, até 1998. A justificativa desse recorte está relacionada com a própria situação da Editora Bloch no final da década de 1990. A empresa se encontrava em uma situação econômica delicada, com grandes dívidas, inclusive trabalhistas. Em 1999 pediu concordata, o que culminaria com a falência um ano depois. No final de 2000, um grupo de ex-funcionários ganhou na justiça o direito de publicar alguns títulos da editora, inclusive *Pais & Filhos*, por meio da empresa Massa Falida Bloch Editores S.A. Entretanto, no final de 2002 os títulos da editora falida foram leiloados. Marcos Dvoskin, ex-diretor geral da Editora Globo comprou-os e publicou o número 400 de *Pais & Filhos* em julho de 2003 através de sua empresa, a Manchete Editora, que continua a publicação até a atualidade (PIETRANTI, 2006). A crise financeira e a mudança de editora foram acontecimentos significativos que ocasionaram mudanças na revista. Uma delas, percebida através dessa primeira análise geral da publicação é a menor ou menos aprofundada relação com a ciência, o que pode ser concluído pela exclusão da lista de consultores científicos da revista, o que era anunciado, no período da Editora Bloch, como fator de confiabilidade da publicação. Ademais, nos períodos de crise muitos exemplares deixaram de ser publicados. Assim, levadas pela necessidade de fazer um recorte pelas próprias limitações temporais que uma pesquisa de mestrado comporta, optamos por circunscrever essa primeira análise aos trinta primeiros anos – 1968 a 1998.

Nessa primeira análise, foi realizado um levantamento geral da publicação, observando aspectos da materialidade da revista e de sua estrutura, tais como seções, assuntos recorrentes, dentre outros que se mostraram relevantes. Elegemos também os artigos que pareciam tratar mais especificamente da educação dos corpos infantis, identificados a partir de palavras-chave definidas a priori e também surgidas a partir do trato com a fonte, como higiene, desenvolvimento, moda, esporte, brincar, sexualidade, saúde, beleza, deficiência, reflexos, correção, dentre outras.

A partir desses dados, foi identificado um grande apelo a práticas modernas de educação das crianças na primeira década da publicação. Nesse sentido, interessou-nos centrar a nossa

análise nesse período, no intuito de compreender as representações dos corpos infantis ancoradas nesse discurso moderno.

Uma Revista Moderna

A publicação nasceu com a proposta de ser uma alternativa moderna de orientação às famílias. Trazia o slogan “A Revista Mensal da Família Moderna”, estampado na capa desde a sua criação até o final de 1972. Velloso (2006) auxilia a pensar o sentido controverso do termo moderno ao tratar das percepções do mesmo nas revistas cariocas do período de 1900 a 1930:

Se de um lado ele é prontamente associado à materialidade das conquistas tecnológicas e ao desenvolvimento do processo urbano-industrial, de outro é marcante sua vinculação à esfera das idéias e das representações, enfatizando-se a urgência de construir um “modo de ser nacional”, capaz de traduzir o pensamento brasileiro e seu lugar no concerto civilizatório. As revistas apresentam-se como órgão de ponta na construção, na veiculação e na difusão do ideário moderno, compreendido em sua mais ampla acepção. (VELLOSO, 2006, p. 316)

Apesar de a autora analisar periódicos de pelo menos quatro décadas anteriores, o discurso moderno continua presente na *Pais & Filhos* e esse duplo sentido do termo é claramente percebido na publicação. De um lado, as conquistas da ciência e da tecnologia eram amplamente vangloriadas, como a aparelhagem para novos exames, as conquistas da genética e da obstetrícia. Todo um ideal civilizatório também era veiculado através dos saberes científicos e das práticas que visavam a educação dos corpos das crianças, como a medicina, a higiene, a moda e a psicologia.

Por outro lado, a construção de um “modo de ser nacional”, atrelada à idéia de modernidade, também se expressa na *Pais & Filhos*. A partir de depoimentos publicados na própria revista, é possível concluir que a inspiração para a sua criação parece ter partido de outras publicações do gênero existentes em outros países, como Alemanha e Estados Unidos. Foram lançadas revistas do mesmo tipo também na Itália e na França, o que aconteceu simultaneamente ao lançamento da *Pais & Filhos*, conforme o depoimento da jornalista Lila May Bueno (PAIS & FILHOS, 1978). O depoimento de José-Itamar de Freitas confirma a existência de tais publicações em outros países, mas defende a idéia de que “não se fizera nada igual, ainda, no jornalismo brasileiro, nem lá fora”. Completa, dizendo que as revistas estrangeiras “podiam ter servido de modelo, de ponto de partida, de parâmetro, de idéia de mercado [...] só que a

revista nascia nossa, Brasil, universal” (PAIS & FILHOS, 1978, p.86). Assim, embora inspirada em publicações estrangeiras, de países considerados desenvolvidos, *Pais & Filhos* se orgulhava de ser brasileira e defendia a sua originalidade em relação às demais.

Mesmo nas edições mais recentes da *Pais & Filhos* o discurso modernizador continuava presente. Buitoni (1990), recorrendo ao pensamento de Mattelart (1977), defende que “o “moderno”, fundado no desenvolvimento tecnológico e nos modismos que se sucedem, apenas cria o simulacro da novidade e da mudança. Não há renovação; há, sim, acomodação” (BUITONI, 1990, p. 70). O entendimento de Veiga (2004) parece bastante adequado para esclarecer essa idéia e discutir o sentido do termo presente na revista. A autora não acredita ser possível tomar a noção de modernidade como conceito, mas pode-se pensar em uma lógica da modernidade, que consiste em uma “moral canônica da mudança”, oposta à “moral canônica da tradição”, porém com a preocupação de se resguardar da mudança radical. Nesse sentido, a modernidade assume uma função de regulação cultural, em associação com a tradição. Esse movimento pode ser percebido na *Pais & Filhos*: há uma grande valorização do conhecimento científico e uma frequente desvalorização de saberes tradicionais como os das parteiras e das avós. Mas, ao mesmo tempo, esses conhecimentos de senso comum são constantemente trazidos à tona, através de depoimentos de mães, grávidas, etc.

Matérias publicadas em ocasião de aniversários da *Pais & Filhos* apresentam depoimentos de várias pessoas envolvidas na história da revista que ilustram como, no contexto em que surgiu, a publicação foi considerada inovadora. Vários testemunhos demonstram que havia certa hesitação por parte da editora em lançar uma revista “inteiramente dedicada à família”, conforme a própria revista se descreve, projeto que foi considerado “arrojado demais” para a época (PAIS & FILHOS, 1978). Havia dúvidas em relação à aceitação da revista pelo público, conforme a matéria publicada na edição de aniversário do ano de 1981 (PAIS & FILHOS, 1981) e o depoimento de José-Itamar de Freitas, primeiro editor da revista, publicado em 1987: “quando começamos a fazer a PAIS & FILHOS, ficamos perguntando para nós mesmos se o Brasil estava pronto para uma revista que falasse de amor, casamento, embrião, feto, bebê, adolescente, escola, educação sexual, psicologia, universo familiar” (PAIS & FILHOS, 1987, p.55). Por outro lado, Pedro Jack Kapeller, idealizador de Pais & Filhos, considera na abertura da edição comemorativa de 30 anos que o contexto da época demandava uma publicação do gênero: “... num momento em que o mundo passava por transformações radicais. Todos os movimentos políticos, sociais e culturais que mudaram

nossa sociedade estavam em plena ebulição. PAIS & FILHOS chegou na hora certa, tornando-se indispensável” (KAPELLER, 1997, p. 3).

A forma encontrada para abordar temas controversos na época foi buscar o respaldo da ciência, o que confere à publicação um caráter moderno. Segundo o depoimento da jornalista Lila May Bueno, que fez parte da primeira equipe da *Pais & Filhos*, a revista acreditava que havia chegado a hora de tratar desses temas, “respaldada num corpo de consultores selecionados entre as maiores autoridades nacionais nas diversas especialidades: psicologia, clínica geral, pediatria, religião, sociologia, ginecologia, obstetrícia, cardiologia” (PAIS & FILHOS, 1978, p.86). Segundo Roberto Barreira, diretor editorial em 1983, “nenhuma outra revista pesquisa tanto os assuntos que aborda, avalizando-os através de consultores escolhidos entre os mais respeitados especialistas do país” (PAIS & FILHOS, 1983, p.48). Nos anos de 1984 e 1985, em propagandas sobre os seus 16 anos, a publicação anuncia: “os melhores pediatras e especialistas do Brasil estão na Revista Pais & Filhos” (PAIS & FILHOS, 1984, p.102). Na matéria comemorativa de 19 anos, declara: “consultores: a fonte da credibilidade” (PAIS & FILHOS, 1986, p.67).

A relação com a ciência, entretanto, é de mão-dupla. Afinal, como avalia Oliveira (2003), a questão da divulgação é essencial para a legitimação da ciência. Um dos pediatras consultores da revista, o Dr. Luis Eduardo Vaz Miranda, ao ressaltar a importância que o respaldo científico trazia a *Pais & Filhos*, em depoimento sobre os 25 anos da publicação, traz à tona a questão da divulgação: “como consultor da revista, considero importante não só a possibilidade de divulgação do conhecimento científico, bem como – o mais importante e incomum – o cuidado e a fidelidade com que o registra. [...] A meu ver, esses são alguns dos aspectos que justificam a aceitação de PAIS & FILHOS, há tanto tempo, pelo público, certamente o maior testemunho de sua credibilidade” (PAIS & FILHOS, 1992a, p.30). O Dr. Rinaldo De Lamare, conceituado consultor da revista durante todo o período analisado, considera que “publicando a PAIS & FILHOS, a Editora Bloch contribui, de forma substancial, para o progresso da puericultura em nosso país” (PAIS & FILHOS, 1992b, p.16). Já o Dr. Euclésio Bragança, representante da Integralmédica S.A., destaca a importância social da divulgação científica e a contribuição da revista nesse processo, ao ponderar que “através desses anos, o conhecimento médico e nutricional deixou de ser privilégio exclusivo dos médicos e paramédicos, para chegar àqueles que, efetivamente, cuidam da criança por toda a vida” (PAIS & FILHOS, 1992b, p.17).

Nesse sentido, *Pais & Filhos* se considerava inovadora por tratar a educação da infância segundo os modernos princípios científicos – principalmente os advindos da medicina – e por explicitar novas técnicas e procedimentos disponíveis naquele contexto. Assim, o moderno se expressa na publicação a partir de um ideal civilizatório, da construção de uma nova forma de educar a infância: a partir dos decretos da ciência.

Conclusão

O estudo encontra-se ainda em curso. Após fazer essa análise geral, estamos analisando as representações sociais dos corpos infantis na primeira década da publicação – 1968 a 1977. Já foi possível compreender que as representações sociais dos corpos infantis na *Pais & Filhos* expressam um modelo de criança: branca, magra, limpa e envolta por roupas alegres e modernas. A aproximação desse ideal possibilita à criança ser classificada como bonita. Além disso, os corpos infantis são representados na revista a partir de dualidades, como: corpos sadios *versus* corpos doentes e corpos normais *versus* corpos anormais.

Referências

BUITONI, Dulcília S. *Imprensa Feminina*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990. 96 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação – Conexões. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 129-158.

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma Teoria da Infância na Contemporaneidade. In: _____. *Infância e Adolescência na Cultura do Consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998. p. 23-53.

CASTRO, Lúcia Rabello de. A Infância e seus Destinos no Contemporâneo. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v.8, n.11, p. 47-58, Jun. 2002.

DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. Campinas: Papirus, 1994. 104 p.

DOISE, Wilhelm. As Representações Sociais: definição de um conceito. *Connexions*. n.45, 1985. p. 243- 253. Mimeografado (tradução de Regina Helena de Freitas Campos).

JOBIME SOUZA, Solange. Re-Significando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996. p. 39- 55.

JOBIM E SOUZA, Solange; PEREIRA, Rita Marisa R. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. Disponível em: <<http://www.gips.psi.puc-rio.br/gips/links/artigosonline.html>>. Acesso em: 08 set. 2007.

KAPELLER, Pedro Jack. A Revista da Família Brasileira. *Pais & Filhos*. Rio de Janeiro, n. 349, p. 3, nov. 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-34.

MATTELART, Micèle. Apuntes sobre el moderno: una lectura de la revista femenina. In: MATTELART, M. *La cultura de la opresión femenina*. México: Nueva Era, 1977 *apud* BUITONI, Dulcília S. *Imprensa Feminina*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990. 96 p.

MOSCOVICI, Serge. A Representação Social: um conceito perdido. In: _____. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.41- 81.

MOSCOVICI, Serge. O Fenômeno das Representações Sociais. In: _____. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.29- 109.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Imaginário Científico e a História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 101-128.

PAIS & FILHOS. 10 Anos! Rio de Janeiro, Ano 10, n. 12, p. 83-86, ago. 1978.

PAIS & FILHOS. Queremos Comemorar com Vocês! Rio de Janeiro, Ano 13, n. 12, p. 47-50, ago. 1981.

PAIS & FILHOS. Pais & Filhos 15 Anos: parabéns pra você. Rio de Janeiro, Ano 15, n. 12, p. 47-52, ago. 1983.

PAIS & FILHOS. Rio de Janeiro, Ano 16, n. 12, p. 102, ago. 1984.

PAIS & FILHOS. Pais & Filhos 19 Anos! Rio de Janeiro, n. 217, p. 64-67, set. 1986.

PAIS & FILHOS. 20 Anos Pais & Filhos. Rio de Janeiro, n. 229, p. 54-56, set. 1987.

PAIS & FILHOS. Pais & Filhos 25 anos. Rio de Janeiro, n. 285, p. 30-31, jun. 1992a.

PAIS & FILHOS. 25 Vezes, Parabéns. Rio de Janeiro, n. 288, p. 16-17, set. 1992b.

PIERANTI, Octavio Penna. Políticas para a Mídia: dos militares ao governo Lula. *Lua Nova: revista de cultura e política*, n. 68, 2006.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Corpos de Passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 127 p.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Políticas do Corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 11-18.

SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX*. 1996. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. Pedagogias do Corpo. *Labrys Estudos Feministas*, n. 4, ago - dez, 2003.

VIGARELLO, Georges. *Les Corps Redressé*. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978 *apud* SOARES, Carmen Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX*. 1996. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). *A Infância e Sua Educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VELLOSO, Monica Pimenta. Percepções do Moderno: as revistas do Rio de Janeiro. In: NEVES, M. B. P.; MOREL, M.; FERREIRA, T. M. B. (Orgs.). *História e Imprensa: representações culturais e práticas de poder*. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj, 2006. p. 312-331.

PASSADO E PRESENTE DA PSICANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA OS SINTOMAS DO CONTEMPORÂNEO

Laila Braga Mota
Michelle Karina Silva

A construção dos processos de subjetivação ao longo da história

A psicologia começou a dar seus passos como ciência somente a partir da segunda metade do século XIX. Para se firmar como ciência independente era necessário nomear objeto e métodos próprios, o que pressupunha uma delimitação dos temas de interesse a este novo campo científico, até então dispersos entre especulações filosóficas, biológicas e sociais. Para que se desse a constituição deste espaço foi necessário um longo período, compreendido entre os séculos XVI e XIX, cujo percurso foi fundamental para o entendimento da psicologia tal como ela se apresenta hoje, bem como dos processos de subjetivação que possibilitaram seu nascimento. (FIGUEIREDO, 2002).

A Idade Média foi uma época de maciça anulação da subjetividade em decorrência da atuação religiosa da Igreja: a experiência medieval dava ao homem um sentimento de pertencimento a uma ordem superior que o amparava. Esse sentimento de comunhão era como um sustentáculo para o homem, ao mesmo tempo em que o aprisionava.

A falência medieval, que proporcionou a abertura para um mundo sem limites, também trouxe consigo uma experiência de perda de referências, momento no qual surgiu o Renascimento. Este movimento foi um marco da libertação: valorizava-se o homem, agora colocado no centro do mundo, bem como a sua liberdade. O individualismo nascente contribuiu para o desenvolvimento de duas importantes vertentes para a ciência: a reação racionalista e a reação empirista.

O Romantismo do final do século XVIII e a ideologia liberal iluminista ampliaram o conceito de liberdade, reconhecendo-a na possibilidade de singularização de cada sujeito. Os homens, livres e iguais em direitos, são diferentes em sua natureza mais profunda.

Contudo, os conceitos de liberdade e individualização trazem consigo o sentimento de desamparo, de solidão, além da imensa responsabilidade que implica ser livre. Nesse sentido, o homem começa a perceber que a entrega absoluta a liberdade, como modo extremo de vivência, pode resultar em uma quebra radical das trocas subjetivas e na inviabilidade do convívio social (FIGUEIREDO, 2002). A fraternidade, tão difundida enquanto ideal, é inviável quando cada sujeito defende seu interesse particular. Levada aos extremos, a liberdade desencadeia crises, lutas, guerras. São necessários, neste contexto, dispositivos de controle subjetivo que imponham normas de conduta e limitem os sentimentos, desejos e interesses dos indivíduos.

A estruturação de dispositivos que, buscando reduzir os inconvenientes da liberdade, operam a domesticação dos indivíduos são a marca das sociedades disciplinares. Situadas por Foucault (1987) nos séculos XVII e XIX e atingindo seu apogeu no século XX, as sociedades disciplinares se caracterizaram por estarem organizadas em grandes meios de confinamento: prisão, hospital, fábrica, escola, família. A rigidez com que o espaço físico é demarcado se reflete também no modo como o espaço subjetivo é experimentado: a disciplina delimita as fronteiras que o comportamento de cada um deve respeitar. Os espaços físicos e subjetivos são demarcados, classificados e ordenados de modo que nada fique no interstício.

Nesse sentido, é possível perceber uma estrutura social marcada pela imposição de interditos potentes, especialmente sobre a sexualidade, organizada pela hierarquia e pela onipresença e severidade da função paterna. Dessa forma, a obediência incondicional ao pai ou àquele que, em cada instituição, venha a ocupar esse lugar, torna-se algo inevitável para efetivação das relações disciplinares. (AGUIAR, 2006).

Segundo Miller, citado por Aguiar (2006), o nascimento da psicanálise é ele mesmo um efeito das sociedades disciplinares. De fato, foi fundamental que os modos idealistas de subjetivação pregados pelo Romantismo e Liberalismo entrassem em crise para que se tivesse interesse em produzir uma ciência psicológica. Essa crise abre espaço para que o homem reflita sobre si mesmo. Cria-se um lugar para a construção de uma psicologia científica que surge respondendo a interesses diversos, já nascendo marcada pela dispersão e por divergências teóricas. No final do século XIX, nascem os projetos de psicologia como ciência, despontam diferentes escolas e sistemas teóricos representando diferentes perspectivas de resposta à crise da modernidade (FIGUEIREDO, 2002). A psicanálise de Freud parte dos

estudos das histerias de conversão elaborando o sintoma a partir da realidade psíquica dos sujeitos. Desse modo, o sintoma assume o lugar privilegiado como substituto, uma solução de compromisso erigida a partir do conflito entre forças psíquicas distintas.

A função disciplinar do Pai

Na teorização freudiana a produção sintomática se articula com a relevância da função paterna, colocada enquanto agente da castração. Nesse sentido, Freud aponta que a atuação do Pai, em suas mais variadas formas, é a base para a diversidade sintomal no sujeito.

Com a separação e emancipação do Estado do poder da Igreja, o poder de Deus, extensivo à instituição eclesiástica, passou ao pai de família burguês. *“É justamente isso que demonstra que a atribuição da procriação ao pai só pode ser efeito de um significante puro, [...] que a religião nos ensinou a invocar como Nome-do-Pai”*. (LACAN, 1998, p.562).

O pai era o representante de Deus no mundo. É este o pai que Freud tem em vista quando da formalização do Complexo de Édipo: uma representação simbólica de autoridade capaz de transmitir os ideais da cultura quando internalizado como função psíquica e instância de censura no supereu (MACHADO, 2004). O mito de Édipo encarna uma verdade ao revelar a impossibilidade do gozo absoluto, impondo limites para a realização do desejo (ASSAD, 1999). A função paterna assume um posto normatizante para o sujeito, possibilitando uma relação com as normas aceitáveis do meio, da cultura. Dessa forma, o pai, tendo como aparato a voz, e se oferecendo como modelo, atua como agente da castração (FERNANDES, 2005).

A função paterna, na medida em que encarna e transmite a lei, faz limite e constitui um todo organizado e estável. Essa estrutura é a matriz da hierarquia, tão característica da sociedade disciplinar (AGUIAR, 2006).

Ao elaborar o conceito de sintoma, localizando suas raízes nos interditos transmitidos pela função paterna, a psicanálise revela como a lei e o funcionamento limitante da cultura são pontos de produção de doenças psíquicas. Desse modo, dá-se a contribuição da psicanálise para o movimento de liberação que marca a segunda metade do século XX.

Os movimentos contracultura pregavam uma recusa generalizada a tudo o que caracterizava a sociedade disciplinar: as instituições, a hierarquia, os lugares pré-definidos para cada sujeito

na organização social. Estava tudo sendo colocado em questão. A psicanálise serviu a essa ideologia na medida em que promoveu na sociedade o reconhecimento e a aceitação da necessidade de satisfação das pulsões, na falta do que o resultado é o mal-estar, a neurose, o sintoma. Difundiu-se a idéia de que as neuroses e o mal-estar na cultura eram decorrentes da repressão imposta à sexualidade em virtude dos valores e costumes morais que, transmitidos pela função paterna, sustentaram a civilização por meio das instituições (AGUIAR, 2006). No questionamento a tudo o que caracterizava a sociedade disciplinar, é a função paterna que é colocada em questão. O pai, antes representante de Deus no mundo, assiste ao declínio da autoridade divina, esvazia-se de sua força simbólica. Situação que enseja o nascimento de novas configurações sociais.

Os movimentos contracultura, a difusão do marxismo e da psicanálise no fim dos anos 60 possibilitavam a crença de que se revolucionaria, em um só golpe, o modelo econômico, político e os costumes. Processo que se daria no combate ao poder, à repressão, à tradição e à hierarquia que o Estado e suas instituições encarnavam.

Nesse sentido, pretendia-se que o poder capitalista, ancorado na tradição, repressão e hierarquia enquanto produtoras de uma anátomopolítica dos corpos, sucumbisse diante da aliança que despontava como “natural”, entre marxismo e psicanálise (AGUIAR, 2006). No entanto, o que se ignorava à época era que o capitalismo, para funcionar, não dependia de vínculos, nem com a lógica de governo disciplinar do Estado, nem com a moral sexual repressiva da Igreja. Seu funcionamento dependia e depende apenas de uma lei: que qualquer objeto de desejo possa e deva ser trocado por dinheiro. Nesse sentido, o capitalismo serviu-se dos movimentos de contestação à hierarquia e liberação sexual, desfazendo-se das amarras com o Estado e com a tradição. Segundo Aguiar,

A sociedade inteira se reestruturou segundo a lógica da moda, da sedução e da renovação permanente, instaurando o reinado do efêmero e a cultura hedonista típica do nosso tempo. A normatividade social passou a se impor não mais pela disciplina, mas pelo modelo da escolha e do espetáculo. Hoje é uma mais-valia de gozo ou de eficiência que procuramos extrair não tanto das nossas profundezas, mas da superfície corporal sempre conectada aos gadgets e às drogas inventadas pela aliança do capitalismo com a ciência (AGUIAR, 2006, p. 6).

A Nova Ordem Social e a Gênese de Novos Sintomas

De fato, em termos sociais, pode-se afirmar a existência de uma ordem coletiva nascente, fundamentada em uma economia perversa. Ao longo do tempo, é possível perceber que as relações entre capital e trabalho se modificaram a tal ponto que o valor agregado a este passou a estar associado àquele. O sistema capitalista conduziu o homem à satisfação de suas particularidades. Homens e mulheres usam o capital para dar vazão aos seus desejos pessoais. Nessa lógica, a função do Outro que encarna o Pai simplesmente desaparece. Essa é a ditadura da plenitude do gozo, da felicidade “toda”. A nova ordem é regida pelo gozo absoluto e pelas relações parciais de objeto, nas quais o Outro é reduzido ao corpo ou a parte dele.

Em níveis mundiais ocorre a gênese de um sintoma coletivo, isto é, um processo frenético de consumismo imposto como condição primordial para entrada no laço social. Imbuídos por uma construção ideológica, os indivíduos são levados a acreditar na possibilidade de recuperação do gozo perdido por meio do consumismo, colocado de modo democrático para todos. Nesse sentido, os produtos capitalistas são *latusas*, objetos técnicos, que se destinam a preencher uma falta, o vazio não nomeável do sujeito.

Essa é a era do poder que se concentra no mercado, sendo este o Grande Outro do outro na cultura pós-moderna. O mercado disponibiliza bens de que o homem não necessita, dando vazão à insaciabilidade do desejo ao criar necessidades que justificam o consumo. Esses são os objetos, ou bens, da inutilidade que, para além do campo do prazer, situam-se no campo do gozo. Nesse sentido, operam para conduzir o sujeito à morte, ao desamparo, à solidão, na medida em que assujeitam o indivíduo às coisas e promovem a separação com o outro da relação.

Além disso, o Outro, aquele da cultura, deixa de ser o representante que impõe obediência à tradição, tornando-se um Outro que exige do sujeito o consumo para além de suas necessidades (MACHADO, 2004). Desse modo, cada sujeito inventa um modo singular de se haver com o gozo do qual está privado, seja pela busca de objetos de imitação, imitação de “*a*,” *falo* para sempre perdido na castração, seja pela via da produção de um sintoma subjetivo-coletivo. Assim, efetua-se o domínio do real do gozo sobre o ideal, sobre as mediações da fantasia que suavizam a satisfação direta do desejo.

Se na psicanálise freudiana podemos localizar o reinado da função paterna enquanto agente da castração transmissora da lei, a contemporaneidade impõe uma nova configuração social, bastante diferente daquela que possibilitou a Freud fundear o Édipo na figura do pai de família burguês. O Nome-do-Pai não é mais suficiente para barrar o gozo, o que denuncia o declínio do pai do Édipo, do Nome-do-Pai universal que representa uma ordem patriarcal absoluta e inquestionável.

Ciente da impossibilidade do resgate da autoridade do Pai nos moldes do passado, tendo em vista que essa figura era também produtora de sintomas, é que Lacan propõe a pluralização do Nome-do-Pai, evidenciando o desgaste entre o significante da lei e seu significado.

Os novos tempos apontam para perda de valores, a supremacia do gozo e a prevalência da pulsão de morte. Desse modo, o sujeito sai da tradição do pai para se entregar a práticas que desprezam a baliza dos ideais que tinham como função mediar, substituir ou derivar a satisfação pulsional. O universalizante da lei está ausente, não há um significante que nomeie o sujeito na esteira da tradição do Pai. Os sintomas do contemporâneo testemunham a busca pela satisfação pulsional direta, sem soluções de compromisso ou metáforas (MACHADO, 2004). Esses são os sintomas do pânico, da depressão, das compulsões, dos transtornos alimentares e tantos outros.

O grande furo do absolutismo do gozo é que o sujeito está envolvido de forma determinante em seu processo de busca pela satisfação, sendo que neste, o fracasso não pode ser delegado ao Outro. Isso entrega o indivíduo ao desgarramento social, deixando-o mais só do que antes, entregue a uma culpa severa que não pode ser transferida a ninguém. Nesse processo, é desnecessário dizer que o fracasso é marcado pela não satisfação pulsional.

O acesso direto ao objeto de desejo é o ideal, não há substituições por derivados. Dessa forma, o sujeito não escapa ao círculo pulsional e seu ideal de satisfação se encerra na repetição frenética desse mecanismo. Na busca pelo gozo tudo se justifica, sobretudo, a violência e a corrupção. A grande verdade é que não há outro, daí a incapacidade de aceitação da alteridade e da inclusão no social. A exigência de gozo marca o indivíduo com a inépcia de se incluir na coletividade. O gozo é um imperativo categórico, sem negociação, responsável pela criação do sintoma enquanto resposta à exigência de satisfação, sem a possibilidade de renúncia (MACHADO, 2004). O sintoma, como busca interminável pelo gozo, denuncia a

falha do pai, o real mortífero que ele encerra como pai da interdição totêmica e edípica. O real do pai é o real de seu gozo, que não cessa de insistir, de se reeditar. Assim, onde o pai falha e peca, o filho assume a culpa, tal como os filhos do social contemporâneo encarnam em seus novos sintomas (BAPTISTA, 2010).

O fato é que, apesar da nova configuração social que caracteriza a contemporaneidade, a obra freudiana continua atual na medida em que a sociedade permanece enlaçada ao tema central dos dois mitos fundamentais da psicanálise, isto é, a questão da morte. Nesse sentido, a novidade é que o gozo nasce no desafio à morte, o que a retira do lugar de marco da interdição e da lei. Assim, os indivíduos aparecem presos a um mecanismo de mortificação do corpo, corpo marcado pelo gozo. A tendência ao zero se impõe diante dos olhos desatentos por meio da expressão de diferentes sintomas: o corpo cadavérico da anorexia, o corpo monstruoso da obesidade, o corpo performático da vigorexia, o corpo anestesiado da toxicomania e tantos outros corpos sintomais. Todos eles atravessados pela morte.

O novo lugar assumido pela morte suscita também outras implicações. A geração sem pai é marcada por distintas configurações familiares, configurações em que o pai é sede das mais variadas reclamações: pai impotente, amado e odiado, manso, alcoólatra, agressivo (ASSAD, 1999). A isso se soma a multiplicação do pai. A versão para o pai se multiplica na medida em que há a expressão da aversão pelo pai.

Com a teoria da *père-version*, que privilegia o Real e o gozo, a função paterna assume novo posto, isto é, o pai passa a ser universalizado pela singularidade do gozo. Nesse sentido, ele se concretiza no campo da subjetividade na medida em que se universaliza pela exceção, no ponto que escapa à regra fálica para limitação do gozo, mas sem prescindir da lei (CASTRO, 2000). Isso quer dizer que a figura paterna reedita o pai do mito totêmico que interdita o gozo de seus filhos justamente por gozar de todas as mulheres.

Lacan estende essa lógica a sua fórmula que descreve que não há universal que se sustente sem algo que o negue. O sentido não se sustenta sem uma negação, o desejo não se sustenta sem a proibição da castração e a lei universal não se sustenta sem um pai que seja exceção na castração (LACAN, 2003, p. 450). Talvez essa seja a real utilidade do pai falho, esse que é o “ao menos um” que, foracluído, é não castrado e tudo pode. Desse modo, não se trata do Nome-do-Pai universal, mas dos Nomes-do-Pai, significante particularizado para cada sujeito.

Nesse sentido, cada um é tomado em uma radical particularidade, uma vez que a vinculação desse sujeito à alteridade se dá sem o apoio do universal da lei, que era, para Freud, a lei do incesto e, para Lacan, a lei da linguagem.

A Herança do Pai fraco na Educação

Para se ter uma leve noção do que significa o esvaziamento simbólico do pai, é possível recortar um segmento social que enfrenta uma grave crise. Nesse sentido, é oportuno abrir um parêntese para refletir a respeito das implicações do declínio do Nome-do-Pai para a Educação, sobretudo, para se pensar os desafios colocados aos profissionais da área a partir dessa realidade.

Como já foi exposto, as sociedades disciplinares eram marcadas pela imposição de normas de conduta que buscavam limitar os sentimentos, desejos e interesses dos sujeitos. Com o esvaziamento simbólico do pai, transmissor da lei da cultura, abriu-se o espaço para a busca de um novo representante dessa lei. Nesse sentido, os pais tornaram-se muitos, não somente os pais da família, como também os da sociedade.

A sociedade guarda muitos saberes e autoridades para vida de uma criança (ASSAD, 1999). Mas, de forma precipitada, tende-se a transferir essa função de transmissão da lei ao Estado. Dentro dessa lógica, representado pela escola, o Estado deve desempenhar o papel de educar e limitar os desejos da criança e não mais só a difícil função de instruir e de formar. Um papel muito pesado para ser atribuído à Escola e à figura solitária e passageira do professor dentro de todo histórico de formação biopsicossocial da criança em processo de educação. Trata-se, nesse sentido, de um deslocamento de competências. Ou seja, um processo perigoso que aloca a Instituição no lugar de quem deve carregar, injustamente, o papel de aliviar as responsabilidades do grupo parental.

É importante ressaltar que o professor assume ficticiamente o lugar do pai. Isso quer dizer que, na história amorosa do sujeito, a figura paterna deve ser preservada e referenciada como fonte essencial de autoridade. Essa lógica explica porque a delegação do lugar do pai ao Estado não pode funcionar: quando uma autoridade se multiplica, ela fatalmente se enfraquece (ASSAD, 1999).

É possível apontar ainda um segundo ponto de tensionamento. Freud ensina que as atitudes do sujeito para com outras pessoas já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce, por volta dos seis anos de idade (FREUD, 1914). As pessoas que a criança vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas de seus primeiros objetos de amor, onde podemos situar o lugar ocupado pelo pai. De fato, o que se espera é que o professor, enquanto aquele que ocupa o lugar de pai, encarne a lei e opere a função fundamental de transmissão do conhecimento da cultura. Nesse sentido, o pai empresta seu vigor às instituições. Isto de tal forma que a criança repete um clichê estereotípico amoroso com o professor, que é, na cena escolar, o substituto do pai.

Ora, se o pai é inoperante no lar, como esperar que o professor, figura artificial forjada pelas normas de uma instituição e tomada como tela de projeção das imagos desenvolvimentais da criança, seja capaz de encarnar uma função que falha já na formação do romance familiar?

Por trás da figura do professor deve haver a figura ideal do pai, representante da castração para o desejo ilimitado do sujeito. Sem essa fórmula, o outro não existe, isto é, o indivíduo em formação fica entregue ao gozo e à pulsão de morte, o que o coloca em posição de praticar os atos mais abomináveis e violentos na tentativa de saciar o próprio desejo.

O fato é que o professor, ao invés de ser sustentado pela autoridade do pai, é furado e rechaçado pela sociedade. Nesse sentido, ocorre um segundo destronamento paterno, uma reedição da falha familiar.

Para que a escola, ou o professor, faça as vezes de um pai, é preciso que cada um que é chamado a fundar essa instituição seja capaz de se avir com a forma singular que se relaciona com a lei. *“Os muitos não são unificados verticalmente pela identificação ao Um que é o mestre, mas são solidários na interrogação que cada um porta sobre sua própria Causa”* (DI CIACCIA, 1999, p. 64). Isso quer dizer que a figura do professor deve ser remetida a relação subjetiva que o sujeito mantém como o pai, com a lei que o causa, isto é, com a forma como esse indivíduo lida com a autoridade do Outro. Isto posto, fica claro que se o pai falha no lar, ele, fatalmente, falha na instituição. Daí a necessidade da invenção amorosa de um pai razoável para cada sujeito. Uma figura capaz de levar “os muitos” ao consentimento com a lei, de forma a poder fazer uso dela.

Conclusão

Em uma era em que a função paterna é cada vez mais fragmentada, numa geração sem pais, cabe perguntar: qual o lugar da psicanálise no mundo atual? O psicanalista deve estar atento à escuta de um novo dizer?

Como ensina Freud, “tudo o que há de admirável e de indesejável na nova geração é determinado por esse desligamento do pai” (FREUD, 1914, p. 288). Novas leituras são produzidas no campo da subjetividade a partir daquilo que já estava escrito. A leitura do real dá-se pelo uso que se faz dos diferentes Nomes-do-Pai. Isso de certa forma reflete o lado positivo da crise vivida pela figura paterna, isto é, a existência de um potencial criador de uma geração filha de pais fragilizados. Cada sujeito inventa sua forma de ser no mundo. Nesse sentido talvez, o mais importante que a psicanálise tenha a destacar para a cultura seja de que é possível prescindir do pai, mas não sem antes de servir-se dele, ou seja, à condição de não perder de vista que o pai é apenas um dos sentidos que o sujeito inventa para lidar com o absoluto de gozo que o invade (AGUIAR, 2006). Nesse sentido, na era da tecnologia, por mais perfeita que possa vir a ser a “língua” da ciência, na produção de suas *latusas*, essa falha, essa angústia desligada, permanece ativa.

Além disso, é preciso ser inventivo na escuta de sujeitos criadores de pais e sintomas. Isso exige um novo modo de ser na clínica psicanalítica contemporânea. Novos sintomas reeditam e reconfiguram velhos conhecidos. O pai contemporâneo recebe uma destinação simbólica que se liga ao lugar simbólico do pai morto. Uma presença que se revela pela falta. Isso significa ter implicado na palavra pai algo que está sempre em potência de criação, dando assim, uma versão singularizada para sua função.

A análise cumpre seu papel ao ressuscitar o pai, ao convidar o sujeito a se enlaçar pelo elemento de amor por meio de um apelo ao pai (ASSAD, 1999). Mas, esse mecanismo deve ser suscitado para um abandono posterior, para a construção de uma autonomia subjetiva posterior. Nesse sentido, a busca pelo amor pode se dar por meio de um para além desse pai. Para tanto, é preciso abandonar o pai, mas servindo-se de sua herança.

O discurso analítico trabalha para que haja um identificar-se/desidentificar-se com a figura paterna, o que abre no campo da subjetividade a possibilidade de um surgimento de uma nova

invenção de amor. Cabe ao analista revelar um vazio ativo, que enquadra o sujeito na dimensão da falta, através da renúncia a plenitude do gozo, no campo da castração.

O novo papel do analista o retira da posição de marginalização social, do lugar inútil de especialista da desidentificação, e, ao mesmo tempo, coloca-o no lugar de analista cidadão. Nesse sentido, o analista passa a ser aquele que atende a uma comunidade de interesses, localizada entre o discurso analítico e a democracia, saindo da reserva de seu consultório para assumir a posição de participação, sensível as mais diversas formas de bricolagem do sintoma (LAURENT, 1999, p.13).

A psicanálise tem uma função que ainda está por se construir, mas que parece não se relacionar mais com a remoção do recalque, com o decifrar do sintoma ou mesmo com a libertação do sentido. O novo lugar do analista consiste em fazer vacilar a convicção na satisfação plena. Tendo em vista que a nova coletividade do vale tudo também suprime a expressão da subjetividade, mesmo quando, paradoxalmente, incentiva a realização do desejo individual. Cabe ao psicanalista continuar a busca pela singularidade, levando o sujeito a revisitar seu *savoir faire*, restando à psicanálise o lugar de denúncia dos moldes ilusórios da era capital de gozo absoluto. Uma era que esconde o desejo universal de tendência à morte, ao nada. Nos tempos de declínio dos ideais e do “Outro não existe”, cabe ao analista a função heróica do resgate da alteridade (MACHADO, 2004).

Referências

AGUIAR, Adriano Amaral. O Outro não Existe, Existe? (A psiquiatria, a psicanálise e o declínio do pai). **Latusa Digital**, Rio de Janeiro, nº 25, ano 3, nov. 2006. Disponível em: http://www.latusa.com.br/latmarteximp25_1.pdf. Acesso em 20 fev. 2010.

ASSAD, Samyra. **No início era o Pai**. Biblioteca Online da Escola Brasileira de Psicanálise, 1999. Disponível em: http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Samyra_Assad_No_inicio_era_o_pai.pdf . Acesso em: 22 fev. 2010.

BAPTISTA, Maria Eliane Neves. **A Lei do Amor e a Herança do Real do Pai**. Biblioteca Online da Escola Brasileira de Psicanálise. Disponível em: http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/2007/26Maria_Eliane_Neves_Baptista_A_lei_do_amor_e_a_heranca_do_real_do_pai.pdf. Acesso em: 22 fev. 2010.

CASTRO, Helenice Saldanha de. O desencadeamento da psicose e o empuxo-à-mulher. **Correio**, Escola Brasileira de Psicanálise, Belo Horizonte, n. 29, p. 20-29, ago. 2000.

DI CIACCIA, Antônio. Da fundação por um à prática feita por muitos. **Curinga**, Escola Brasileira de Psicanálise - MG, Belo Horizonte, [s.v.], n. 13, p. 60-65, set. 1999.

FERNANDES, Maria Cristina Maia de Oliveira. **Um menino, o pai e um “indistino”**. In: V Jornada da Delegação Paraíba, 2005, Campina Grande. Disponível em: http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Ma_Cristina_Maia_Fernandes_Um_menino_o_pai_e_um_indistino.pdf. Acesso em: 30 jan. 2010.

FERNANDES, Maria Cristina Maia de Oliveira. **Eu não preciso de pai!** In: V Jornada da Delegação Paraíba, 2005, Campina Grande. Disponível em: http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Ma_Cristina_Maia_Fernandes_Eu_ao_preciso_de_pai.pdf. Acesso em: 30 jan. 2010.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 2002.

FREUD, Sigmund. **Algumas considerações sobre a psicologia do escolar** (1914). IN: Edição Standart Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. Trad. De Themira de Oliveira e outros. Rio de Janeiro: Imago, s/d, XXIII, p.281-288.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

LACAN, Jacques. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. O aturdido. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAURENT, Eric. O Analista Cidadão. **Curinga**, Escola Brasileira de Psicanálise-MG, Belo Horizonte, [s.v.], n. 13, p. 12-19, set. 1999.

MACHADO, Ondina Maria Rodrigues. **Trauma e sintoma na contemporaneidade**. In: VII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 2004, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.ebp.org.br/biblioteca/pdf_biblioteca/Ondina_Machado_Trauma_e_sintoma_na_contemporaneidade.pdf. Acesso em: 17 jan. 2010.

A IDENTIDADE DO LICENCIADO EM PSICOLOGIA: UMA ANÁLISE DAS REGULAMENTAÇÕES BRASILEIRAS ENTRE 1962 E 2008

Letícia Siqueira Lemos
Sérgio Dias Cirino

Existem contradições nos direitos conferidos aos diplomados em Licenciatura em Psicologia. Como exemplo, podem-se citar as regulamentações que se referem ao tipo de formação que um professor de Psicologia deve ter. A Licenciatura em Psicologia brasileira é uma modalidade de formação oficializada em 1962, pela Lei nº 4.119, que regulamenta a profissão de psicólogo, bem como os cursos de formação em Psicologia. De acordo com essa Lei o bacharel pode ensinar Psicologia em cursos de grau médio. O licenciado também pode lecionar, mas a lei não especifica o nível de ensino no qual irá atuar. O psicólogo, por sua vez, executa a função de ensinar nos cursos de Psicologia. Como pode ser verificado nos seguintes artigos dessa lei:

Art. 11 - Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia é conferido o direito de **ensinar** Psicologia em cursos de grau médio nos termos da legislação em vigor.

Art. 12 - Ao portador de diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de **lecionar** Psicologia, atendidas as exigências legais devidas.

Art.13 - Ao portador do diploma de psicólogo é conferido o direito de **ensinar** Psicologia **nos vários cursos de que trata esta lei**, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo. (*grifo do autor*)

Entretanto, de acordo com a resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP), que estabeleceu, em 1992, as Atribuições Profissionais do Psicólogo Brasileiro, o professor de Psicologia do ensino de 2º grau deve ter como habilitação mínima a Licenciatura e o professor de Psicologia do ensino superior, “tanto para cursos de psicólogos, como para a formação de outros profissionais de nível superior que demandam conhecimentos técnico-científicos de Psicologia”, deve ter habilitação mínima de bacharel ou o grau de psicólogo. Baseado em contradições como essas, o objeto desta pesquisa foi construído.

O tema da presente pesquisa foi, portanto, a Licenciatura em Psicologia. Mais especificamente, o trabalho teve como objeto a identidade do licenciado em Psicologia. Como recorte espacial, delimitaram-se as regulamentações brasileiras da Educação e da Psicologia; e como delimitação temporal, as leis que vigoraram de 1962, ano da regulamentação do curso de Psicologia, a 2008. O problema da pesquisa envolveu o questionamento sobre a construção da identidade do licenciado em Psicologia a partir das regulamentações da formação e da atuação desse professor de Psicologia.

O que pode ser visto na realidade brasileira e que tem sido apontado em congressos e encontros da área, entretanto, é que a Licenciatura deixou de ser ofertada em algumas faculdades de Psicologia e tem sido cada vez menos procurada pelos alunos. Diante dessa realidade, verifica-se a existência de poucas discussões a respeito da formação do licenciado em Psicologia tanto no meio acadêmico como no campo de atuação desse profissional. É marcante a ausência de trabalhos que tratam sobre o tema Licenciatura em Psicologia, principalmente sobre a identidade do licenciado

Compreende-se que um dos elementos que colaboram para a construção da identidade de um docente é a legislação, por ser essa uma prática ordenadora das relações sociais. O levantamento das regulamentações da formação e da atuação do professor de Psicologia que esta pesquisa fez consistiu em uma inovação que permite que as sociedades acadêmica e civil possam conhecê-las e, dessa forma, tomar a decisão de discuti-las, mantê-las ou transformá-las. Além disso, estudar as regulamentações relacionadas ao licenciado em Psicologia não só permite fazer uma análise da identidade desse profissional, como também possibilita um questionamento de como sua formação e atuação vem ocorrendo.

Esta pesquisa torna-se ainda mais relevante pelo fato de estarem em pauta os debates relacionados a como aplicar as novas Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de graduação em Psicologia, principalmente quando se trata do oferecimento ou não da formação em Licenciatura em Psicologia pelas instituições formadoras. A presente pesquisa pode auxiliar os cursos de graduação a decidirem essa questão, lembrando a necessidade de, ao falar de Licenciatura, ser necessário estabelecer relações entre as regulamentações da Psicologia e da Educação.

A originalidade da pesquisa envolve ainda a importância de existir um debate, datado de 7 de maio de 2004, sobre a formação do professor com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. De acordo com o artigo 13 dessas Diretrizes, “a formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país” (BRASIL, 2004). O artigo salienta ainda que “o projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior” (BRASIL, 2004). Discussões sobre esse tema são muito escassas e pouco aprofundadas de análises que busquem conexões e interpretações entre as leis da Psicologia e as da Educação.

Outra discussão que ocorre nos momentos atuais relaciona-se à inserção da Psicologia no ensino médio. Tais questões precisam de aparatos teóricos e legais para que se fortaleçam como movimento e obtenham resultados positivos para os psicólogos. Fazer uma análise da formação que um professor de Psicologia deve ter, do nível de ensino que em deve atuar, dos campos de atuação e dos saberes docentes específicos, juntamente com a organização político-sindical, o status colocado nessa profissão e as condições de trabalho em que se encontra, permite examinar como a identidade do Licenciado em Psicologia vem sendo construída durante seus 45 anos de existência enquanto curso regulamentado.

Essa investigação deve ocorrer buscando uma confluência entre diversas áreas de pesquisa, como a Psicologia, a Educação e a História. Considerar a perspectiva histórica do ponto de vista político dessa vertente profissional específica da Psicologia que é a licenciatura é enriquecer ainda mais as análises da identidade desse profissional, pois falar de construção de uma identidade envolve uma análise do processo sócio-histórico em que se deu essa construção. O tratamento dos dados ocorreu com fundamentação na proposta metodológica da Nova História, o que permitiu uma análise deles ao longo do trabalho à medida que foram apresentados.

O objetivo geral da pesquisa é analisar fatores que colaboraram para a construção da identidade do licenciado em Psicologia a partir das regulamentações brasileiras de sua formação e atuação, entre 1962 e 2008. Mais especificamente, a pesquisa visa 1) identificar as

regulamentações da formação e da atuação específica do professor de Psicologia, 2) analisar e problematizar a relação entre as regulamentações da formação e atuação do professor de Psicologia e as regulamentações da Educação no Brasil e 3) analisar os impactos das regulamentações em uma instituição específica, a Universidade Federal de Minas Gerais.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram consultadas fontes escritas oficiais relativas às regulamentações do campo da formação do professor de Psicologia e as regulamentações da Educação sobre o tema, localizadas em arquivos e sítios da internet, como o Arquivo Público Mineiro, o Centro de Documentação do Conselho Regional de Psicologia (CRP) e os sítios do Ministério da Educação, do Congresso Nacional, da Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais e da Câmara Municipal de Belo Horizonte. Trabalhando ainda com fontes escritas oficiais, foram analisadas as resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre a formação e a atuação do professor de Psicologia, a fim de apreender o entendimento do Conselho sobre as regulamentações brasileiras. Tais fontes estão disponíveis nos sítios do Conselho e em seus arquivos. Trabalhar com essas fontes envolve questionamentos referentes à forma como o CFP historicamente vem-se relacionando com a legislação da Psicologia e da Educação e como tem contribuído para a produção de uma importante interface entre o campo jurídico, o campo da Psicologia e o contexto educacional brasileiro.

Serviram como fontes de pesquisa os currículos do curso no Departamento de Psicologia, na Seção de Ensino e Colegiado da Psicologia, na Secretaria Geral da Fafich e na biblioteca da Fafich. Além disso, foram pesquisados, na Faculdade de Educação (FAE), os diários de classe da disciplina Prática de Ensino de Psicologia referentes aos anos de 1967 (quando a primeira turma cursou essa disciplina) a 2007. Os dados do Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) da UFMG foram ainda fontes de trabalho para o levantamento do número de alunos que cursou a disciplina e o número de alunos que se formou em Licenciatura em Psicologia. O objetivo era relacionar o impacto das modificações nas leis com a procura por essa formação.

Ressalta-se que as resoluções do CFP e os currículos foram entendidos como realização e expressão dos imperativos legais, ou seja, como lei, uma vez que esses documentos que serviram de fonte de pesquisa são produzidos, ou deveriam ser, em obediência à legislação em vigor. Mesmo no caso de falta da própria legislação específica, tais documentos fazem a vez da própria legislação. O projeto contou, ainda, como ponto de partida para essa investigação,

com as fontes já levantadas por Bernardes (2004). O trabalho está disponível no sítio da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e contém portarias, leis, pareceres, resoluções, propostas curriculares, projetos, decretos, relatórios e editais que apresentam a história da formação da Psicologia no Brasil.

É importante ressaltar que historicamente existem controvérsias na conceituação de identidade. Esse conceito tem sido muito discutido ao longo do tempo e, portanto, não comporta uma definição única, pois abriga diversas versões de cunho psicológico, filosófico, antropológico ou sociológico. Segundo Maheirie (2002), “este conceito não pode ser compreendido jamais de forma estática, como algo pronto e definitivo, visto que é construção incessante de si em movimento contraditório”(p.41).

Far-se-á nesse momento uma breve discussão sobre o conceito de identidade de forma a discutir a relação de alguns fatores que podem colaborar para a construção da identidade do licenciado em Psicologia. Segundo Carvalho e Simões (2006), a construção da identidade profissional do professor relaciona-se aos saberes docentes específicos, à forma e campos de atuação, à organização político-sindical, à socialização desses profissionais no trabalho e para o trabalho, à forma como a sociedade considera esse profissional, ao status colocado na profissão e às condições de trabalho a que deve se submeter. Dessa forma, para uma construção da identidade de um docente em Psicologia faz-se necessário ter esses aspectos vislumbrados. Alguns fatores que auxiliam na consolidação e construção da identidade profissional são a organização e a constituição de um estatuto próprio da profissão, pois as regras auxiliam na delimitação do campo e das formas de atuação. Assim como o estreitamento das relações com o Estado, pois é ele o responsável pelas parcelas de poder que delega às profissões, que podem fortalecê-las ou enfraquecê-las. Portanto, analisar as regulamentações da formação e atuação do licenciado em Psicologia, bem como a forma que o Estado trata este profissional, colabora para a construção de sua identidade.

A partir desse estudo das legislações, faz-se necessário refletir sobre se as mudanças ocorridas nas legislações tiveram impacto na opção pela formação em Licenciatura em Psicologia. Com o intuito de analisar como ocorreu a aplicação das regulamentações em uma instituição específica, foi feita uma análise do curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) é

responsável pela formação nesse curso. No entanto as disciplinas obrigatórias para a formação na modalidade Licenciatura são cursadas pelo aluno na Faculdade de Educação (Fae).

A pesquisa identificou as regulamentações da formação e da atuação específica do professor de Psicologia; analisou e problematizou a relação entre as normas jurídicas da formação e atuação do professor de Psicologia e as da Educação no Brasil; e fez uma análise, ainda, dos impactos dessas regulamentações na Universidade Federal de Minas Gerais.

A partir dos estudos feitos, pode-se dizer que um licenciado em Psicologia é um bacharel em Psicologia e/ou psicólogo que fez uma formação complementar em licenciatura e dedica-se à atuação docente como professor de Psicologia na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos). Embora o licenciado tenha, por lei, seus direitos garantidos para atuar como docente, observa-se que esta garantia não é reproduzida nos costumes, ou seja, na prática ela não é aplicada.

A partir desta pesquisa, foi possível também perceber a escassez de informações que a sociedade acadêmica e a civil têm sobre o tema e a desconexão nas interpretações entre as leis da Psicologia e as da Educação. Percebe-se, ainda, que existem contradições nas regulamentações sobre os direitos conferidos aos diplomados em Licenciatura em Psicologia, contradições que se relacionam ao tipo de formação que um professor de Psicologia deve ter, aos campos de atuação e ao nível de ensino, bem como aos saberes docentes específicos do currículo. Tais elementos são constitutivos de uma identidade profissional e demonstram os impasses sobre os quais a identidade do licenciado em Psicologia vem sendo construída durante seus 45 anos de existência. São muitas as barreiras para essa construção. Caberia ressaltar o desconhecimento por parte do mercado de trabalho e dos próprios profissionais da área quanto às especificidades da Licenciatura, bem como quanto ao campo de atuação do licenciado. Além disso, a estrutura da formação em Licenciatura e as contradições da legislação são também dificultadores dessa construção.

Os cursos de Psicologia no Brasil têm enfatizado a formação do profissional com o perfil de psicólogo. Essa tendência é histórica, o que se evidencia no fato de apenas a habilitação do psicólogo ser denominada de ‘profissional’. Ao licenciado, por sua vez, é dado pouco espaço, e a formação do professor nos cursos de Psicologia pouco contribui para a definição de sua

identidade. É a partir da prática que os professores estão desenvolvendo seus saberes docentes. Essa falta de formação específica para o professor de Psicologia compromete, por certo, a qualidade da atuação desses profissionais nos diversos níveis de ensino.

Na formação de um professor, há uma série de componentes específicos à aprendizagem da docência. Nesse sentido, o curso de Licenciatura em Psicologia deveria possibilitar exatamente a construção e o desenvolvimento de habilidades, saberes e conhecimentos que são próprios da atividade profissional exercida pelo professor. Na formação do professor de Psicologia, seja integrada ao seu próprio curso, seja complementar, deve-se trabalhar com todos os saberes docentes. Práticas e estágios devem ocorrer para que o aluno, futuro professor, possa construir um saber a partir de experiências pré-profissionais.

Como uma proposta deste trabalho, e considerando as tendências das licenciaturas integradas de acordo com as Novas Diretrizes da Educação, o curso de Psicologia necessita rever seu modelo de formação profissional, pois o vigente não contempla essas diretrizes. Sendo a docência um dos campos de atuação do profissional da Psicologia, ela deveria estar integrada a seu currículo. Outra proposta refere-se ao fato de que nos cursos de Licenciatura em Psicologia deveriam ser vistos temas sobre as legislações da profissão e sobre organização político-sindical, pois trabalhar a consciência política na formação do professor Psicólogo seria um dos elementos fundamentais para construir sua identidade. Um terceira proposta a ser feita é a de buscar suprir essa lacuna com novas pesquisas que envolvam a História da Educação, estabelecendo relações com a história do curso de Psicologia e a história da organização do ensino superior brasileiro, o que auxiliaria, consideravelmente, a construção da identidade desse licenciado.

Este estudo remete à reflexão quanto à necessidade de modificações na legislação referente à Psicologia. A lei que regulamenta a profissão de psicólogo (Lei nº 4.119 de 1962) não dialoga com as legislações vigentes, pois as realidades política, econômica e social da época de sua homologação eram muito diferentes dos dias atuais. Para que essa lei não se torne obsoleta, é necessário que ocorram alterações (revogando, incluindo e regulamentando artigos) com vistas a atualizá-la. O fato de elas não terem ocorrido implica a existência de campos de atuação dos profissionais de Psicologia e de suas práticas profissionais sem o devido respaldo legal.

Outro aspecto a ser considerado refere-se às antinomias apresentadas. Foram evidenciados conflitos entre algumas normas que regulam a ação dos profissionais de Psicologia em relação às Diretrizes da Educação. Dentre eles, podem ser destacadas a definição dos diferentes campos de atuação do bacharel, do licenciado e do psicólogo e a estrutura curricular para a formação do licenciado em Psicologia. É necessário esclarecer essas antinomias para que os profissionais de Psicologia que atuam no ensino possam ter uma regulamentação realmente eficaz.

Ao buscar construir uma história do curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG, a pesquisa se deparou com a escassez de fontes oficiais escritas a serem investigadas. A proposta era estabelecer relações entre os atos normativos e os currículos do curso para perceber como esses eram produzidos, se obedecendo à legislação em vigor, ou, no caso da falta de uma legislação específica, se fazendo as vezes da própria legislação. Com o atual currículo, foi possível perceber que o curso de Licenciatura em Psicologia da UFMG não está de acordo com as legislações atuais, o que mostra a necessidade de uma nova proposta curricular.

A proposta de analisar fatores que corroboram para a construção da identidade do licenciado em Psicologia possibilitou constatar que, embora muitas informações tenham sido fornecidas pelas regulamentações da formação e da atuação desse profissional, essas se encontram defasadas e contraditórias. Muitas questões levantadas não puderam ser respondidas com as fontes de referência a que se teve acesso. Faz-se necessário ampliá-las para a maior compreensão e o aprofundamento dessas reflexões. A Nova História aponta tanto para uma ampliação mais contextual da história, a partir da análise e da reflexão apoiadas na História da Educação, quanto para uma alternativa significativa de investigação, que poderia permitir a análise da identidade do licenciado em Psicologia a partir da história oral dos alunos que se formaram nessa modalidade. Essas perspectivas serão essenciais para que o quadro que se buscou traçar neste trabalho seja complementado.

Referências

BERNARDES, Jefferson de Souza. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. 207f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. PUCSP, São Paulo, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 4.119 de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n. 8 de 07 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf>. Acesso em: 19 set. 2008.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In:

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Atribuições Profissionais do Psicólogo Brasileiro. Contribuição do CFP ao Ministério do Trabalho para integrar o catálogo brasileiro de ocupações, 17 de outubro de 1992. Disponível em: <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/atr_prof_psicologo.pdf>. Acesso em: 19 set. 2008.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. Interações. v. 7, n. 13, p. 31 - 44, 2002.

QUANDO OS INTELLECTUAIS NÃO SE BASTAVAM - SOBRE A PRESENÇA DE FOUCAULT E BASAGLIA EM MINAS GERAIS

Lucila Lima da Silva
Tainá dos Santos Oliveira
Allan César Procópio Belém

Introdução

Tentaremos criar aqui uma entrada singular para o que, apesar de muito debatido, ainda nos compete, pois não cessa de se (re)atualizar, a saber: uma discussão acerca dos papéis e posturas assumidas por intelectuais e seus efeitos no campo de saúde mental.

Os temas em pauta durante as visitas que Michel Foucault e Franco Basaglia fizeram ao Brasil – mais especificamente a Minas Gerais – na década de 1970 ressoam entre nós no presente, principalmente em espaços de debate acerca da saúde mental. Nessas vindas, os dois visitantes primaram por dialogar com o público dos locais por onde passaram, de maneira a provocar reflexões acerca das experiências brasileiras, desafiando os moldes acadêmicos tradicionais.

A escolha desses dois teóricos não foi feita apenas com base numa eventual semelhança entre suas obras, até mesmo porque são consideráveis os pontos de divergência; foi antes efetuada pensando-se a postura de ambos frente a um regime de produção subjetiva que, tendenciosamente, despotencializa quem nele está imerso.

O presente trabalho, que se insere na pesquisa “Michel Foucault no Brasil: presença, efeitos e ressonâncias”^v, se propõe a discutir tal postura, partilhada por Foucault e Basaglia, os efeitos que pôde então produzir e como ainda reverbera em nossas práticas atuais. Para tanto, utilizamos narrativas escritas sobre Foucault quando esteve em Belo Horizonte (1973) e participou de encontros em hospitais psiquiátricos, bem como as Conferências de 1979 (Basaglia, 1979a), que marcaram a última vinda de Basaglia ao Brasil, em especial as proferidas em Minas Gerais.

O modo como essas conversações ocorriam, as discussões travadas, a forma como eram conduzidas e até mesmo o perfil dos participantes desses eventos são pontos que podem ser tomados como analisadores^{vi}, não somente dando visibilidade à maneira como os discursos

“foucaultianos” e “basaglianos” estavam circulando, mas, igualmente, nos possibilitando perquirir se estariam forjando/atualizando um “certo estilo” de utilizar as ferramentas forjadas pelos dois autores. Os documentos existentes – livros, revistas, artigos de jornais – sobre as visitas poderão nos apontar ainda alguns pontos de convergência dos discursos de Foucault e Basaglia. Outrossim, serão eventualmente capazes de sugerir caminhos para a produção de novas reflexões e práticas de trabalhadores de saúde mental.

Com isso, esperamos poder refletir acerca de certo tipo de posicionamento do intelectual frente a experiências concretas do cotidiano e sobre as tramas passíveis de entrelaçar a academia, os serviços e outros dispositivos sociais; em suma, dirigimo-nos ao artifício de efetivar um diálogo mais próximo e mais aberto às trocas de experiência.

Seguiremos a ordem cronológica na apresentação do texto, mas não nos furtaremos a retornar no tempo ou nele avançar se isso parecer necessário e/ou interessante.

Foucault

A visita de Michel Foucault a Belo Horizonte, em 1973, promovida por Célio Garcia em cooperação com Serviço Cultural da Embaixada da França, antevia duas conferências em hospitais psiquiátricos: a Clínica André Luis e a Casa de Saúde Santa Clara. O que tencionamos explorar aqui não é tanto o conteúdo então abordado pelo filósofo francês, mas sim a postura *curiosa* assumida por ele no decorrer dessas conferências.

É preciso sinalizar que a primeira delas, na Clínica André Luís, tinha como tema previsto “*Doenças mentais e Instituições psiquiátricas*”. Logo, não era de admirar que a platéia, composta predominantemente por profissionais ‘psi’ e minimamente conhecedora da obra do autor, esperasse que Foucault abordasse a história da loucura. No entanto, este não apenas se recusa a se sentar no local que lhe fora destinado à mesa - senta-se no chão do ambiente -, como engendra uma inversão de papéis: em vez de proferir uma palestra, pede que os presentes comuniquem suas experiências.

A platéia, embaraçada e resistente em abandonar o papel “passivo” de ouvinte, insiste em dirigir-lhe perguntas gerais acerca de fragmentos do livro *História da Loucura*. Porém o filósofo persiste na sua postura-*intervenção*. Se tomarmos o termo intervenção no sentido que lhe dá a Análise Institucional, poderemos dizer que ele deseja “vir entre”, em lugar de “agir

de cima para baixo” – último sentido este, aliás, que geralmente conota para nós o termo, tendo em vista todas as “intervenções” (em sindicatos, partidos, instâncias parlamentares e movimentos sociais) praticadas por regimes autoritários.

O posicionamento adotado por Foucault é no mínimo curioso, principalmente quando consideramos que vigoram, em congressos e encontros acadêmicos, mesmo hoje, formalidades e burocracias, delimitações de tempo etc. O foco é o palestrante e o que ele tem a dizer – a palavra só circula no fim da apresentação e, ainda assim, não necessariamente ocorrem trocas efetivas.

No caso, a mudança de formato provocada por Foucault segue no sentido de promover visitas e revisitas às práticas à época em voga entre os trabalhadores de saúde mental. O evento transmuta-se, então, em um espaço de trocas de experiências entre os profissionais que estão imersos nesse contexto sócio-político. Assim, há possibilidade de repensar práticas cotidianas, permeadas por problemas concretos, enfrentados no fazer do dia-a-dia. Não mais a presença do filósofo francês para falar sobre as práticas *da psiquiatria*, mas o acontecimento de dar voz às práticas *de uma psiquiatria*.

Difícil é crer que a postura adotada por Foucault fosse fruto de mera casualidade, cansaço ou tédio. Acreditamos que, antes de mais nada, foi uma postura política: a de não se deixar colocar em posição de enunciador de respostas prontas que apaziguassem as inquietações dos presentes. Nesse viés, ao discutir o papel do intelectual em entrevista concedida a R. Martin em 1982 (traduzido e disponibilizado pelo Ms. Wanderson Flor do Nascimento), diz Foucault:

Meu papel – e este é um termo por demais pomposo – consiste em mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdade, por evidência alguns temas que foram fabricados em um momento particular da história; e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. Mudar algo no espírito das pessoas: esse é o papel de um intelectual. (...) Um dos meus objetivos é mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte dessa paisagem familiar – que as pessoas consideram como universais – não são senão resultados de algumas mudanças históricas muito precisas. Todas as minhas análises vão contra a idéia de necessidades universais na existência humana. (FOUCAULT, 1994).

Em um encontro seguinte, desta vez na FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG), Foucault tem como interlocutores professores de filosofia e alguns alunos dos

cursos ali ministrados. Neste ponto, abandonaremos um pouco o autor em tela para fazer menção a uma interessante reflexão feita por José de Anchieta Corrêa, que na ocasião era um dos tradutores da apresentação. Ao ouvir de Foucault críticas à fenomenologia – disciplina que o próprio Corrêa ministrava na universidade –, foi impelido a perguntar-lhe o que achava de Merleau-Ponty. Foucault, em resposta, reconhece a importância de seu antigo professor de Filosofia para sua própria produção intelectual, ou seja, ressalta que a crítica a uma teoria não a invalida como discurso legítimo - exatamente por ser um discurso legítimo é que se pode reafirmá-lo, questioná-lo ou utilizá-lo de outra forma, mesmo que esta se distancie do discurso original.

A resposta de Foucault dá condição de possibilidade para que Corrêa (2004) afirme, anos depois, serem “malditos os filósofos que se tornam especialistas em determinadas correntes ou autor” (p. 12). É interessante dar destaque ao fato de que Corrêa amaldiçoe determinada postura dos intelectuais frente à produção de saber, isto é, a tomada, para si, de objetos de estudo como se suas “verdades” fossem naturais e universais. Correndo o risco da incapacidade de olhar o mundo por outras lentes, tais intelectuais se cerceiam, limitam suas próprias ações. E não seria esta mesma crítica a que atravessa toda a obra foucaultiana?

Talvez por isso Foucault não se deixe classificar, enquadrar em uma definição, linha teórica ou partido político. Em entrevista a P. Rabinow^{vii}, em 1984, ele mesmo define sua atitude política e teórica como algo que

(...) não cabe naquela forma de crítica que, sob o pretexto de um exame metódico, recusa todas as soluções possíveis, exceto uma, que seria aquela boa. Cabe, no entanto, na ordem na ‘problematização’: da elaboração de um âmbito de fatos, de práticas e de pensamentos que, segundo minha opinião, põem problemas à política. Não penso, por exemplo, que exista uma ‘política’ que possa deter a solução justa e definitiva com respeito à loucura ou à doença mental. Mas penso que na loucura, na alienação, nos distúrbios do comportamento haja motivos para interrogar a política: a tais questões a política deve responder, mas nunca responderá completamente. (FOUCAULT, 1997).

Já na conferência proferida na Casa de Saúde Santa Clara, Foucault foi levado pelo diretor da instituição a um “tour” pelas enfermarias pouco antes do início da palestra. Possivelmente chocado com o que vê, demora a recompor-se, forçando os outros componentes da mesa a

“tagarelar” sobre a importância de sua obra e de sua visita até que estivesse pronto para a apresentação.

Como já assinalamos, não pretendemos focalizar o conteúdo das falas de Foucault em Belo Horizonte^{viii}. Se a ele nos referimos brevemente aqui, o intuito é apenas o de sinalizar a experiência de afetação pela qual passou o autor francês nesse encontro.

Dentro do contexto da saúde mental, as reflexões de Foucault produzem desdobramentos diversos ao entrar em diálogo com as práticas cotidianas nos dispositivos, ou ainda com outras teorias que instrumentalizam a prática dos agentes. Neste sentido, para não aprisionarmos tais diálogos, é importante perceber que são movimentos que ultrapassam a idéia de linearidade de constituição do pensamento. Assim, um autor não é seguido por outro, mas sim encontra no outro um campo fértil de discussão.

Sendo assim, a aproximação entre as reflexões foucaultianas e as práticas engendradas por Basaglia remete muito mais a agenciamentos possíveis (e provisórios) do que ao fato de supostamente estarem os dois autores sob um mesmo toldo teórico, sob uma mesma bandeira. Como afirma o próprio Foucault (1997),

(...) não estou certo de que, no momento de escrever a História da Loucura houvesse um "nós" pré-existente e acolhedor a que me pudesse ter referido para escrever o meu livro fosse a expressão espontânea. Entre Laing, Cooper, Basaglia e eu não havia nada em comum, nenhuma ligação. Mas para os que nos tinham lido, e também para alguns de nós, foi posto o problema de saber se teria sido possível constituir um "nós" a partir do trabalho feito e capaz de formar uma comunidade de ação.

Basaglia

As vindas de Basaglia no Brasil, em 1978 e 1979, estão imersas em um momento histórico de redemocratização do país, quando diversos movimentos sociais estão surgindo e ganhando força, abrindo campos de contestação e de produção de alternativas ao cenário brasileiro. Em se tratando do campo da saúde mental, a presença de Basaglia potencializou intensamente as reflexões, discussões e ações que promovem, até o presente, a movimentação em busca do novo, da mudança, de possibilidades múltiplas e singulares.

Em 1978, Basaglia participou do 1º Simpósio Internacional de Psicanálise, Grupos e Instituições, no Rio de Janeiro, que marcou o início das atividades do Instituto Brasileiro de Psicanálise, Grupos e Instituições (IBRAPSI). Este simpósio contou com a presença de atores brasileiros e estrangeiros de grande influência na área, como Gregório Barenblitt, Thomas Szasz, Gilberto Velho, Madel T. Luz, Célio Garcia, Robert Castel, Erving Goffman, e muitos outros. Comentam Nicácio, Amarante e Barros (2005) que o simpósio potencializou

o debate sobre as diferentes perspectivas de compreensão da loucura e suas relações com os saberes, as instituições, a cultura e os processos sociais (...) possibilitou, também, o encontro com os atores da Rede de Alternativas à Psiquiatria (...) [que] teve uma significativa importância na história dos projetos de transformação, iluminando e inscrevendo a reflexão sobre a loucura no campo das humanidades. (p. 199)

De acordo com o programa do evento, Basaglia participou do painel “A sexualidade nas instituições”, juntamente com Nilo Batista, e ministrou os cursos “Psiquiatria Institucional”, “Comunidade Terapêutica” e “Loucura e sociedade”.

Em 1979, a visita de Basaglia ao Brasil foi organizada pela Associação Mineira de Psiquiatria, pelo Instituto de Psiquiatria Social e pela Sociedade de Psicodrama (cf. Nicácio et al, 2005). Basaglia realizou encontros no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Belo Horizonte, que foram transcritos e transformados no primeiro livro do autor publicado no Brasil, intitulado “A Psiquiatria Alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Conferências no Brasil” (1979a). Para Nicácio, Amarante e Barros (2005), “(...) as ‘conferências de 1979’ marcaram decisivamente caminhanças e itinerários do projeto de transformação da instituição psiquiátrica em terras brasileiras”. (p. 196).

Paralelamente às conferências, Basaglia visitou hospitais psiquiátricos públicos pertencentes à Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMG). A rede de hospitais organizava-se, à época, de forma que os ditos “loucos” passavam pela triagem no Hospital Galba Velloso e, de acordo com a “gravidade” e “possibilidade de cura”, eram encaminhados: uns para o Instituto Raul Soares, e os mais graves para o Centro Hospitalar Psiquiátrico de Barbacena, de onde raramente saíam. Quanto à reação de Basaglia frente a tal panorama, Antônio S. Simone (1979) comenta, ao introduzir a conferência de Belo Horizonte: “Os dois primeiros já o impressionavam, deixando-o muito abalado. A visita ao terceiro teve sobre ele um impacto tão violento que o deixou profundamente deprimido” (p.136).

Com a ajuda de alguns retratos da época, podemos imaginar as cenas que Basaglia vivenciou. Em “Nos porões da Loucura” (1982), Hiram Firmino^{ix} nos conta que

Horrorizado com o que viu e não acreditava existir mais no Brasil, Basaglia comparou o Hospital Galba Velloso (...) a uma ‘cadeia pública’. Chamou os médicos psiquiatras e enfermeiros do estabelecimento de ‘carrascos’ e os seus diretores de ‘carcereiros’. Quanto ao manicômio de Barbacena, Basaglia classificou-o como ‘um campo de concentração nazista’. (p. 11)

Aquela semana de julho de 1979 foi programada para que, em um seminário de Psiquiatria Social e Institucional, Basaglia pudesse expor em Belo Horizonte sua experiência nos hospitais italianos. Porém, a partir de quinta-feira, dia 05, não cabia mais somente transmitir a uma platéia seus conhecimentos: Basaglia estava marcado pelas visitas realizadas aos hospitais. Assim, iniciou-se uma nova forma de discussão que culminou com o evento de sábado, 07/07/1979, último dia do seminário, único de Belo Horizonte descrito no livro “A Psiquiatria Alternativa” (BASAGLIA, 1979a). Como Foucault, a postura de Basaglia nas conferências que realizou foi notória e diretamente influenciada pelo que presenciou, viu e ouviu nas visitas realizadas.

A partir deste momento, o seminário ‘não pôde’ mais desenvolver-se dentro do mesmo espírito de antes. Até então, todo o programa realizava-se dentro dos planos estabelecidos, com Basaglia transmitindo a uma ‘platéia’ a sua experiência na Itália. Na quarta-feira, dia 4, (...) onde deveria falar sobre a Comunidade Terapêutica, Basaglia chega e cala-se. (...) Na quinta-feira, a proposta de abrir-se o seminário ao público foi aceita calorosamente. Basaglia organizou com a platéia um novo palco. Sugestões vão se corporificando, adensando-se e tomando a forma de propostas. (SIMONE, 1979, p.136).

Depois de verificar as condições das instituições psiquiátricas brasileiras, Basaglia foi impelido a dar visibilidade àquela situação. Da última Conferência, proferida no sábado, participaram atores dos mais diversos: representantes de categorias profissionais de saúde mental, grupos de movimentos sociais (como o Movimento Feminino pela Anistia), operárias da chapa de oposição do Sindicato dos Tecelões, ex-presos políticos, uma ex-paciente, representantes de núcleos comunitários e da imprensa etc.

Basaglia instaura então, estrategicamente, um clima de divulgação das condições dos doentes mentais e a mobilização da opinião pública quanto a essa questão. A partir do modo como

fora afetado pelas visitas aos manicômios, promove – como vemos também em seus trabalhos italianos – a idéia de partir da “tomada de consciência” para a produção de mudança.

Como ponto comum, tecendo esta reflexão que pode levar à produção de novas práticas, novas possibilidades, Basaglia destaca a miséria do humano. A miséria que existe no Brasil, na Itália e em outros lugares do mundo evidencia que as discussões propostas não se restringem a uma comunidade específica. Mostram que, para além de uma discussão em torno de uma especialidade, de uma concepção de loucura, está a possibilidade de transformar o mundo – por mais que isso eventualmente soe como “delírio de onipotência”.

Assim, Basaglia (1979b) propõe “uma ação libertadora que não é a libertação do louco” e, para que isso ocorra, que sejamos “sobretudo militantes” (p. 29). A tomada de consciência vem, então, no sentido de se dar conta das próprias práticas, de suas contradições e de como podem estar se configurando em práticas de violência. Esta conscientização não se restringe a ações técnicas; é eminentemente política, produz crise, impulsiona mudanças paradigmáticas, coloca em xeque teorias. Basaglia (2005) nos esclarece a respeito, em um texto publicado originalmente em 1968, em *L'istituzione negata*:

Isto significa que o encontro com a realidade institucional tem evidenciado elementos – em nítida contradição com as teorias científicas – que remetem a mecanismos estranhos à doença e ao respectivo tratamento. Isto não pode deixar de pôr em crise as teorias científicas sobre o conceito de doença, bem como as instituições sobre as quais elas baseiam suas ações terapêuticas, levando-nos à compreensão desses ‘mecanismos estranhos’ cujas raízes estão no sistema sócio-político-econômico que os determina. (p. 96-97).

Na ocasião da última conferência proferida em Minas Gerais, Basaglia propõe o envio de uma moção ao governador do Estado, e o grupo de pessoas presentes se engaja em uma busca de alternativas – práticas concretas que possam gerar novas condições de vida para os pacientes psiquiátricos. A proposta visou a efetiva participação dos presentes, não só com relação a contribuições e falas durante o seminário, mas para desdobramento da conferência em uma construção de alternativas. Isso se evidencia na fala da mesa, no momento em que foi firmada a moção: “Tais providências deverão ser baseadas nas propostas inovadoras apresentadas, aceitas e encampadas para serem levadas adiante por todos os participantes do seminário”. (BASAGLIA, 1979a, p. 148).

As ações e discursos de Basaglia naquelas conferências de 1979 deixaram marcas nas práticas de saúde mental e no cenário político da Reforma Psiquiátrica que podem ser vislumbrados até hoje, sendo reconhecidas por (e nos) atores que ocupam o palco de onde este menestrel^x partiu.

Os intelectuais que não se bastam

Em ambos os casos, Foucault e Basaglia, é demandada uma mudança nas posturas dos intelectuais. Se nos permitem fazer uma divisão talvez ingênua, uma no tocante à teoria e outra no que diz respeito às ações práticas, respectivamente.

Atualmente muito se insiste polarizar esta relação, distanciando a teoria da prática, aprisionando-as em delimitações rígidas, pretensamente naturais, tendenciosamente a-históricas, não passíveis de mutação. No entanto, ao atentarmos para as considerações feitas por Foucault e Basaglia acerca dos intelectuais, ou mesmo às suas posturas como intelectuais, torna-se imperativo admitir a inseparabilidade entre teoria e prática, perceber que é justamente no “entre elas” que se produzem (re)definições conceituais e/ou pragmáticas que as mantêm sempre em movimento, sempre se articulando.

Assim sendo, nos é possível hoje aproximar as obras dos dois autores em tela e esquadriñar seus efeitos, que não cessam de se atualizar. Quanto a isso, Di Vittorio (1999) nos fala que as empresas realizadas por Foucault e Basaglia não haverão de se deixar aprisionar em conceitos estáticos para serem observados tais quais peças de museu: resistirão àqueles que insistem na lógica binária teoria/prática, como vemos no trecho a seguir:

(...) hoje pode parecer totalmente legítimo ou óbvio avizinhar Foucault e Basaglia como blocos compactos e separados de saber: de um lado uma filosofia, de outro uma experimentação prática no campo da psiquiatria. Mas a complexidade dessas figuras resiste à tentativa de transformá-las em bustos de gesso a serem expostos nas galerias da história da filosofia e da história da psiquiatria. (p.15)

A análise histórico-filosófica de Foucault implica necessariamente uma modificação da nossa relação com os discursos de verdade atuais, tendo como horizonte e efeito a transformação do presente – este não pode mais ser encarado como natural, é passível de se modificar, de ser superado, pois se modifica a relação que se estabelece com o passado, desmistificando os objetos de análise, sejam eles quais forem. Altera-se, portanto também a maneira como agimos sobre eles, ou seja, nossas ações práticas.

De maneira semelhante, as intervenções práticas de Basaglia não cessam de ultrapassar os muros do manicômio e o campo da psiquiatria, uma vez que não existe a possibilidade de descolá-las do contexto sóciopolítico - são por ele atravessadas e nele incidem. Logo, tais intervenções não poderiam se resumir a qualquer teoria científica, técnica ou política, já que são eminentemente culturais.

Se nas conferências em nosso país Foucault e Basaglia tendem a dar especial atenção às experiências dos atores envolvidos, é por considerar que elas colocam em xeque não apenas as políticas vigentes, as posturas dos intelectuais ou mesmo as teorias em que se pautam, mas põem em questão todo um regime mortificante de relações de poder. Sobre este aspecto, Foucault (1997) assim se pronuncia:

Trata-se, por conseguinte, de pensar as relações que existem entre estas diversas experiências e a política; o que não quer dizer que se buscará na política o princípio constitutivo destas experiências ou a solução que regulará definitivamente o seu destino. Importa elaborar os problemas que experiências deste tipo põem à política. Mas importa igualmente estabelecer o que significa "pôr um problema" à política.

Não se trata, portanto, de ser anti-qualquer-coisa, de trocar uma teoria ou mesmo uma maneira de fazer política por uma outra definitiva, mas antes de apontar, justamente, essa incompletude e transitoriedade. Trata-se de pensar, talvez, uma teorização de uma prática, a criação de um saber a partir de uma análise de uma prática/fazer passado, e assim possibilitar a sua articulação na criação de um presente/futuro próximo; de questionar o porquê e o como das práticas atuais; de denunciá-las, sim, mas não como fatos naturais, e sim como fluidos, passageiros, provisórios. Esta possibilidade é apontada na medida em que se historicizam os objetos e se sinalizam as maneiras diversas de sua efetivação.

Sendo assim, podemos pensar em um movimento de desnaturalização – de práticas e teorias, com o cuidado de não o transformar em mero relativismo, mas buscando, sim, a desnaturalização como abertura de possibilidades de criação de uma realidade singular no campo da imanência.

Considerações finais

Di Vittorio (1999) compara o intelectual de hoje – auto-suficiente – com o dos anos 1960/70, quando os intelectuais não se bastavam, quando Foucault, o filósofo, precisava da correlação com o praticante Basaglia, e vice-versa: “somente a filosofia histórica de Foucault ou a prática histórica de Basaglia não seriam suficientes para fazer emergir o ‘nível social’ da questão psiquiatria.” (p. 16). Inspirando-nos nessas palavras, podemos pensar que a chamada “crise do intelectual”, supostamente presente desde os anos 1980, não teria engendrado um malogro da intelectualidade. Ao contrário, teria gerado um tipo de intelectual que se supõe “inteiro”, invulnerável, e que, se eventualmente malogra, o faz justamente em função desse pressuposto onisciente de “bastar-se” a si mesmo, seja como teórico, seja como praticante.

Porém a relação entre Foucault e Basaglia sinaliza que a crise da intelectualidade também pode conduzir à (re)descoberta da necessidade de superar a separação entre teoria e prática, ou melhor, de que os intelectuais são, sim, incompletos e vulneráveis.

São as experiências atuais que podem provocar questionamentos, a partir dos quais se cria a possibilidade de colocar as teorias vigentes em questão, construindo outras. E são as discussões teóricas que podem levar à criatividade, à invenção de novos processos práticos. Portanto, cumpre indagar a teoria, questioná-la, confrontá-la com a experiência, e retornar às conceituações. É nos *nós* (plural de *nó*) dos processos e no *nós* (eu, você, ...) dos percursos que se situa nossa tarefa como agentes no campo da saúde mental no presente.

Referências

BASAGLIA, Franco. *A Psiquiatria Alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Conferências no Brasil*. São Paulo: Brasil Debates, 1979a.

BASAGLIA, Franco. A Atuação da equipe psiquiátrica na comunidade. In: BASAGLIA, Franco. *A Psiquiatria Alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Conferências no Brasil*. São Paulo: Brasil Debates, 1979b.

BASAGLIA, Franco. As instituições da violência. In: AMARANTE, Paulo (org.) *Franco Basaglia: Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CORRÊA, José de Anchieta. Prefácio. In: PASSOS, Izabel Frische; BELO, Fabio (orgs.) *Na companhia de Foucault: 20 anos de ausência*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

DI VITTORIO, Pierangelo. *Foucault e Basaglia: l'incontro tra genealogie e movimenti di base*. Verone: Ombre Corte, 1999.

FIRMINO, Hiram. *Nos porões da loucura*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.

FOUCAULT, Michel. Polémique, politique et problématisations. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*, vol. V. Paris: Gallimard, 1997. pp. 591-598. Disponível em: http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/quintana/polemica_politica_problematiz.htm acesso em 18/04/2010.

FOUCAULT, Michel. Verité, pouvoir et soi. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*, vol. IV. Paris: Gallimard, 1994. pp. 777-783. Disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/verdade.pdf> acesso em 18/04/2010.

NICÁCIO, Fernanda. AMARANTE, Paulo. BARROS, Denise Dias. Franco Basaglia em terras brasileiras: caminhantes e itinerários. In: AMARANTE, Paulo (org.) *Archivos de Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

SIMONE, Antônio Soares. Explicação Prévia. In: BASAGLIA, Franco. *A Psiquiatria Alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática. Conferências no Brasil*. São Paulo: Brasil Debates, 1979.

DE ARTE VOLUNTATIS – PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NUM TRATADO DO SÉCULO XVII: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Paulo Roberto de Andrada Pacheco

Introdução

Sabemos que não é muito fácil chegar a uma compreensão clara sobre o campo de trabalho da psicologia, “dado que os manuais e as investigações especiais mostram uma desconcertante abundância de formas distintas de trabalho e bastante diferentes concepções do objetivo desta ciência” (STEIN, 2003, p. 90, tradução nossa). Resta-nos, pois, buscar esta compreensão na gramática de uso própria da psicologia, através de um olhar quase arqueológico, que, no escavo das origens, reconhece, ingenuamente (*in-gensis*), um ponto de unidade.

Se é preciso voltar às origens, parece que esta origem se encontra fora da psicologia tal como a concebemos e conhecemos. A filósofa alemã, Edith Stein (2003), parece nos remeter, mais a uma antropologia filosófica do que a uma psicologia ou uma pedagogia, ou mesmo a uma psicologia educacional, quando trata do assunto. E, de fato, é essa a sua preocupação. Mas, não somente a pensadora carmelita se ocupou dessa temática na tentativa de compreender a psicologia e sua história. Também Vidal (2001) procura demonstrar o “papel decisivo que a antropologia cristã [...] desempenhou na formação do sujeito e das fronteiras da psicologia” (p. 120, tradução nossa). Segundo ele, a epistemologia histórica e a história da psicologia não podem deixar a psicologia sozinha nesse trabalho de voltar o olhar para trás. Será desse olhar voltado para o passado que deverão, segundo Massimi (2000), ser evidenciados

os elementos de continuidade e descontinuidade com relação às tradições de conhecimentos psicológicos anteriores ao advento da psicologia científica. Se, em muitos casos, os “imperativos” epistemológicos inerentes à aplicação do método científico no estudo da psicologia, ao longo dos séculos XIX e XX, determinaram a completa ruptura com as investigações a respeito desse universo, de natureza filosófica, teológica, literária, médica, ou próprias da cultura popular e do senso comum, em outros casos podemos reencontrar traços de permanência (p. 13).

Partindo do universo da psicologia e da educação, o que identificamos é que se tem falado muito constantemente de uma crise. E não é também estranho a ninguém o fato de que tantas vozes se tenham levantado no sentido de um enfrentamento dessa crise na educação – ora através de uma indignação puramente teórica, ora através de um voluntarismo vazio (cujas

medidas de ação/intervenção são quase sempre aquelas estabelecidas pelo ator/interventor), ora através de uma passiva espera sem razões, ora através de medidas maduras mas mal planejadas como corpo, ora através de novas tecnologias de ensino e aprendizagem, ora através de uma reivindicação político-ideológica, ora através de uma violenta pretensão, ora através de proposta que nasce de uma experiência de pertença.

Tem-se, de fato, olhado e discutido a educação, no terreno da psicologia, considerando-se os mais diversos aspectos a ela inerentes: os métodos, as relações, o cotidiano, as práticas, as patologias. E, se olharmos para a história da historiografia da psicologia e da educação, no Brasil, um dos trabalhos que salta às vistas pela acuidade é o trabalho pioneiro de Maria Helena Souza Patto (cf. PATTO, 1990 e 1997), na área da Psicologia Crítica (cf. CAMPOS, 2003). De matriz evidentemente marxista, esta perspectiva crítica, ao olhar para a história da psicologia, reafirma uma importante premissa: uma psicologia só pode ser crítica se extrair seus argumentos de dentro da história e da cultura. É este olhar para a história da ciência psicológica – um olhar externalista atento às influências dos meios cultural e social sobre a evolução do saber – que nos permite afirmar, por exemplo, que os conceitos psicológicos e educacionais são históricos. E é também esta perspectiva que nos ajuda a compreender que a historicidade dos conceitos só pode ser lida de dentro da sua encarnação em sujeitos bem definidos, sujeitos que participam da história.

É inegável, portanto, que todo saber e toda prática a ele ligada, tem um interesse, afunda suas raízes no terreno mais ou menos fértil de certas tradições, culturas e, por que não?, ideologias – vejam-se todas as inúmeras propostas educativas ao longo da história do Ocidente em geral, e particularmente no Brasil –; dessa forma, no trabalho de compreensão da dinâmica do cotidiano escolar, das relações educativas, deve-se tentar recuperar este interesse original.

A Companhia de Jesus e a educação

A perspectiva educativa dos jesuítas é um exemplo e um caso bastante interessante na história da educação em nosso país. Sua proposta ampla só pôde ser construída e ter o impacto em termos de formação cultural que teve graças à proposta de uma experiência-modelo (cf. MARIN, 1999; PACHECO, 2004a e 2004b), que guiava as ações e tomadas de decisões nos diversos âmbitos nos quais atuava a Companhia.

Fundada por Inácio de Loyola, no século XVI, a Companhia de Jesus traz à tona, em plena “renascença” a ideia de “homem total” (Cf. LOYOLA, 1991), segundo a qual a satisfação pessoal não pode ser sinônimo de satisfação das paixões de forma desordenada e sem razões. O desejo de satisfação significa desejo de realização de tudo o que se é, da unidade da pessoa. E o homem nasceu, segundo os *Exercícios Espirituais* de Inácio, “para servir, louvar e reverenciar a Deus” (LOYOLA, 1991, EE. 23, tradução nossa), para dar “maior glória a Deus”, ou seja, ser mais si-mesmo – “*Gloria Dei vivens homo*” (Cf. LIÃO, 1995), a glória de Deus é o homem que vive, dizia Santo Irineu, é um homem total, diria Santo Inácio.

Os jesuítas, partindo do pressuposto antropológico de um sujeito-global, do homem total – de matriz escolástica –, segundo o qual a pessoa não é entendida apenas isoladamente ou em seus aspectos físicos, psicológicos, históricos ou sociais, mas como uma unidade, conceberam um projeto educativo (cf. entre outros, DA CÁS, 1996; GIARD, 1995) bastante influente.

De fato, a Antiga Companhia de Jesus (séculos XVI-XVII), se tomada como objeto de pesquisa, trará um sem número de particularidades a serem estudadas. Vimos, porém, assumindo este ator cultural como pano de fundo e ponto de partida: não toda a história desta ordem religiosa, mas um aspecto e, dentro deste, um representante pouco conhecido contemporaneamente, mas que se revelou bastante significativo para nosso trabalho anterior (Cf. PACHECO, 2004a). Dentro do projeto educativo da primeira Companhia de Jesus, vimos nos interessando pelo trabalho de Juan Eusébio Nieremberg (1595-1658), especialmente aquele aspecto de sua obra dedicado à educação da vontade – em especial o tratado de filosofia moral conhecido como *De Arte Voluntatis* (DAV).

Juan Eusébio Nieremberg

a. Vida

Juan Eusébio Nieremberg nasceu em 1595, em Madrid. Infelizmente, dada a precariedade de fontes, não é possível identificar com exatidão o local onde, antes, se estabelecia a família Nieremberg, quando ainda servia a Corte Real, na Áustria. Sabe-se apenas que, por volta do ano de 1594, sua família, que servia a Imperatriz Dona Maria da Áustria (esposa do então recentemente falecido Maximiliano II), mudou-se para a Espanha junto de Sua Majestade Imperial (Cf. DIDIER, 1976).

Praticamente todos os primeiros anos de sua vida foram vividos numa Espanha em crise, sob o reinado de Felipe III. Quando completou 15 anos, terminou os estudos de humanidade e latinidade, no Colégio Imperial de Madrid. Foi, então, para Alcalá de Henares e depois para Salamanca, onde se dedicou às Leis. Ali, conheceu a Companhia de Jesus (cf. CALVO, 2006).

Aos 19 anos de idade, decidiu ingressar na Companhia de Jesus, sendo admitido ao noviciado no dia 02 de abril de 1614, em Salamanca. Seguiu, então, todo o percurso de formação necessária para se tornar um jesuíta – período de provação (em Villagarcia, Navalcarnero e Madrid) –, até que, no dia 03 de abril de 1616, pronunciou os votos. De Madrid, seu último destino, foi enviado a Huete, onde aperfeiçoou o latim, o grego e o hebraico. Terminados esses estudos, seguiu para Alcalá, onde recebeu o diploma de Artes e Teologia, tendo, inclusive, lecionado latim naquela Universidade até o ano de 1623, quando foi ordenado sacerdote. Cinco anos mais tarde, assumiu a cátedra de Ciências Naturais da Universidade de Madrid, bem como a tarefa de professor dos estudantes da casa da Companhia naquela Universidade. Em 1633, acumulou ainda a cátedra de Sagrada Escritura. Até 1645, estudou e escreveu dezenas de obras. Por essa época, porém, aos 50 anos de idade, os arquivos relatam que Nieremberg adoeceu: uma paralisia que o dominou por muitos anos, impedindo-o, inclusive, de falar. Em 1650, após uma grave queda, recuperou parte da saúde, inclusive a fala, permitindo que se dedicasse a terminar alguns de seus mais importantes livros, até falecer no dia 07 de abril de 1658.

Os Arquivos da Companhia o descrevem, em 1625, pouco depois de sua ordenação, como homem de “muy buen ingenio, juicio y prudente, flematico melancolico aventajado en letras, saliente para estudios buen operario” (ARSI, TOLET 22, fl. 152). Em 1649, 5 anos depois de cair doente, sua descrição nos catálogos é mais precisa e diz que Nieremberg “es de buen ingenio, juicio, prud[ente]. y exper[iente]. y de suficientes letras de Theologia escolastica, y moral, es de complexion flematica; talento para predicar, o, gobernar no le a podido mostrar por sus continuas indisposiciones” (ARSI, TOLET 24, fl. 251). Já perto de sua morte, os catálogos o descrevem assim: “Ingenium / bueno, Iuditium / bueno, Experientia / poca, Profectus in litteris / muy bueno, Naturalis complexio / flaca, Talenta ad ministeria / bueno” (ARSI, TOLET 25, fl. 8). No entanto, seus biógrafos e estudiosos de sua obra são unânimes em descrevê-lo como um homem de “prodigiosa vitalidade” e cheio de uma “atração amorosa pela morte”, enérgico e trabalhador, inquieto, pacífico e fácil de governar, austero, e que nunca criou problemas dogmáticos (Cf. DIDIER, 1976; CALVO, 2006).

b. Obra

Do ponto de vista de sua obra, podemos dizer que foi um autor muito produtivo. Até o ano de sua morte, havia escrito e publicado 25 obras em latim e 5740 páginas em espanhol; traduziu vários textos clássicos de espiritualidade e de filosofia; há várias obras que lhe foram atribuídas no século XVII e que, hoje em dia, supõe-se que sejam, de fato, de sua autoria; outras tantas se perderam e só as conhecemos por referências de outros autores. Até finais do século XVIII, suas obras foram traduzidas para o alemão, para o francês, para o inglês, para o italiano, para o árabe e para o polonês.

Enfim, a julgar por esse dado, é evidente a notoriedade de Nieremberg não só na Espanha, mas na Europa e na América. Porém, trata-se de uma notoriedade inconstante: muito lido nos séculos XVII e XVIII, em seguida é esquecido (cf. DIDIER, 1976).

Avaliada pela variedade de temas, a obra de Nieremberg descreveria um homem inquieto: textos de espiritualidade, tratados de filosofia moral, tratados de ascética, numerosas hagiografias, exegese bíblica, homilética, história natural, política, mariologia, catequese, ocultismo, onirocrítica (uma espécie de psicanálise *avant la lettre*) e até um estranho “monstruário”.

Não obstante a variedade de temas e de referências aos mais diversos autores, sua produção intelectual está centrada sobretudo na discussão do “amor divino” e da “virtude”, ou seja, trata-se de uma obra principalmente mística e moral (ZEPEDA-HENRIQUEZ, 1957). Mesmo aqueles tratados considerados “estritamente científicos” têm um caráter moralizador, como nos lembra Didier (1976):

De uma pura observação física, nosso escritor deriva uma sentença virtuosa, uma moral. Porque ele pensava, certamente, que por muitos meios podemos ajudar o próximo a se salvar. Cabe assinalar, portanto, o caráter sentencioso de seus escritos (p. XIX, tradução nossa).

Se tentássemos analisar seu estilo, nos depararíamos com um novo juízo sobre esse homem: de estilo bastante variado, Nieremberg foi evidentemente influenciado pela *compositio loci* inaciana e pelo barroco. Fato que se verifica no estilo descritivo de sua escrita; lento, mas nítido no desenvolvimento das ideias; conservador, mas crítico na exposição do pensamento. Segundo Didier (1976), Nieremberg

foi um autor que pensou livremente, sem se separar jamais da Igreja. Pensou livremente com a ajuda do pensamento de todos aqueles, santos ou sábios, que o precederam, e entre os quais se sentiu livre de eleger a idéia que melhor lhe conviesse (p. 13, tradução nossa).

Se quiséssemos, finalmente, traçar um retrato de Nieremberg a partir dos lugares comuns presentes em sua obra, não erraríamos ao afirmar que se trata de um autor barroco: morte e vida, tempo e eternidade, temporal e espiritual, visível e invisível, escravidão e liberdade, vergonha, conhecimento de si, pecado, desengano, destino... são alguns dos *topoi* caros ao nosso autor.

Um último aspecto a considerar, antes de adentrarmos a obra em questão, é dizer que, apesar de Nieremberg ter encontrado sua pátria espiritual nas obras de Plotino e de Santo Agostinho, nem por isso deixa de ser menos jesuíta (que, como se sabe, eram assumidamente aristotélico-tomistas), como veremos. É bem verdade que não podemos estudar Nieremberg desvinculado do momento histórico-cultural que viveu, nem de sua filiação institucional, ou de seu tradicionalismo, no entanto, não podemos também deixar de insistir sobre sua originalidade, capaz de colocar em diálogo perspectiva de pensamento, de compreensão do dinamismo anímico, tão diversas e, às vezes, até contrárias.

De Arte Voluntatis

a. Introdução

Escrito, originalmente, em 1631, em latim, o *De Arte Voluntatis* (DAV) é uma das primeiras obras de Nieremberg. Nela se encerra um conjunto de ideias – estoicas, platônicas e cristãs – que é como se fosse a matriz de uma série de outros tratados fundamentais do autor. Conheceu inúmeras edições, até 1649 e duas traduções conhecidas – uma para o francês (editada em 1657) e outra para o italiano (editada em 1669).

Para este trabalho, utilizamos a tradução francesa incompleta do DAV, feita por Louis Videt [1], cuja cópia conseguimos junto à Bibliothèque Nationale de France, intitulada *L'art de conduire la volonté...*; além de uma cópia digitalizada da edição de 1639, em latim, e outra cópia também digitalizada da edição de 1669, em italiano, ambas conseguidas através do Google Books.

Tomando como base de análise o original latino de 1639, podemos descrever assim o documento: o DAV, cujo núcleo filosófico, segundo o próprio autor, na apresentação da obra, bebe do pensamento de Pseudo Sêneca, “tem como propósito expor o que seja a arte de

governar a vontade e ensinar o modo para dirigi-la” (fl. 9f). Nieremberg (1639), lembra que “é preciso método e arte para lidar com as potências da alma” [2].

Ao descrever o conteúdo do tratado, Nieremberg dedica algumas linhas para explicar sobre o que tratará em cada livro. O primeiro livro, segundo ele, “prova como a alma se satisfaz sem as coisas externas, (...) e como, sob a sua diligência, estão as obras da vontade”, também “assinala quais são as regras para a vontade, para o afeto e para o amor diante do objeto da razão” (fl. 9v) [3] e é dividido em 9 partes. O segundo livro – dividido em 8 partes – acrescenta algo mais ao que foi desenvolvido no livro anterior e apresenta algumas recomendações para se tentar governar os instrumentos da alma [4]. Já o terceiro livro, que contém 11 partes, dedica-se a mostrar como “a alma instrui sua potência, o intelecto, e dobra mais facilmente a vontade” (fl. 9v), também faz algumas advertências e apresenta remédios para alma desordenada [5]. Em seguida, no quarto livro, Nieremberg “prova como é conveniente e natural algum uso do afeto” e se dedica a ensinar o “uso do amor genuíno” (fl. 10f) [6]. Este último encontra-se dividido em 2 partes. O quinto livro, formado de 7 partes, trata de apresentar “outros usos dos afetos” – felicidade, esperança, desejos, ira, temores, tristeza – e “prova como todos esses afetos são úteis e como nos foram dados pela natureza para defender a felicidade da alma” (fl. 10f) [7]. O sexto e último livro do DAV – composto de 5 partes – descreve “o que diz respeito ao legítimo e verdadeiro juízo, contra as falsas crenças que impedem o uso natural dos afetos”, “compara e examina o bem e o mal, as riquezas e a carência, o prazer e a dor, a honra e a ignomínia, a vida e a morte” e pretende mostrar como a vida instruída pelo espírito “ordena o fazer legítimo e natural da vontade” (fl. 10f) [8].

O início do tratado parece uma lição de estoicismo ascético, mas vai, na medida do desenvolvimento do tema, mostrando sua vocação platônica e mística (Cf. DIDIER, 1976). Segundo Nieremberg (1639), a vontade pode quase tudo, desde que conte com a ajuda da Graça. Para ele, a vontade deve servir-se do entendimento para agir, do contrário andarà às cegas. E esse servir-se do entendimento, implica necessariamente na contemplação do eterno e do invisível, ou seja, implica no desengano. Só assim – iluminada pela razão desenganada – a vontade – e o homem portanto – pode ser verdadeiramente livre. Mas, é preciso também que o homem conquiste o conhecimento de si, que só acontecerá na medida em que conhecer o Eterno. Uma vontade livre e iluminada pelo conhecimento de si e pela contemplação de Deus e da Eternidade, tem como fim a união amorosa da alma com o Criador, amor cujo cume é a própria morte.

b. *Topoi* relacionados à vontade

Antes de tudo, é preciso apontar uma premissa fundamental para a compreensão de toda a obra de Nieremberg: parece que, praticamente, toda sua produção intelectual orbita em torno do tema da morte. Há quem diga que está aí um aspecto incontestável de sua “filiação” ao Barroco. Porém, é importante compreender que essa atenção ao tema da morte, em Nieremberg, tem uma característica bastante interessante. Para ele, a morte é o sinal maior do Amor do Criador por sua criatura (Cf. DIDIER, 1976). Encontra-se justamente nesse argumento o ponto de partida para apreendermos as relações entre a vontade, a educação da vontade e os *topoi* como indiferença, desengano, liberdade e conhecimento de si, presentes na obra analisada.

Em sendo que a “vida é sonho” e o mundo um “grande teatro”, como afirmam Nieremberg e seus contemporâneos – especialmente Calderón de la Barca e René Descartes –, a morte desempenha papel-chave no dinamismo de educação da vontade, a fim de que esta última, despertada das ilusões do mundo, desenganada pela contemplação da verdade eterna, atue de forma adequada, elegendo aquele único Bem capaz de satisfazer sua infinita ânsia última.

Para Nieremberg (1639), a morte, assim como o sofrimento, não é um mal verdadeiro, não é um mal em si. Todo o mal que a morte carrega, na verdade, nada mais é do que o mal que quisemos em vida. Segundo ele, cada homem lavra a sua própria morte, boa ou má, no tempo e, o que pode ser muito pior, pela Eternidade. *Quotidie morimur*, repete Nieremberg: morremos todo dia. Por isso, é importante que nos desenganemos deste mundo visível e temporal, que despertemos do sono de morte. Super estimar os bens da Fortuna e da Natureza é reduzir o valor do humano, que anseia pelos bens eternos.

Mas, qual é o valor do humano? Estamos diante de uma pergunta que remete a outro dos *topoi* fundamentais presentes na obra de Nieremberg (1639): o conhecimento de si. Conhecimento de si, conhecimento de Deus e consciência do pecado – ou, para usar categorias mais caras a nós, modernos – consciência do limite, consciência do próprio mal, são inseparáveis, em Nieremberg. Nesse ponto, fica evidente sua afinidade com o pensamento agostiniano. Mas, e o que isso quererá dizer quanto ao valor do humano?

Nieremberg é dualista. No DAV, o dualismo se revela na consideração do quanto a alma é miserável e desvalida, dado que está sempre sob a influência do pecado, do sofrimento e das paixões do corpo – diferentemente dos animais que, da Natureza, receberam tudo para a

própria defesa e independência, o homem é dependente. Para ele, porém, essa afirmação expressa, inclusive, o ponto de apoio da esperança humana: se a alma não se sentisse miserável, o homem não teria um motor que o levasse na direção da salvação. Corpo e alma são distintos, em Nieremberg. E o corpo é a cela da alma... e o mundo seu cárcere temporal.

O autor insiste muito que devemos entender que o corpo depende da alma e não o contrário. Para ele, uma alma fraca, uma alma não exercitada, significará um corpo forte. Por sua vez, um corpo reduzido ao silêncio ou à languidez análogos ao sono da morte implicará necessariamente numa alma desperta, num homem livre e, portanto, indiferente aos bens do mundo. Nesse ponto, Nieremberg (1639) se aproxima totalmente da perspectiva jesuítica.

Mas, será que esse corpo mortal merece apenas o desprezo estoico de uma ataraxia? Não, o DAV fala também do valor simbólico do corpo: ele é útil à salvação da nossa humanidade e à glorificação do Criador (a ação de rezar, o gesto de adoração, os sentidos externos que contemplam as *mirabilia Dei*, a imaginação que nos leva para mais perto do Criador a partir da *compositio loci* etc., são todos possíveis graças ao corpo). Está justamente nesse ponto, a distância de Nieremberg (1639) de qualquer tipo de ascetismo pagão ou gnóstico. Obediente ao Magistério da Igreja Tridentina, o autor insiste na dignidade que o corpo e o mundo adquiriram depois da Encarnação, da Eucaristia, da Paixão, Morte e Ressurreição de Cristo. Supera-se, com o Cristianismo de Nieremberg, o dualismo antropológico plotiniano, reconciliando-se assim, em sua obra, o corpo com a alma. Corpo e a alma podem auxiliar o homem no caminho da redenção. Não um em detrimento do outro. Mas, isso não é um caminho natural ou óbvio... é preciso educar o homem na sua integralidade: vencer-se a si mesmo, ordenar as paixões e aprender a conduzir a vontade pelo uso reto de uma Razão aberta à realidade assim como ela é em última instância.

O valor do homem não está em sua Natureza. Fosse o homem filho genuíno da Natureza, gozaria da felicidade elementar dos animais. Pela alma, o homem é semelhante a Deus, filho genuíno, portanto, da Eternidade; não precisando, assim, de nenhum bem externo para ser feliz, basta-lhe conhecer-se a si mesmo e permanecer unido a seu Criador. É a alma que deixa o homem inquieto, infeliz, que o faz viver como um peregrino nesse mundo. A educação da vontade, por isso, se dará através do exercício contínuo do conhecimento de si e do desengano.

Conhecer-se coincide com desvalorizar os numerosos bens que estimamos, prescindir das futilidades da vida, para penetrar na realidade invisível e igualmente vencer o temor da morte. O desengano, por sua vez, é ver o fundo como quem vê o superficial; o desengano consiste em abandonar a sensualidade e caminhar convicto e por sua própria vontade ao fim a que cada pessoa é conduzida sem saber, ou seja, ao padecimento; é o estado do ser humano livre das falsas evidências do mundo visível e dos reflexos do tempo, é fonte de verdadeira esperança.

O valor do homem, portanto, está na sua humanidade integral: um corpo de morte que lhe permite pôr em ação as moções de uma vontade livre porque desenganada. Conhecer-se implica, pois, no abrir os olhos para a realidade, e fechá-los para o pequeno teatro do nosso sono e para o grande teatro do mundo. Conhecer-se implica desenganar-se.

Do ponto de vista moral, o desengano é lido no DAV como um aspecto fundamental da educação da vontade. Para o autor, o erro cometido pela maioria dos seres humanos sobre a verdadeira natureza do tempo e do mundo sensível não pertence unicamente ao âmbito do conhecimento, mas é uma perversão da vontade que, por sua vez, se deve ao pecado original, origem de todos os nossos desvios morais presentes. Não se trata tanto de um desconhecimento da Eternidade, mas de um medo de conhecê-la, porque nos negamos a renunciar aos deleites ilusórios desta vida. É preciso, pois, aprender a desejar a Eternidade. Fica claro, assim, que não se pode separar a reforma do entendimento da reforma da vontade, não se pode, pois, cindir o humano.

Nieremberg (1639), com esta obra, quis restaurar a liberdade humana em todos os sentidos. Para escolher, o homem tem que aprender a reconhecer entre os dois termos da escolha: criaturas e Criador, tempo e eternidade, visível e invisível... tem que conhecer a si mesmo: as tendências de sua alma e as tendências de seu corpo... tem que reconhecer o valor e a dignidade do humano, para não agir como os seres sem alma racional.

Para finalizar, retomemos o ponto de partida dessa reflexão: dado que não teremos acesso à imortalidade senão através da morte, que não teremos acesso à verdadeira vida senão negando a vida falsa, a morte, em Nieremberg (1639), é um sinal de amor. Mas, de onde ele tira essa concepção de morte? Seguramente não em Sócrates, Platão, Sêneca ou Plotino, mas do Cristianismo – “ninguém ama mais do que aquele que dá a vida pelos seus”. O amor é um sacrifício e uma morte voluntários. Está aqui o cume do desengano. A morte é o cume do amor entre Criador

e a criatura, por ser ela o encontro e a união dos mortais com o Imortal. Fazendo da morte a forma suprema de amor, Nieremberg encontrou uma forma insólita de expressar sua ideia de vontade: o tempo é uma imagem visível da Eternidade, o visível reflete o invisível... ou seja, é preciso aprender a escolher este invisível escondido no visível... não é possível fugir do mundo, mas é possível, estando totalmente imerso no temporal, escolher o Eterno: esta é a arte de conduzir a vontade.

Discussão: primeiras conclusões

Para melhor compreendermos o importante papel que esta “arte de conduzir a vontade” tinha sobre o projeto educativo da Companhia de Jesus como um todo, basta-nos tomar um trecho de uma outra obra de Nieremberg (1645) – *Honor del gran patriarca san Ignacio de Loyola...*:

Para chegar onde chegou na oração, Santo Inácio domou de tal maneira e quase extinguiu seus afetos – sujeitando-os à razão – que não parecia homem [...] mas espírito puro. Seu domínio perfeito sobre os movimentos do coração e sobre todas as paixões era admirável. Tudo era ordenado [...] segundo a necessidade e a razão e na medida em que servia à virtude, de tal forma que, nele, era connatural, a ponto de os Médicos julgarem que ele havia mudado totalmente o temperamento [...]; transformando-se segundo a condição do corpo de Cristo Jesus, seu amado (pp. 40-41, tradução nossa).

O que pode querer dizer domar e extinguir os afetos? O que significa, neste contexto, “mudar totalmente o temperamento”? Que saberes sustentam esta transformação da própria condição na de Cristo Jesus? Essas perguntas parecem poder encontrar uma resposta na medida da compreensão do dinamismo anímico da pessoa, segundo uma certa perspectiva que, na obra de Nieremberg, especialmente no DAV, aponta para categorias psicológicas e pedagógicas bastante precisas.

Nesse sentido, o corolário dessa educação da vontade é a realização do humano, o *gaudium* de uma realização última que, nas palavras de Nieremberg (1639), pode ser descrito assim:

Gaudium est quoddam silentium appetitus; quaedam modestia ambitionis; quoddam claustrum cupiditatis; quidam thronus iam confidentis affectus; quoddam sine fastidio epulum cordis, quaedam praeda voluntatis; quaedam mors desiderii; quidam avaritiae fines; quaedam contesseratio animi, et rerum; quaedam adaequatio amoris, et rei amatae; quaedam societas voluntatis, et eius, quod optabar; quidam aspectus desiderati; quaedam praesentia cupiti; quidam occursus quaesiti; quidam contactus; quidam amplexus boni; et denique, ut haec complectar, quoddam Satis (p. 58) [9].

Educar a vontade parece, portanto, conduzir, finalmente, à realização do humano integral em nós: essa satisfação que grita “basta!” (*Satis*) a todo apetite desordenado, a toda ambição, a toda cobiça é, na verdade, o *satisfacere*, o atingir o limite da perfeição, do *factus*, ou seja, o ser si-mesmo plenamente... uma unidade, uma harmonia interna com todo o mundo e com a Beleza Infinita da Divindade (*adequatio amoris, & rei amatae*).

Discutir, de fato, o conceito “vontade” – que, inclusive, no âmbito da psicologia científica contemporânea é função pouco estudada – e a forma como uma certa compreensão filosófico-teológica constitui uma série de práticas que visam à mudança do temperamento, ao “vencer-se a si mesmo” e à tibieza e à incredulidade do homem, interessa sobremaneira nos estudos sobre a história das ideias psicológicas e também educacionais, na medida em que nos fornece elementos para

repropôr a historicidade do ser humano (...), situando o processo psíquico [e diríamos ainda mais: pedagógico] no contexto da história da vida individual, bem como no âmbito das matrizes socioculturais características (...) [de um determinado] período [histórico] (BROZEK e MASSIMI, 1998, p. 11).

Referências

ARSI, *TOLET* 22.

ARSI, *TOLET* 24.

ARSI, *TOLET* 25.

BROZEK, J. e MASSIMI, M. (orgs.). *Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira*. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

CALVO, M. J. Z. Muerte, alma y desengaño: las obras latinas del padre Nieremberg. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, n. 21, pp. 15-121, 2006.

CAMPOS, R. H. F. História da psicologia e história da educação: conexões. Em: T. N. L. Fonseca & C. G. Veiga (org.s). *História e historiografia da educação no Brasil* (pp. 129-158). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DA CÁS, D. *A universidade luso-brasileira: universidade de fato (1572-1822)*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 1996.

DIDIER, H. *Vida y pensamiento de Juan E. Nieremberg* (M. N. Carnicer, Trad.). Madrid: Universidad Pontificia de Salamanca y Fundación Universitaria Española, 1976.

GIARD, L. (ed.). *Les jésuites à la renaissance: système éducatif et production du savoir*. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

HOEFER, M. (ed.). *Nouvelle biographie générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, avec les renseignements bibliographiques et l'indication des sources à consulter*. Tome 37^{ème}. Paris: Firmin Didot Frères, fils et C^{ie}, Éditeurs, 1863.

LIÃO, I. *Contra as heresias*. São Paulo: Paulus, 1995.

LOYOLA, I. *Écrits* (M. Giuliani, Pres. et Dir.). Paris: Desclée de Brouwer; Bellarmin (Collection Christus, 76, Textes), 1991.

MARIN, L. *L'écriture de soi: Ignace de Loyola, Montaigne, Stendhal, Roland Barthes*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

MASSIMI, M. *História das idéias psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1985.

MASSIMI, M. A história das idéias psicológicas: uma viagem no tempo rumo aos novos mundos. Em Biasoli Alves, Zélia Maria Mendes e Romanelli, Geraldo (orgs.). *Diálogos Metodológicos sobre práticas de pesquisa* (pp. 11-30). Ribeirão Preto: FFCL-RP, 2000.

NIEREMBERGII, I. E. *De Arte Voluntatis libri sex: in quibus Platonicae, Stoicae, & Christianae Disciplina medulla digeritur, succo omni politioris Philosophia expresso ex Platone, Seneca, Epicteto, Dione, Chrysostomo, Plotino, Lamblichio; & aliis, Quorum sensa subtiliora artificiosius ordinantur; nonnulla emendantur; plurima adducuntur nouè, & argutè. Accedit ad calcem Historia Panegyrica de tribus Martyribus eius dem Societatis, in Urugai pro fide occisis*. Parisiis: Sumptibus Natalis Caroli, Typographi, 1639.

NIEREMBERG, J. E. *Honor del gran patriarca san Ignacio de Loyola, fundador de la Compañia de Iesus, en que se propone sua vida, y la de su Dicipulo el apostolo de las Indias S. Francisco Xavier. Con la milagrosa Historia del admirable Padre Marcelo Mastrilli, y las noticias de grand multitud de Hijos del mismo S. Ignacio, varones clarissimos en santidad, dotrina, trabajos, y obras maravillosas en servicio de la Iglesia*. Madrid: Maria de Quiñones, 1645.

NIEREMBERG, J. E. *L'Art de conduire la volonté selon les preceptes de la morale Ancienne & Moderne, tirez des Philosophes Payens & Chrestiens* (L. Videt, Trad.). Paris: Jean Pocquet, 1657.

NIEREMBERGH, Giovanni Eusebio. *Dell'arte per ben regger la volontà, insegnata da Padre Gio: Eusebio Nierembergh Della Compagnia di Giesu, Libri Sei, trasportati dalla Latina nella Lingua Italiana. All'Illustrissimo e Reverendissimo Sig. Monsig. Daniello Delfino, Vescovo di Filadelfia, & Eletto Patriarca d'Aquileia* (G. Baba, Trad.). Venezia: Nicolò Pezzana, 1669.

PACHECO, P. R. A. *Liberdade e indiferença: a "experiência-modelo" jesuítica em cartas de jovens indipetentes espanhóis dos séculos XVI e XVII*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofica, Ciências e Letras da USP, 2004a.

PACHECO, P. R. A. Experiência como fator de conhecimento na psicologia-filosófica aristotélico-tomista da Companhia de Jesus (séculos XVI-XVII). *Memorandum*, n. 7, pp. 58-87, 2004b.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

STEIN, E. Los tipos de psicología y su significado para la pedagogía. Em: E. Stein. *Obras completas, IV: Escritos antropológicos y pedagógicos* (Magisterio de vida cristiana, 1926-1933) (pp. 89-95). Vitória: Ediciones El Carmen, Madrid: Editorial de Espiritualidad, Burgos: Editorial Monte Carmelo, 2003a.

VIDAL, F. *Le sujet et les frontières de la psychologie, XVIIIe-XIXe siècles: document de synthèse présenté pour la soutenance de l'habilitation à diriger des recherches*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2001.

ZEPEDA-HENRIQUEZ, E. (ed.). *Biblioteca de autores españoles desde la formación del lenguaje hasta nuestros días* (continuación). Tomo 103: Obras escogidas del R. P. Juan Eusebio Nieremberg I. Madrid: Ediciones Atlas, 1957.

Notas

[1] Louis Videl, tradutor da obra que utilizamos, inicialmente, dividiu o *De Arte Voluntatis* em dois volumes, cada um contendo 3 livros. Infelizmente, a segunda parte da tradução, ao que tudo indica (cf. HOEFER, 1863), não chegou a ser publicada, restando-nos apenas os três primeiros livros traduzidos. Dado que os três primeiros livros se dedicam, entre outros temas, a “quelques Maximes pour mettre la Volonté en l'estat qu'elle doit estre, afin d'agir sans obstacle; & montrant de quelle sorte il faut employer ce noble instrument de l'Esprit” (Nieremberg, 1657/1631, pp. XI-XII), como escreve o tradutor no Prefácio à obra de Nieremberg, pareceu-nos suficiente para uma primeira abordagem da obra e para um primeiro tratamento do tema sobre o qual nos preocupamos no momento: relações entre a filosofia moral de Nieremberg e a psicologia e a educação da vontade. De qualquer maneira, não nos furtamos a uma comparação com o original latino de 1639.

[2] “*In hoc Opere de Arte Voluntatis, quod nucleus Philosophiae sive Mimus Seneca dici posset, propositum est Authori, ostendere esse artem aliquam gubernandae voluntatis, & docere modum suae directionis. Quemadmodum saltandi ars ab antiquis inventa, ut decenter membra corporis tractarentur; & gladiatoria ars, & fabrilis, ut peritè gubernarentur manus ad feriendum, vel dolandum; & aliorum instrumentorum usus suas requirit industrias: sic esse aliquam methodum, & artem membrorum animi, & potentiarum suarum.*” (fl. 9f). [A presente obra, cujo núcleo bebe da filosofia do Pseudo Sêneca, tem como propósito expor o que seja a arte de governar a vontade e ensinar o modo para dirigi-la. Assim como, na dança, os membros do corpo devem se mover adequadamente e, na luta e na forja, as mãos devem ser governadas com perícia para não se ferirem e, no uso de instrumentos, se requer diligência, assim também é preciso método e arte para lidar com as potências da alma. (tradução nossa)].

[3] Escreve o autor: “*In Libro I. Probat Author sufficienciam animi sine rebus externis; gaudium non pendere ab illis; unumquemque satis esse suae laetitiae, & pacis gaudium proinde factitium esse; & sub industriam cadens, voluntatisque opifium esse. Deinde generales aliquas assignat regulas voluntatis, affectuum, & amoris pro ratione obiectorum*” (fl. 9v). [No Livro I, o autor prova como a alma se satisfaz sem as coisas externas; como o prazer não tende a elas; como sua única satisfação é a felicidade e a paz dos prazeres; e como sob a sua diligência estão as obras da

vontade. Em seguida, assinala quais são as regras para a vontade, para o afeto e para o amor diante do objeto da razão (tradução nossa)].

[4] *“In Libro II. Addit aliqua, quae ad idem iuvent, & magis probat dicta. Mox praeceptiones aliquas commendat ad tollenda impedimenta facillioris gubernationis huius instrumenti animi. Subiicit tandem regulas aliquas ad illud exercendum ex parte sui quoad modum, & conatum, &c”* (fl. 9v). [No Livro II, acrescenta-se algo mais ao que foi dito para provar o argumento. Em seguida, algumas recomendações a impedimentos que visam a facilitar o governo dos instrumentos da alma. Apresenta, por fim, algumas regras para exercitar-se (tradução nossa)].

[5] *“In Libro III. Cùm voluntas pendeat ex rerum cognitione, docet, quo pacto informandas animus sit in alia sua potentia, scilicet, intellectu, ut facilius voluntas flecti sinat. Admonet in primis iudicandi peccata, & opinionis damna: mox adhibet remedia: usum commodum potentiae intellectivae monstrat: praecepta ad id commendat nonnulla: modum invenit praeventendae in bonum opinionis: idoneum memoriae usum demonstrat: alia docet, quae iuvent faciliorem veritatis captum”* (fl. 9v) [Livro III. Na medida em que a vontade depende dos objetos da cognição, aprende-se logo, de que modo a alma instrui sua potência, o intelecto, e dobra mais facilmente a vontade. Adverte primeiro a julgar os pecados e os danos das falsas crenças e acrescenta os remédios: o uso adequado da potência intelectual; alguns preceitos e recomendações; o modo de encontrar e se ocupar das boas crenças; o uso idôneo da memória; e ensina também como obter mais facilmente a verdade (tradução nossa)].

[6] *“In Libro IV. Iam ad singularia descensus probat, idoneum esse, & naturalem aliquem affectum usum: docet specialiter genuinum amoris usum, & quo sine à natura datus, & quibus rebus”* (fl. 10f) [No Livro IV. Então, numa notável continuação, prova como é conveniente e natural algum uso do afeto: ensina especialmente o uso do amor genuíno, e mostra como, sem partir dos dados da natureza, se poderá chegar à desordem (tradução nossa)].

[7] *“In Libro V. Pergit ad aliarum affectionum usus, laetitiae, spei, desiderii, odii, irae, timoris, tristitiae. Omnes hos affectos probat utiles, & à natura dados ad tuendam animi laetitiam. Demonstrat cuinam usui, & rebus singulis quadrent”* (fl. 10f) [No Livro V. Prossegue apresentando outros usos dos afetos – felicidade, esperança, desejos, ira, temores, tristeza. Prova como todos esses afetos são úteis e como nos foram dados pela natureza para defender a felicidade da alma. Demonstra que quem não os sabe usar recai na desordem (tradução nossa)].

[8] *“In Libro VI. Informat specialiter mentem circa legitima, & vera rerum iudicia, ne opinio obstet naturali affectum usui. Descendit singillatim ad bonorum omnium & malorum examen & comparationem, divitiarum & inopiae, voluptatis & doloris, honoris & ignominiae, vitae & mortis: ut vita optimè instructa mens non obsit legitimo & naturali voluntatis artificio”* (fl. 10f) [No Livro IV, descreve-se e recorda-se, em particular, o que diz respeito ao legítimo e verdadeiro juízo, contra as falsas crenças que impedem o uso natural dos afetos. Na continuação, isoladamente, compara e examina o bem e o mal, a riquezas e a carência, o prazer e a dor, a honra e a ignomínia, a vida e a morte; e mostra de que maneira uma vida muito bem instruída pelo espírito invade o fazer legítimo e natural da vontade (tradução nossa)].

[9] A felicidade é um certo silêncio do apetite, para quem a plena satisfação de possuir o bem que desejou ardentemente, não permite, daí em diante, mais nada solicitar e permanece, então, fechado como a boca para todas as coisas. É uma retenção, uma modéstia da ambição, que prescreveu limites para si mesma e se fechou dentro desses limites. É uma prisão da cobiça, que não tem mais o poder de se elevar contra a autoridade soberana da Razão. É uma satisfação do coração sem desgosto; uma conquista da Vontade, o ajustamento do espírito com as coisas; a união e, por assim dizer, o casamento do amor com seu objeto; um feliz encontro daquilo que se busca, a presença do que se ama; a realização da esperança; o efeito do desejo; a possessão do bem e, para tudo compreender em uma só palavra, um certo ‘- Basta!’ (tradução nossa).

DÊ-ME UM LABORATÓRIO E ERGUEREI UMA COMUNIDADE CIENTÍFICA: O LABORATÓRIO DIDÁTICO DE ANÁLISE DO COMPORTAMENTO NO BRASIL

Acrísio Luiz Gonçalves
Jhonatan Jeison de Miranda
Rodrigo Lopes Miranda
Sérgio Dias Cirino

O objetivo deste trabalho é construir uma narrativa histórica sobre o papel didático desempenhado pela caixa de Skinner em laboratórios de Análise do Comportamento no Brasil. O laboratório de Análise do Comportamento da Universidade de São Paulo (USP) ganha destaque por ser considerado o primeiro a ser instalado no país. A delimitação temporal deste trabalho é o começo da década de 1960, momento de institucionalização da Análise do Comportamento no Brasil. Nesse período, observa-se a criação de laboratórios de Análise do Comportamento em outras universidades brasileiras, bem como o início da formação dos primeiros brasileiros orientados pela vertente analítico-comportamental.

A caixa de condicionamento operante (caixa de Skinner) pode ser considerada um instrumento central não só na história da Análise do Comportamento, mas também para o próprio modelo operante de Skinner. Dessa forma, como “ícone canônico” (GOULD, 1997), ela se vincula aos principais conceitos da teoria skineriana, representando a vida cultural e intelectual daqueles que se orientam por essa vertente teórica. Assim, construções históricas sobre os usos da caixa de condicionamento operante fornecem elementos para uma compreensão acerca dos laboratórios vinculados a essa teoria psicológica.

Fazendo a natureza falar: o laboratório e os instrumentos científicos

A partir da década de 1960, os estudos históricos da ciência dirigiram sua atenção para aspectos sociais do fazer científico. Sob essa perspectiva os laboratórios tornaram-se elementos que podem dizer sobre a organização social de uma comunidade científica (CAPSHEW, 1992). Segundo Sturm e Ash (2005), com o desenvolvimento de uma historiografia social da ciência, o laboratório passou a ser concebido como um espaço de construção, organização e legitimação de práticas adotadas por uma comunidade de cientistas. Assim, a própria história dos instrumentos constituintes do laboratório sinaliza aspectos que vão muito além da própria experimentação.

Bennett (1998), ao tratar da história dos instrumentos científicos, principalmente dos astrolábios, argumenta que o equipamento científico, além de representar uma teoria, cumpre a finalidade de medição e experimentação. Todavia, o instrumento científico exerce também a função de ensino, pois, ao ser utilizado, cria condições para que o usuário aprenda a teoria que o subsidia e, paralelamente, a observar e a medir o objeto de seu estudo. Dessa maneira, o autor sugere que uma parcela significativa dos instrumentos científicos têm, sobretudo, objetivos didáticos.

Latour (1996), por sua vez, propõe a relação entre *objets-féés* e *objets-faits*, termos que podem ser traduzidos, respectivamente, por “objetos encantados ou mágicos” e “objetos feitos ou fatos”. Tal relação expressa o modo como os instrumentos e as descobertas científicas geralmente são concebidos: como signos neutros que dizem sobre a realidade, quase com propriedades mágicas. Na relação fato e feito, observa-se que o fato científico foi também feito pelo cientista, mas, após descoberto, torna-se simplesmente um fato, perdendo seu caráter de construção. A justificativa para tanto é a de que o fato científico não foi influenciado pelos viéses pessoais do pesquisador. A partir dessa concepção, entende-se que os instrumentos científicos não são objetos neutros, mas ferramentas construídas para “dar voz” a determinado recorte do mundo. Nessa perspectiva, os instrumentos científicos estão relacionados com determinados pressupostos e, portanto, não estão isentos de reproduzir concepções científicas e filosóficas, entre outras (LATOUR; WOOLGAR, 1997). Assim como os demais instrumentos científicos, entende-se que a caixa de Skinner apresenta uma história e constrói determinada realidade. A análise da história do uso desse equipamento fornece elementos relativos ao contexto científico no qual a teoria se insere.

Percursos da Análise do Comportamento no Brasil entre 1961 e 1962

A vinda de Fred Simmons Keller ao Brasil em 1961, como professor convidado a ocupar a cátedra de Psicologia Experimental, na USP, representa um momento importante para a história da Análise do Comportamento no Brasil. Keller era professor na universidade de *Columbia*, nos Estados Unidos e havia feito seu doutorado na universidade de *Harvard*, juntamente com Skinner. Mais do que colaboradores, Keller e Skinner tornaram-se amigos pessoais. Desde 1929, época em que eram estudantes de doutorado, eles começaram a pensar em novas alternativas para a experimentação (KELLER, 1983a). Todavia, há indícios de que

apenas ao final da década de 1930 é que Keller passou a fazer uso da caixa de Skinner e da teoria operante. Deve-se salientar, que o fato de ele ter sido um dos primeiros psicólogos a utilizar tal instrumento para o ensino e pesquisa na área, demonstra sua importância na institucionalização da Análise do Comportamento. Em meados da década de 1940, Keller, Volkman e Schoenfeld implementaram na Universidade de *Columbia* um curso de introdução aos princípios básicos do comportamento, em laboratório, sob a ótica da teoria operante (KELLER, 1977). Inicia-se aqui um modelo de laboratório didático com ratos como sujeitos em caixas de Skinner, importante contribuição de Keller à Análise do Comportamento (CUNHA, 2004). Sobre essa implementação, Frick, Schoenfeld e Keller (1948) postulam que a inserção do laboratório com ratos albinos permitia aos estudantes ler e, principalmente, realizar atividades experimentais em Psicologia. Keller (1977) justifica que

o trabalho de laboratório, nós concordamos, é capaz de contribuir para uma compreensão mais madura de uma ciência e seus métodos. Ele atua pedagogicamente, permitindo participação mais ativa do estudante no processo educativo. Ele fornece concretude às leituras e um senso de prova e segurança sobre os fatos que aprendeu. Além disso, uma disciplina experimental precisa de preparação de laboratório se um trabalho mais avançado for feito. Não podia haver dúvida, como vimos, que nosso novo curso poderia lucrar se seguisse nossas ciências irmãs a este respeito (tradução nossa, p.79).

De acordo com Frick *et al* (1948) e Keller (1977), percebe-se que o laboratório de práticas experimentais com ratos albinos poderia ser utilizado como recurso didático. Esse recurso possibilitaria ao estudante o desenvolvimento de habilidades iniciais de cientista experimental, principalmente porque, naquele espaço, tornar-se-ia possível demonstrar ao aluno que o comportamento, como o behaviorismo o via, era um fato.

Em sua visita ao Brasil, Keller trouxe alguns livros, guias de estudo e uma caixa de Skinner (BORI, 1996; MATOS, 1998; KELLER, 2009). Entre 1961 e 1962, período em que Keller permaneceu na USP, diversos brasileiros o acompanharam juntamente com aqueles que no futuro se tornariam seus assistentes. Com a colaboração de Rodolpho Azzi e Maria Amélia Matos, Keller organizou o que é conhecido como o primeiro laboratório de Análise do Comportamento no Brasil.

A caixa de Skinner enviada por Keller ao Brasil só chegou algum tempo depois que ele próprio (KELLER, 2009). Neste ínterim, para que o laboratório de Análise do Comportamento fosse utilizado, Keller ensinou aos brasileiros que o acompanhavam a

construírem o instrumental necessário ao trabalho de laboratório. Dessa forma, desenvolveu-se um instrumento rudimentar que emulava a caixa de condicionamento operante (MATOS, 1998; KELLER, 1983b). De acordo com Keller (1983b),

[...] como não havia aparelhos para o trabalho de laboratório, decidi inventar algum, e mais uma vez alistar os serviços dos ratos albinos. Com a colaboração dos alunos e do pessoal do Departamento de Fisiologia (nosso quartel general), arrumamos gaiolas de arame em molduras de madeira para fazer delas “caixas” experimentais. Uma barra de arame dobrado foi presa a um suporte, de tal modo que sendo uma das extremidades abaixada, a que penetrava na gaiola, fazia com que a outra extremidade batesse num retângulo de metal para sinalizar o evento. Caneta ou lápis, algum papel milimetrado e um relógio com ponteiro de segundos davam conta dos registros. Um bastão de vidro de misturar “cocktails”, tirado rapidamente de um copo d’água e introduzido na gaiola, fornecia reforço ao rato sedento (p.48).

Nessa direção, a construção de caixas de Skinner consistiu em uma das primeiras relações de ensino-aprendizagem propiciada por Keller aos brasileiros. Isso permitiria o desenvolvimento de habilidades técnicas, além de alguma compreensão sobre o fenômeno comportamental, visto que a confecção da caixa de condicionamento operante forneceria condições para o entendimento dos pressupostos skinnerianos que lhe dão forma.



Foto do acervo da Biblioteca do Instituto de Psicologia da USP.

FIGURA 1 – Oficina da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC^{xi}) no bloco 10 da USP [196-?].

Ao descrever o laboratório em que trabalhou com os brasileiros em São Paulo, Keller (1983a) comenta que o espaço era composto por um conjunto de salas, dentre elas uma sala de aula. Por meio da análise de outras fontes^{xii} sobre o espaço que compunha o laboratório, percebe-se a existência de duas salas: uma possuía várias caixas de condicionamento operante desenvolvidas no Brasil pela IBECC^{xiii} e a outra era composta por espelhos unidirecionais. Kerbauy (2008) declara que a sala de espelhos era pouco utilizada. Também afirma que havia a prevalência do uso e desenvolvimento de trabalhos na primeira sala, aquela em que se encontravam as caixas de Skinner. Fica em evidência, assim, a importância das caixas de condicionamento operante e da sala em que se encontravam. Importância essa para a institucionalização da Análise do Comportamento e na formação inicial dos primeiros analistas do comportamento do Brasil. O caráter didático desse laboratório torna-se perceptível a partir de alguns aspectos, como salienta Matos (1998):

(...) montava-se (...) um laboratório de pesquisa com o equipamento da Grason-Stadler (que ninguém sabia como funcionava, pois, afinal, não se podia esperar que psicólogos entendessem de relês e circuitos elétricos); e, *mais importante ainda*, criava, do nada, um laboratório de ensino a ser utilizado no segundo semestre (grifos nossos, p.90).

Ressalte-se na fala de Matos (1998) que o espaço mais importante que compunha o laboratório inicial da USP era o destinado ao ensino, pois, se realmente os brasileiros não sabiam como operar os instrumentos que Keller trouxera, haveria pouca possibilidade de que, em um primeiro momento, tais equipamentos cumprissem funções de pesquisa. O modelo de laboratório que foi implementado propiciou a aprendizagem de habilidades para o manuseio dos aparatos que o compunham. Acreditava-se que tais habilidades só seriam adquiridas a partir do ensino conjunto da teoria envolvida na concepção desses instrumentos. Assim, o laboratório permitiu a Keller ensinar a teoria operante. Em sua estadia na USP, Keller exerceu, prioritariamente, o papel de professor, uma vez que ensinou aos brasileiros as habilidades e a teoria que sustentavam sua proposta de laboratório.

A caixa de condicionamento operante, por desempenhar a função de “fazer ver” (LATOUR, 1995) o comportamento, delimitando a unidade de análise a um fator facilmente observável, exerceu papel fundamental para o ensino de habilidades experimentais, bem como da teoria e do método operante. Desse modo, o ensino em laboratório com caixas de Skinner contribuiu para a organização de um conjunto de pessoas que estavam interessadas em um discurso

eminentemente experimental, propiciando às mesmas o desenvolvimento de habilidades motoras, intelectuais e discursivas, voltadas àquela modalidade de conhecimento.

O caráter didático desse laboratório fez-se também perceptível por meio de outras fontes. Primeiramente, no noticiário do Boletim de Psicologia, de 1961, lê-se a seguinte passagem, na seção de Cursos da Sociedade de Psicologia de São Paulo: “7) Aprendizagem no Laboratório e na Sala de Aula, convidado pela Sociedade de Psicologia de São Paulo, o Dr. Fred S. Keller, ministrou nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 1961, o curso acima referido”. Em segundo lugar, ao se observar o texto “Esquemas de Reforço”, uma das publicações de Fred Keller enquanto de sua permanência na USP, verifica-se que a filiação institucional de Keller é apresentada da seguinte maneira:

PROF. DR. FRED S. KELLER. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade de Columbia, nos EE.UU. - Professor Contratado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da U. S. P. **para ministrar aulas de Psicologia Experimental** (grifos no original) (KELLER, 1964, p.47).

A caixa de condicionamento operante teve função de destaque no ensino, entretanto, elementos acessórios compunham o contexto instrucional. Não eram equipamentos de laboratório, mas materiais didáticos e aulas que auxiliaram na composição desse ambiente. Nessa direção, um componente do laboratório que possuía finalidades didáticas foi o livro *Principles of Psychology: a systematic text in the science of behavior*, publicado por Keller e Schoelfeld, em 1950. Keller (2009, p.218) afirma que esse livro ficou conhecido como “Skinner para iniciantes” e ele próprio o apelidou de “K&S”. A obra foi um dos livros que Keller trouxe ao Brasil. Os relatos de Bori (1996) e de Matos (1998) permitem a afirmação de que o contato com “K&S” estava inserido nas atividades cotidianas do laboratório. As autoras relatam que parte dos trabalhos iniciais era ler e discutir detalhadamente o material disponível. Além disso, elas acrescentam outros pontos que ajudam a compor o caráter didático do laboratório de Análise do Comportamento. Ambas relatam que algumas das atividades consistiam em montar gráficos e tabelas com os resultados das práticas experimentais para serem levados a Keller. Ao discutir o papel dos livros na relação entre a ciência e a comunidade de cientistas, Kuhn (2007), afirma: “[...] o objetivo de tais livros é inevitavelmente persuasivo e pedagógico [...]” (p.19). Nesse sentido, o estudo do “K&S”, nos momentos iniciais do curso de Keller, indica um processo de aquisição sistematizada de uma

maneira de “ler” a realidade segundo a teoria skinneriana. Esse processo era acentuado pelo contraste do conteúdo estudado com as atividades concernentes às práticas experimentais utilizando-se a caixa de condicionamento operante.

Percursos da Análise do Comportamento no Brasil entre 1962 e 1963

Em 1962, Keller voltou para os Estados Unidos, em decorrência do fim de seu ano sabático e indicou John Gilmour Sherman, um jovem doutor, igualmente professor na universidade de *Columbia*, para continuar o trabalho no laboratório da USP. Sobre isso, Keller (1983b) comenta:

[...] consegui despertar o interesse de vários psicólogos em uma visita Fullbright a São Paulo. Um deste era J. Gilmour Sherman (amigo, antigo assistente de laboratório e colega), que me substituiu antes que o ano terminasse, com singular sucesso. Começou onde eu terminara, com um jeito para as coisas de laboratório que nunca tive [...]. (p.51)

Nessa fala de Keller, observa-se alguns aspectos importantes. Se ele havia despertado o interesse de vários colegas, porque Sherman foi o escolhido? Talvez o fato dele ter sido assistente de laboratório de Keller tenha influenciado nesta escolha, uma vez que já o conhecia. A atuação de Sherman é caracterizada por Keller como um desempenho em laboratório mais refinado do que o seu. Este aspecto é importante, pois, para alguém que concebia esse espaço como indispensável para o ensino de Psicologia, as habilidades de laboratório seriam uma característica em destaque.

Sherman chegou à USP em julho de 1962, também com o apoio da Fundação *Fullbright* e lá permaneceu até 1963, período no qual o grupo de alunos ampliou-se e mais algumas atividades foram desenvolvidas. Com a chegada de Sherman, os impactos do laboratório didático de Análise do Comportamento se ampliaram. Segundo Keller (1977, p.135): “[...] suas aulas [as de Sherman] eram populares, seu laboratório prosperou, ele trabalhava bem com todos os colegas [...] (tradução nossa)”. Em todas as colocações feitas por Keller nas fontes citadas (KELLER, 1977, 1983b), a figura de Sherman aparece atrelada ao laboratório. É digno de nota, ainda, que as habilidades para o trabalho em laboratório de Sherman estão em evidência nas fontes pesquisadas (KELLER, 1977, 1983b). Nessa direção, Kerbauy (2008) descreve uma das aulas ministradas por Sherman neste período:

[...] era uma aula de encadeamento [...]. Ele foi treinando o rato a ir fazendo as coisas, e ele dando a aula de acordo com o que o rato fazia na caixa. Você ia vendo a aula dele, o rato fazendo e ele dando a aula. [...] você via aquele comportamento ser construído ali na sua frente e ele encadeando a aula com experimento que ele fez de demonstração.

Observa-se, assim, que as habilidades didáticas de Sherman em laboratório de Análise do Comportamento contribuíram nas capacidades formadoras do laboratório da USP. Dessa forma, por meio de suas aulas, o modelo de laboratório implementado por Keller nessa instituição foi potencializado. Assim, tornaram-se mais oportunos os impactos sobre a constituição de uma comunidade científica brasileira de analistas do comportamento. Percebe-se também que esteve em destaque novamente o propósito didático na apropriação do laboratório de Análise do Comportamento e da caixa de Skinner.

Considerações Finais

Do conjunto de fontes analisadas, percebe-se que a relação de Keller com o laboratório de Análise do Comportamento e a caixa de Skinner, no Brasil, foi essencialmente didática. O laboratório didático de Análise do Comportamento e a caixa de Skinner foram utilizados por Keller e também por Sherman, da forma como a comunidade de analistas do comportamento a concebia: (1) para o desenvolvimento de habilidades de cientista do comportamento e (2) para demonstração em sala de aula. Dessa maneira, a caixa de condicionamento operante levada por Keller à USP, em 1961, permitiu o estabelecimento de condições para a criação do que viria a ser conhecido como o primeiro laboratório de Análise do Comportamento do Brasil. Concomitantemente, permitiu a introdução de brasileiros nessa ciência, por meio das aulas e trabalhos desenvolvidos, no período de 1961 a 1963.

O laboratório de Análise do Comportamento atendeu a finalidades didáticas, criando condições para a aprendizagem de habilidades específicas contingentes ao trabalho de laboratório. É possível perceber, também, que a caixa de Skinner foi apropriada pelos brasileiros, primeiramente, a partir de sua função didática. Em consonância com essa afirmação, Cunha (2004) destaca o ensino do modelo experimental, com laboratório e rato branco como sujeito, como uma das principais contribuições de Keller à Análise do Comportamento. Em suas palavras, “[...] ele [Keller] nos deu a conhecer muito além dos princípios e métodos da ciência do comportamento, ele nos ensinou a ensinar e a ensinar a fazer a ciência comportamental” (CUNHA, 2004, p.201). Verifica-se, portanto, que as apropriações iniciais da caixa de Skinner no Brasil, permitiram a representação de uma teoria e cumpriram a finalidade de ensinar a observação e a mensuração dos objetos de estudo.

Na elaboração da narrativa histórica tecida acerca dos usos da caixa de condicionamento operante, foi possível perceber movimentos para a construção dos discursos dos brasileiros orientados pela ótica skinneriana. Os laboratórios de Análise do Comportamento constituíram-se, assim, em espaços de socialização para o conjunto de brasileiros que os ocupavam. Percebe-se a formação de uma comunidade científica que, pelas fontes aqui trabalhadas, constituiu-se no laboratório didático. Tal compreensão mostra-se importante, uma vez que toda ciência está engendrada nas redes de sua prática (LATOURET, 2008). Ademais, torna-se possível a apreensão de alguns dos caminhos feitos para que o próprio laboratório se transforme em um fato no bojo do conhecimento psicológico brasileiro, principalmente no que se refere ao seu uso com finalidades didáticas.

Referências

BENNETT, J. Practical Geometry and Operative Knowledge. **Configurations**, v. 6, n. 2, p. 195-222, 1998.

BLOCH, Marc. **The Historian's Craft**, 4th printing. Tradução de Peter Putnam. New York: Alfred A. Knopf, 1962. Título original Apologie de l'histoire ou Métier d'historien, publicado em 1949. 197p.

BORI, Carolina Martuscelli. Chapters in the Life of Fred S. Keller. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 12, n. 3, p. 189-190, 1996.

CAPSHAW, J. H. A. Reconnaissance of the History of the Laboratory. **American Psychologist**, v. 42, n. 2, p. 137-142, 1992.

CUNHA, R. N. História da Perspectiva Behaviorista Radical. In: Massimi, M. (Org.) **História da Psicologia no Brasil do Século XX**. São Paulo: EPU, 2004. p. 199-216.

FRICK, Frederick C.; SCHOENFELD, William N. e KELLER, Fred S. Apparatus Designed for Introductory Psychology of Columbia College. **The American Journal of Psychology**, v. 61, n. 3, p. 409-414, 1948.

GOULD, Stephen Jay. **Escadas e cones: coagindo a evolução por meio de ícones canônicos**. In: SILVERS, Robert B. (Org.) - Histórias esquecidas da ciência. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Título original Hidden histories of science, publicado em 1997, p. 35-60.

KELLER, Fred Simmons. Esquemas de Reforço. **Boletim de Psicologia**, v. 45/46, p. 47-67, 1964.

_____. **Summers and sabbaticals: selected paper on Psychology and Education**. Champaign: Research Press Company, 1977.

_____. Imagens da vida de um professor. **Psicologia**, v. 9, n. 3, 1983a. p.1-18

_____. **Aprendendo a ensinar: memórias de um professor universitário**. Tradução de Rodolpho Azzi e Maria Thereza Araújo Silva. São Paulo: EDICON, 1983b. Título original Pedagogue's progress, publicado em 1982.

_____. **At My Own Pace: The autobiography of Fred S. Keller**. New York: Sloan Publishing, 2009.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 2. ed. rev. Tradução Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007. Título original The Structure of Scientific Revolutions, publicado em 1971. 260p.

LATOUR, Bruno. Os objetos têm história? Encontro de Pasteur com Whitehead num banho de ácido láctico. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jun. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701995000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 jul. 2010. doi: 10.1590/S0104-59701995000200002. Acesso em 14 de set. 2009.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o Culto Moderno dos Deuses Fe(i)tiches**. Bauru: Edusc, 1996.

_____. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 2008.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. **Vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

MATOS, Maria Amélia. Contingências para a Análise Comportamental no Brasil. **Psicologia USP**, v. 9, n 1, 1998.

SILVA, Roberto e MACHADO, Patrícia. Experimentação no ensino médio de química: a necessária busca da consciência ético-ambiental no uso e descarte de produtos químicos – um estudo de caso. **Ciência & Educação**, vol. 14, n 2, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000200004&script=sci_arttext>. Acesso em 29 set. 2009.

STURM, T.; ASH, M. G. Roles of instruments in Psychological Research. **History of Psychology**, v. 8, n. 1, p. 3-34, 2005.

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA, PSICOLOGIA DA PERCEPÇÃO E PINTURA IMPRESSIONISTA

Rômulo Ballestê Marques dos Santos

Francisco Teixeira Portugal

Introdução

Os manuais de história da psicologia têm por função ordenar os saberes produzidos neste campo de acordo com as diversas orientações teóricas que se sucederam e as diversas rupturas em seu percurso. No entanto, partimos da constatação de que a orientação positivista foi privilegiada na produção dessa história e assim priorizou-se a via experimentalista nos estudos em psicologia, resultando na exclusão dos aspectos culturais e sócio-históricos iminentes ao seu desenvolvimento. Desse modo, verifica-se que os manuais dão ênfase à psicologia científica e experimental, cuja origem remete à fundação do primeiro laboratório de psicologia na cidade de Leipzig, em 1789, por Wilhelm Wundt. No entanto, se este autor é recorrentemente lembrado como o pai da psicologia devido à criação do laboratório, freqüentemente se esquece, ou se trata com pouca importância, grande parte de sua obra dedicada à *Völkerpsychologie*, ou psicologia dos povos, que levam em consideração os aspectos culturais e sócio-históricos que atravessam os saberes.

Com o intuito de demonstrarmos esse privilégio positivista presente de maneira dominante na história da psicologia, escolhemos apresentar o caso dos estudos em psicologia da percepção. Tais estudos surgem a partir do desenvolvimento da psicofísica e da fisiologia dos sentidos superiores, sobretudo da visão e da audição, cujo modelo de base encontra seu fundamento na teoria adaptacionista. Segundo esta perspectiva, a percepção é compreendida a partir da recepção do estímulo, proveniente do meio exterior, pelo aparato sensorial que o decodifica e, na seqüência, envia uma mensagem ao organismo que, por sua vez, deflagra uma resposta comportamental.

No entanto, em paralelo ao momento histórico em que a psicologia moderna surgia (segunda metade do século XIX), as artes produziam uma ruptura com os cânones clássicos de produção artística, cuja crise estava diretamente ligada à maneira de perceber o mundo. Ao levarmos em conta este contexto histórico, verificamos que estes acontecimentos não

ocorreram de modo isolado, havendo um entrecruzamento histórico das teorias da percepção de base científica e das atividades estéticas que produziram deslocamentos significativos na maneira de expressar os dados da percepção. Entre a ciência e a arte, desenvolvem-se ainda nesse período os estudos das cores ou ainda a “ciência da cor”, que pode ser entendida como uma certa articulação entre o fazer dos fisiólogos dos sentidos e o fazer dos pintores.

Entre os representantes destes estudos destacam-se os trabalhos de Michel-Eugène Chevreul (1786-1889), “*De la loi du contraste simultané des couleurs*” (1839), e os estudos sobre ótica de Hermann von Helmholtz (1881), cujo cerne de suas investigações visa discutir o fenômeno constitutivo da percepção das cores. Do outro lado, os pintores impressionistas estavam modificando o perceber das cores através de suas realizações pictóricas e, com isso, transformando as maneiras de perceber na pintura. A partir desta aproximação gerou-se, no interior da história da arte, uma querela quanto ao estatuto do conhecimento e à utilização, por parte das artistas, de regras desenvolvidas pelos estudos científicos das cores. A questão central nesta discussão entre os historiadores da arte poderia assim ser resumida: haveriam os pintores se utilizado dos conhecimentos acerca da ciência da cor para a realização de suas atividades pictóricas?

A partir desta discussão que cruza a perspectiva psicológica da ciência e os debates entre os teóricos da arte e cujo eixo problemático tem como foco a percepção, colocamos a seguinte questão: na medida em que tanto a ciência das cores quanto a pintura impressionista coabitam um mesmo solo cultural, o modo de apreensão dos fenômenos perceptivos desenvolvido pelas atividades dos pintores impressionistas poderia contribuir para a psicologia da percepção? Caso positivo, resta então demonstrar a relação entre estes aspectos sócio-culturais e o discurso da psicologia da percepção. Dito de outra maneira, pretendemos religar as realizações da cultura às produções de saber da Psicologia ou melhor, enxergar nas realizações culturais uma produção de saber, a fim de demonstrarmos as interconexões transversais que se operam entre diversos campos, discursos e práticas, e que participam da composição da história desta disciplina, para além do paradigma cientificista.

Fundamentação teórica

a. História da Psicologia e Esquecimento da *Völkerpsychologie*

A psicologia moderna é um saber que surge em meados do século XIX e se ergue sobre as exigências da filosofia positivista concedendo privilégio à ciência experimental. Essa maneira de construir o percurso histórico da psicologia tem importantes conseqüências, pois, descreve um projeto moderno de psicologia que despreza realizações importantes como as realizações pictóricas, literárias, poéticas, etc. Nesta esteira, portanto, termina por desprezar outras questões que não foram colocadas de forma rigorosa e de acordo com os cânones da ciência, e assim despreza os entrelaçamentos que, na ordem da vida sócio-histórico-cultural, compõem o campo do humano. Esse privilégio atribuído à perspectiva científica gera esquecimento de outros caminhos possíveis que coexistem com ele. Isto é, produz o apagamento de outros cursos que subjazem abafados pela prevalência da ciência como discurso dominante para a compreensão e a própria produção da história da psicologia.

O importante trabalho do historiador inglês Robert Farr, *As raízes da Psicologia Social Moderna* (2004), contribui para o questionamento da história da psicologia que confere ao método experimental bases firmes na esteira do avanço positivista do pensamento e inaugura assim a “nova psicologia” se afastando da especulação metafísica. No entanto, Robert Farr, ao examinar o trabalho de Wilhelm Wundt, encontra as distorções cometidas por esta história da psicologia. A ciência experimental de laboratório é apenas parte da totalidade do projeto de Wundt que também é composto pela *Völkerpsychologie* (Psicologia dos Povos), esquecida pelos historiadores e que ocupa 20 anos do trabalho de Wundt e se volta para temas vívidos da cultura³⁴. Dessa forma, de acordo com Robert Farr,

“Os objetos de estudo da *Völkerpsychologie* de Wundt eram a linguagem, a religião, os costumes, o mito, a magia e fenômenos semelhantes. Esses fenômenos coletivos emergem da *recíproca interação de muitos*” (FARR, 1998, p.42, grifo nosso).

A psicologia, como uma ciência independente, avança sobre o campo experimental a partir do desenvolvimento da fisiologia dos sentidos do século XIX. Essa hegemonia experimental fica patente no trabalho de Edwin G. Boring que destina apenas um parágrafo de sua *História da*

³⁴ A preocupação em pensar o homem de uma maneira distinta da ciência positiva, também pode ser encontrada em Ernest Cassirer que, para tanto, se debruçará sobre os produtos de sua atividade, ou seja, sobre o que denomina “formas simbólicas”. O autor empreenderá, em seu livro *Ensaio sobre o homem*, uma antropologia filosófica tendo como temas o Mito, a Religião, a Linguagem, a Arte, a Ciência e a História, pois estes se encontram dinamicamente na produção do mundo que conhecemos empiricamente na vida ordinária.

psicologia experimental (1979), para apresentar a terceira parte do projeto de vida de Wundt, a “*Völkerpsychologie*, a história natural do homem” (BORING, 1979, p.348 tradução nossa). Sua breve exposição se restringe a quantidade de obras e suas datas sequer mencionam os conteúdos abordados por Wundt e as discussões que fomentam a psicologia dos povos.

A mesma tendência pode ser encontrada na *Introdução histórica a psicologia contemporânea* (1971), de Gardner Murphy, na qual este expõe de maneira clara toda a edificação mentalista elaborada por Wundt e, mais uma vez, após inúmeras páginas, encontramos apenas um parágrafo dedicado a tratar da psicologia dos povos. Para Murphy, nesse sentido,

“Parte de suas melhores energias as dedicou Wilhelm Wundt à psicologia dos povos. Convencido de que os ‘produtos culturais’ – como assim também os documentos introspectivos – constituem um tema de estudo legítimo para a psicologia, empreendeu uma interpretação psicológica dos dados da antropologia e a história” (MURPHY, 1971, p.163).

Nem a existência nem a legitimidade da *Völkerpsychologie* foram negadas, mas alguns dos que escreveram a história da psicologia não conferiram a devida importância e fizeram uma simples menção sem a menor preocupação em elaborá-la dignamente para o leitor. Entendemos que esse tratamento por parte dos historiadores da psicologia denota, portanto, um posicionamento político diante daquilo que concerne à totalidade da psicologia.

Assim, a ciência aparece com certa frequência exercendo predomínio na orientação dos caminhos de organização do pensamento. Porém, no pensamento ocidental, a modificação subjacente ao corte epistemológico não se restringe à atividade científica, se apresentando como falsa a hierarquia que supõe a primazia da ciência moderna na explicação dos fenômenos da vida e do pensamento ocidental. Robert Sokolowski, ao criticar a apreensão cientificista, afirma em seu livro *Introdução à Fenomenologia* (2004) que

“O mundo-da-vida surge como uma questão filosófica em contraste com a ciência moderna. A forma altamente matemática de ciência introduzida por Galileu, Descartes e Newton levou as pessoas a pensar que o mundo no qual vivemos, o mundo de cores, sons, árvores, rios e pedras, o mundo do que veio a ser chamado “qualidades secundárias”, não era o mundo real; em vez disso, o mundo descrito pelas ciências exatas era dito ser o único verdadeiro, e era completamente diferente do mundo que experienciamos diretamente. O que aparenta ser uma mesa é

na verdade um conglomerado de átomos, campos de força e espaços vazios. Átomos e moléculas, as forças, os campos e as leis descritas pela ciência são considerados a verdadeira realidade das coisas. O mundo em que vivemos e em que diretamente percebemos é só um constructo feito por nossas mentes respondendo aos insumos de nossos sentidos, e os sentidos reagem biologicamente aos estímulos físicos que são transmitidos dos objetos. O mundo em que vivemos é, finalmente, irreal como o experienciamos, mas o mundo alcançado pela ciência matemática, o mundo que causa esse mundo meramente aparente, é real”(SOKOLOWSKI, 2004, p.157-8).

Esse tipo de discurso, predominante em nossa cultura, se valendo de uma autoridade científica que promove uma inversão fenomenológica na qual o mundo dado pelas ciências matemáticas (exatas) se torna o mundo real, e o mundo em que de fato vivemos seria irreal. Nesse sentido, não se concede qualquer privilégio a nenhuma forma de saber para orientar uma investigação acerca dos problemas fundamentais da cultura humana. As ressonâncias culturais ou como afirma Georges Roque o *background* cultural que atravessa diferentes campos ou as diversas organizações de saber, devem, portanto, consistir numa espécie de sintonia simbólica. Com isso, a pintura e o próprio trabalho da arte em geral, estão incluídos no amplo campo de experiência do homem no mundo e podem constituir um importante caminho de pesquisa para psicologia nos estudos sobre percepção. Daí a importância, que atribuímos em nosso trabalho a essa dimensão sócio-cultural, que inclui não somente a pintura, mas as artes em geral, e que fora historicamente esquecida. Assim, a orientação cientificista, privilegiada pela história da psicologia, “recalcou” toda ou grande parte da relação entre a atividade artística e a investigação psicológica no que tange ao problema da percepção.

b. A Ciência das cores

Michel-Eugène Chevreul (1786-1889) foi um renomado químico francês que trabalhou durante o século XIX sobre a visão das cores. Após ser reconhecido por seus trabalhos em química orgânica, Chevreul foi nomeado, em 1824, ao posto de diretor de um departamento de tinturaria em Gobelins para investigar os princípios envolvidos na classificação de cores. Trabalhando com o tingimento de tecidos ele investigou a qualidade de certos pigmentos preparados no laboratório e notou que certas relações entre pigmentos, quando justapostamente dispostos, apresentavam modificações na cor, na intensidade de tom. Após exaustivos estudos, ele descobre, para sua surpresa, que o problema não é de natureza química, ou seja, a estrutura material do pigmento mas, psicofisiológica.

Dessa maneira, Chevreul observou um fenômeno que pode ser apresentado da seguinte forma:

“Se olharmos ao mesmo tempo para duas tiras de tintas equivalentes da mesma cor, ou para duas tiras de tintas equivalentes de cores diferentes, em justaposição, que quer dizer, contíguas por um de seus limites, o olho perceberá, se as tiras não estiverem tão afastadas, certas modificações; no primeiro caso afetando a intensidade das duas tintas, no segundo, a composição ótica das duas cores assim colocadas. Agora conforme essas modificações causam as cores para aparecer, quando olhadas juntas, mais diferentes do que realmente são, eu tenho dado para isso o nome de *contraste simultâneo de cores*. A modificação que afeta a intensidade de cor, eu chamo contraste de tom; e a modificação que afeta a composição ótica das cores contínuas, eu chamo contraste de cor” (CHEVREUL, 1861, p.4 grifo do autor).

Desde o início do século XVII³⁵, são frequentes os estudos sobre as cores, quase sempre acoplados à tentativa de produção de modelos cromáticos e de relações harmônicas entre as cores. Esses estudos procuram empreender uma relação entre uma física das cores e a paleta do artista. Chevreul também se apóia nos princípios básicos da ótica newtoniana para explicar que um objeto de uma dada cor reflete predominantemente a cor que o objeto parece ser e absorve os outros raios que compõem o espectro da luz. Com isso, percebe-se uma modificação nas cores, ou ainda uma modificação na percepção das cores dos pigmentos. Neste estudo, ele conclui que

“(…) duas superfícies coloridas em justaposição, vistas simultaneamente, apresentam ao olho duas modificações – uma relativa à profundidade de tom de suas respectivas cores, e a outra relativa à composição física dessas cores” (CHEVREUL, 1861, p.8).

É com caráter de uma lei que Chevreul³⁶ enuncia o fenômeno observado. Lei que tem um amplo espectro de aplicação, na confecção de uniformes militares, para a produção de jardins e horticulturas, tapeçaria e vestuário, etc. Assim,

³⁵ Georges Roque, em seu texto *Les couleurs complémentaires: un nouveau paradigme* (1995), apresenta um caminho historiográfico dos estudos das cores apontando seu início no século XVII até o século XIX, ponto da história em que se entrecruzam a ciência da visão das cores e da as pinturas impressionistas e pós-impressionistas.

³⁶ Helmholtz afirma complementaridade a partir de “(...) casos em que a cor ou brilho de uma superfície aparece modificada, pela proximidade de uma massa de outra cor ou sombra, e, de tal modo, que a cor original aparece escura pela proximidade de uma sombra clara e viva por causa de uma sombra escura; enquanto pela cor de uma espécie diferente tende em direção à tinta complementar” (HELMHOLTZ, 1881, p. 113 tradução nossa). O fenômeno de contraste de Chevreul é dividido por Helmholtz em duas classes. O contraste simultâneo “(...) é dependente do movimento dos olhos, e ocorre com superfícies onde existe muito pouca diferença na e sombra” (HELMHOLTZ, 1881,

“Todo fenômeno que tenho observado parece apoiar-se sobre uma lei bastante simples, que num sentido geral pode ser enunciada nesses termos: Quando duas cores contíguas são vistas ao mesmo tempo, elas aparecem tão diferentes quanto possível, ambas com atenção para sua composição ótica e sua profundidade de tom. Por isso, deve ser imediatamente contraste simultâneo de cor, convenientemente chamado então, e contraste simultâneo de tom” (CHEVREUL, 1861, p.9).

Os estudos de contrastes de cores estão vinculados, de uma maneira, talvez devamos dizer, não explícita, à atividade pictórica configurando uma direção que representa uma modificação na maneira de perceber. O processo de modernização da percepção no século XIX, o qual Jonathan Crary, apresenta no seu livro *Suspension of Perception* (1999), é acompanhado por uma intensa e rica experimentação artística. Para Crary, (1999), as modificações na maneira de conceber o sujeito percebido estão ligadas, no século XIX, a noções de atenção, teses neurológicas do processo cognitivo e sensorial e, ao mesmo tempo, com as realizações revolucionárias da pintura. Assim, o trabalho de Chevreul “não apenas incorpora a percepção de cor na direção de uma objetiva ciência da cor, ele faz da cor percebida a fundação necessária para uma relação científica entre a cor e a arte” (PHILLIPS, 2005, p.345 tradução nossa). Do lado estético essa modificação também se configura importante.

“Sintomática é também a modificação na organização da paleta dos pintores, por que ela reflete exatamente a mudança de paradigma. Tradicionalmente, depois do XVII, a paleta estava organizada conforme a escala de claridade, começando pelo branco, (...), e as cores se estabelecem em seguida até o preto. A partir dos anos 1870, muito dos artistas adotaram um arranjo reproduzindo a disposição do círculo cromático, depois, por volta de 1880, a paleta dos impressionistas se reduz as três primárias e a duas ou três secundárias, mais o branco” (ROQUE, 1995, p. 427).

Além de uma reorganização da paleta de cores dos pintores, surge um outro aspecto importante na atividade pictórica, principalmente do Impressionismo das últimas décadas do século XIX, em que cores puras são diretamente aplicadas na tela por que “suas misturas de

p. 113). “A segunda classe de fenômeno de contraste, e que para nós [fisiólogos], é mais importante, é encontrado nas mudanças de direção do clarão e, mais especialmente, entre superfícies em que existem grandes diferenças de sombra e cor. Como o olho desliza sobre brilho e escuro, ou objetos coloridos e superfícies, a impressão de cada cor muda, pois é representado em porções da retina que diretamente estiveram antes atingido por outras cores e luzes, e por isso, modificado sua sensibilidade para uma impressão. Esta espécie de contraste é, por essa razão, essencialmente dependente dos movimentos dos olhos, e tem sido chamado por Chevreul, ‘contraste sucessivo’ (HELMHOLTZ, 1881, p. 114).

cores na paleta frequentemente aparecem totalmente diferentes do que elas são na imagem” (HELMHOLTZ, 1881, p.113). Renoir percebe isso e passa a aplicar as tintas direto na tela sem antes misturá-las na paleta. Rompendo com a representação tradicional do objeto que transformava em motivo em sua obra tinha menos interesse do que a luz que o envolvia. A preocupação impressionista residia em aproveitar o efeito que a variação de luz, por mudança de hora ou de estação do ano, produzia no objeto. Para aproveitar essa luz era necessário sair do ateliê e realizar a obra a *plein air*. Modelar o colorido das sombras era outro grande desafio para esses pintores. Para tradição as sombras sempre foram associadas à escala de cinzas, nada mais distante da realidade. Segundo os Impressionistas, as sombras têm diversos tons cujas cores são de variados matizes.

“(…) a luz do sol banha, envolve, penetra em tudo, não existindo, portanto, ausência de luz na natureza. Não existindo ausência de luz, geradora das cores, não existirá, conseqüentemente, ausência de cor. Não existe, portanto, na natureza a cor preta, isto é, a ausência completa de luz. Ao contrário, do que se supunha ou se convencionara, sem maiores exames, as sombras não são pretas nem claras, como tradicionalmente vinham sendo representadas, mas luminosas e coloridas. Não passam, na realidade, de luzes e cores de tonalidades diferentes. Aboliram, logicamente, a tinta preta de suas paletas, usada pelos neoclássicos, românticos e realistas. Passaram a utilizar somente as cores do espectro solar, obtendo luminosas e festivas transparências” (CAVALCANTI, 1963, p.72).

O impressionista aplicava a cor em pinceladas curtas, fragmentadas e rápidas, mostrando o efeito vagaroso que a presença da natureza produzia no artista. Posteriormente, os objetos começaram a se dissolver na luz.

“Na esperança de obterem o mesmo e radioso brilho natural, os impressionistas resolveram produzir as cores da mesma forma por que são produzidas no espectro solar (...) Observaram que as superfícies das áreas coloridas são uniformes só aparentemente, porque na realidade possuem infinitas cambiantes e diferentes matizes, em virtude não apenas das constantes mutações da incidência dos raios solares, mas também dos reflexos luminosos, do jogo das complementares e dos contrastes das cores” (CAVALCANTI, 1963, p.74).

No pontilhismo pós-impressionista isso aparecerá mais claramente pois a divisão dos tons e a sua aplicação em pequenos pontos, e não mais em curtas pinceladas, estará baseada numa organização perceptual necessária para a composição da cor. Isto é, uma cor percebida no quadro pós-impressionista não está realmente no quadro, mas só está lá a partir da percepção que a configura como resultado da justaposição de duas outras cores. Dito de outra maneira, a

cor objetiva resultante só será possível a partir da atividade subjetiva da percepção. Esse fenômeno é chamado de mistura ótica. Essa relação entre os trabalhos científicos da cor e a atividade estética dos pintores evidencia um movimento histórico importante no que diz respeito ao fenômeno do perceber.

c. Percepção e Impressionismo

O estudo do fenômeno perceptivo compreende um importante campo da psicologia moderna, cuja investigação se dirige à maneira pela qual percebemos o mundo e os objetos. Sendo suas primeiras manifestações contemporâneas ao próprio surgimento da psicologia moderna, em meados do século XIX, os estudos científicos do fenômeno perceptivo vai se estabelecer, por fim, tendo como uma base o método positivista³⁷. Diante desta perspectiva, no entanto, retornamos ao questionamento proposto no início deste texto: é possível um diálogo entre a psicologia da percepção e a atividade artística?

Conceber a possibilidade de estudo que articula esses dois campos de saber supõe um outro ponto de partida que não o de uma psicologia científica da percepção. Não é a metrificacão das constantes de sensação ou, ainda, todo o percurso neurofisiológico o foco do nosso estudo. Aquilo para o quê voltamos nossos esforços não é “o olho como um instrumento óptico” (HELMHOLTZ, 1881, p. 127).

“A importância dos impressionistas está justamente na sistematização da observação da luz solar. Dessa observação sistemática tiraram conseqüências, que se transformaram nos princípios de sua teoria da luz e da cor. Interessante notar que, na mesma época, andavam muito em voga os trabalhos de dois cientistas, o químico francês Chevreul (1786-1889) e o físico alemão Helmholtz (1821-1874), que se haviam dedicado ao estudo das cores ampliando as descobertas de Newton. Ainda que isolados, pois só mais tarde estabeleceriam contato, cientistas e pintores chegavam, praticamente, às mesmas conclusões,

³⁷ “O positivismo é uma postura filosófica relativa ao saber humano, que, se não resolve *sensu stricto* os problemas relativos ao modo de aquisição do saber – no sentido psicológico ou histórico – constitui, pelo contrário, um conjunto de regras e critérios de juízos sobre o conhecimento humano. Trata do conjunto dos nossos enunciados sobre o mundo, necessariamente inerentes ao saber, e formula as normas que permite estabelecer uma distinção entre o objeto de uma questão possível e o que, razoavelmente, não se pode apresentar como questão. O positivismo é, portanto, uma atitude normativa que rege os modos de emprego de termos tais como “saber”, “ciência”, “conhecimento”, “informação”; em conseqüência, as regras positivas distinguem, em certo modo, as polêmicas filosóficas e científicas, que merecem ser levadas a cabo das que não podem ser elucidadas e nas que, por conseguinte, não vale a pena deter-se” (KOLAKOWSKY, 1988, p.14-5).

apesar da diversidade de suas pesquisas. O racionalismo do cientista e a sensibilidade do pintor andavam, assim, de mãos dadas.

Partiram os impressionistas da verdade científica do seu tempo de que todas as cores são produzidas pela luz do sol, pois ainda não se conheciam os raios luminescentes. A origem, a fonte, a pátria de todas as cores estaria, assim, na luz solar, que parecendo branca, contém, no entanto, as sete cores do arco-íris, reunidas e transformadas em branco, pela lente convergente que é o cristalino do nosso olho” (CAVALVANTI, 1963, p.70).

Carlos Cavalcanti, a respeito do entrelaçamento entre a ciência e a arte, afirma que “Aliás, esse enlace tem sempre ocorrido, porque, embora operado independentemente, (...) ciência e arte são transposições de uma mesma experiência” (CAVALCANTI, 1963, p.73). Assim, gostaríamos de ampliar este entrelaçamento incluindo a psicologia, considerando que a psicologia da percepção que aparece no imbricamento dos estudos de Chevreul e da atividade pictórica dos impressionistas. Uma psicologia, no entanto, que caminha por veredas diferentes do recorte positivista, o qual concede privilégio ao experimentalismo e terminou por consagrar uma história da psicologia em que os aspectos do fazer humano e social não são levados em consideração.

O historiador Georges Roque vai se dedicar, desde 1984, aos estudos que configuram o ponto histórico de entrecruzamento das ciências da visão das cores e o da estética. Não procurando encontrar qualquer resposta verdadeira para essa querela histórica, mas ele afirmará a existência de um solo cultural que exerce influência em diversas atividades científicas em uma dada época. Neste sentido, ele parte de uma noção em que “a percepção de cores (como a percepção em geral) não é um fenômeno natural, a-histórico, imediatamente individual, mas aborda uma atividade coletiva, histórica, antes de se diversificar no nível idiossincrásico” (ROQUE, 2009, p.8).

A posição de Roque diante da divergência entre os historiadores da arte, no que tange ao conhecimento das ciências da visão das cores por parte dos pintores e a sua utilização para a realização pictórica, converge com o nosso trabalho, pois, para Roque

“(...) não existe percepção sem conhecimento implícito ou explícito acerca do que seja o ver, conhecimento que é dependente de um *background* cultural; e que o *background*, tanto científico quanto artístico, deu mais importância, nos anos de 1860, para os ‘acidentes’ da luz do que para a constância da cor. E, dessa maneira, é inútil questionar se os impressionistas fizeram ou não fizeram ‘teorias’ explicitamente formuladas: é suficiente dizer que o conhecimento

científico que foi parte do *background* dos artistas – desde o tempo da Escola de Barbizon – deu forma a sua percepção, e assim a sua maneira de pintar” (ROQUE, 1996, p. 31, grifo nosso).

Dessa forma, uma espécie de sintonia simbólica que parece funcionar como uma ressonância nas múltiplas nas realizações humanas, pelo qual tanto os pintores quanto os cientistas se encontram ao mesmo tempo atravessados. Georges Roque afirma ainda, defendendo uma mútua relação entre a ciência da cor e a pintura impressionista ou uma imersão num mesmo terreno simbólico cultural, num mesmo *background* da cultura:

“Minha intenção é relacionar esta prática ao *background* científico dos pintores e seu ‘círculo’. Em oposição ao que geralmente é dito, os impressionistas e críticos de arte têm acesso a uma grande quantidade de informação sobre leis e teorias científicas. Esta informação forma parte de seu conhecimento geral e foi integrado na direção dos seus métodos de trabalho” (ROQUE, 1996, p. 35).

Conclusão

O poder de ruptura imanente à atividade artística e à sua capacidade política de transformação social, na passagem do século XIX para o século XX, é discutido nas *preliminares* do livro *As concepções Políticas do Século XX* (1993) do filósofo francês, François Châtelet. Ele enxerga na atividade pictórica desse período uma psicologia implícita, mas uma psicologia distante daquela empreendida pela formalização positivista. As manifestações da pintura se realizam num entranhamento na cultura e, portanto, a crítica desferida por Châtelet à psicologia científica é de que esta esquece essas realizações históricas, sociais e culturais no momento em que se volta para o seu objeto de estudo. Suas palavras são contundentes ao afirmar que

“(…) uma obra como a de Cézanne propõe uma nova teoria da percepção que, pelos resultados sensíveis que impõem, antecipa amplamente – tanto por sua força quanto por sua riqueza – as pesquisas experimentais simplistas que serviram de fundamento à ‘teoria da Forma’. De modo análogo, e para ficarmos no mesmo domínio, o cubismo torna evidente uma concepção do vivido, das relações que o sujeito mantém com as ‘coisas’ e com os seus semelhantes, que contesta a psicologia elaborada no curso do século XIX e, ao mesmo tempo, destrói a base da moral corrente” (CHÂTELET, 1993, p. 61-2).

A importância de se afastar da posição hegemônica positivista e experimentalista em psicologia para uma transversalidade com a arte e, mais especificamente, com a pintura, consiste em ampliar os efeitos sociais e políticos, já que na produção ativa da arte “(...) figuram fragmentos de realidade que proclamam a necessidade de ‘mudar a vida’” (CHÂTELET, 1993, p. 63). Pois, ainda de acordo com Châtelet,

“(…) se o mundo e os homens não são absolutamente como o academicismo os representa, se não há uma categoria de ‘objetos’ pictóricos estritamente definidos e uma técnica bem delimitada para figurá-los, então é o conjunto do sistema que entra em colapso, inclusive as condutas individuais e coletivas” (CHÂTELET, 1993, p. 62).

Neste sentido, busca-se acreditar na potencialidade aberta pela ligação da psicologia com a arte a partir das interconexões sócio-culturais e da transversalidade de saberes e práticas, situando a psicologia no campo histórico e social com o qual construímos a trama da nossa existência na cotidianidade da experiência. Desta maneira, ao pensar a possibilidade de fazer a psicologia participar do diálogo entre os domínios político, ético e estético, busca-se alcançar uma outra configuração histórica e social. Por fim, a partir do entrecruzamento de saberes distintos do científico, espera-se construir outras formas de perceber, de sentir, de pensar e de produzir o mundo.

REFERÊNCIAS

BORING, Edwin G. *Historia de la psicologia experimental*. Editorial Trillas, México, 1979.

CAVALCANTI, Carlos. *Arte e sociedade*. Rio de Janeiro: MEC, 1963.

CHÂTELET, François; PISIER-KOUCHNER, É. *As concepções políticas do século XX: história do pensamento político*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1993.

CASSIRER, Ernest. *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHEVREUL, Michel E. *The law of contrast of colour: and their application to the arts of painting, decoration of buildings, mosaic work, tapestry and carpet wraving, calico printing, printing, military clothing, illumination, landscape, and gardening, &c*. London: Routledge, Warne, and Routledge, 1861.

CRARY, Jonathan. *Suspension of perception (attention, spectacle, and modern culture)*. Cambridge, Massachusetts/London: MIT Press, 1999.

FARR, Robert M. *As Raízes da Psicologia Social Moderna*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

HELMHOLTZ, Helmholtz. “On the relations of optics and painting”. In: *Popular lectures on scientific subjects* London: Longmans, Green, and Co, 1881.

_____. The recent progress of the theory of vision in: *Popular lectures on scientific subjects*. London: Longmans, Green, and Co, 1881.

JANSON, H.W. *Historia del Arte: panorama de la artes plásticas desde la prehistoria a nuestros dias*. Tomo II. Editorial Labor, S.A.Barcelona, 1972.

KOLAKOWSKY, L. *La filosofía positivista: ciência y filosofía*. Ediciones Catedra, 1988.

MATHEY, François. *O Impressionismo*. Lisboa: Editorial Verbo, 1972.

MURPHY, Gardner. *Introducción histórica a la psicología contemporânea*. Editoria Paidós, 1971.

PHILLIPS, Jennifer. Relative color: Baudelaire, Chevreul, and the reconsideration of critical methodology. *Nineteenth-Century French Studies* 33, N°s 3&4 Spring-Summer, p.342-357, 2005.

REWALD, J. *Historia del Impressionismo*. Vol II Editorial Seix Barral, S.A. – Barcelona, 1972.

ROQUE, Georges. Les couleurs complemetaires: um nouveau paradigme *Reveu d'histoire des sciences*. Volume 47, número 3, 1995, p. 405-434.

_____. Chevreul and Impressionism: A Reappraisal. *The Art Bulletin*, Vol. 78, No. 1 (Mar., 1996), p. 27-39.

_____. *Art et science de la couleur: Chevreul et les peintres, de Delacroix à l'abstraction*. Éditions Gallimard, 2009.

SOKOLOWSKI, Robert. *Introdução à Fenomenologia*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2004.

ZOLA, E. *A batalha do impressionismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

CAVALCANTI, C. *Como entender a pintura moderna*. 2. ed. -. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

CRARY, J. *Techniques of the observer: on vision and modernity in the nineteenth century*. Cambridge, Massachusetts/London: MIT Press, 1996.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, Francisco Teixeira (org.) *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2005.

O LEGADO DA PSICOLOGIA NA CONFORMAÇÃO DA CRIANÇA NA PEDAGOGIA NOVA NO BRASIL

Virginia Sales Gebrim

O processo de autonomização da psicologia, isto é, seu reconhecimento como área específica de conhecimento, no Brasil, foi construído, sobretudo, em sua relação com a educação, especialmente a chamada escola nova. Essas condições ímpares, articuladas à necessidade de expandir a escolarização no Brasil, trazem em seu bojo a criação de um sistema de ensino público e fornecem elementos indispensáveis para a compreensão da idéia de criança, tal como é conformada na pedagogia nova.

Este estudo busca analisar e discutir as possíveis contribuições da psicologia para a pedagogia nova no Brasil, especialmente nos estudos que tratavam da criança e seus processos de escolarização, com a seguinte interrogação: Como a criança é formulada e compreendida pela chamada pedagogia nova?

Ao abordar essa questão, por intermédio de um projeto editorial destinado aos educadores, a coleção “Bibliotheca de Educação”, editada a partir da década de 1920, pude constatar que a presença crescente da psicologia, de maneira explícita, espreitava-se nos diversos aspectos que compunham a pedagogia nova: estrutura curricular, formação de professores, organização e seleção das classes escolares, didática do ensino e relação ensino-aprendizagem.^{xiv}

É verdade que a presença da psicologia, de base filosófica, no campo educacional já se fazia sentir, gradativamente, no final do século XIX. Nas reformas escolares republicanas, com a necessidade de organizar um sistema público de ensino, calcado nas idéias científicas da época, a psicologia encontrou as condições adequadas para estabelecer-se. Neste sentido, ao entrar em cena, a psicologia, em nome da ciência, foi chamada a auxiliar na solução dos problemas e mazelas que passava o ensino público paulista, por exemplo, demonstrando a necessidade de forjar uma nova mentalidade pedagógica, baseada em um preceito: o método de ensino. Ressalte-se que, se nos séculos XVIII e XIX as concepções pedagógicas giravam em torno da importância do método de ensino, tanto para a formação

de professores quanto para a aprendizagem dos alunos, no século XX a “bússola” que orientaria as formulações educativas seria transferida para os processos de aprendizagem do aluno.

Essa guinada, ao que parece, surgia gradualmente nos processos pedagógicos, à medida que as investigações sobre a criança e sua escolarização ganhavam terreno junto aos educadores. Nota-se que as exigências da emergente industrialização, a crença na ciência e na racionalidade técnica como elementos formadores do homem, estavam na raiz das discussões educacionais.

Nesse cenário, a psicologia apresentava-se como uma ciência da modernização, pois traria o legado da ciência que tanto atraía boa parte da intelectualidade brasileira: o conhecimento científico sobre a criança. Ocorre também que as idéias higienistas e racistas que estavam presentes na sociedade brasileira, desde o século XIX, pairando no terreno educacional, forjavam uma combinação das matizes teóricas da medicina e do direito. No cruzamento dessas teorias, na combinação de higiene e educação, a psicologia de caráter experimental se destacaria como um referencial científico.

Um dos marcos inaugurais desse processo é a implantação, em 1914, do Laboratório de Pedagogia Experimental, que funcionou anexo à Escola Normal de São Paulo. Segundo Carvalho (2000, p. 271), "o objetivo da nova instituição pretendia-se o mesmo de similares estrangeiras, em especial norte-americanas: o 'estudo científico' da infância, entendido como exame metódico de todas as energias da criança."

Essa Escola Normal, dirigida por Oscar Thompson (1872-1935)^{xv}, cumpriria um importante papel: a concepção de que a pedagogia deveria basear-se em uma perspectiva científica. As iniciativas de Thompson, ao promover a pesquisa aplicada ao ensino, bem como a configurar a escola como um laboratório experimental, buscavam, na verdade, assentar a pedagogia como ciência, aliando a educação a procedimentos instrumentais e científicos.

Com esse fim, coube ao psicólogo italiano Ugo Pizzolli (1863-1934) organizar e dirigir o laboratório, realizar atividades essenciais para a formação dos professores normalistas, como: cursos teóricos, pesquisas e a elaboração de uma "carteira biográfica escolar", a ser

distribuída nas escolas estaduais; enfim, os trabalhos realizados pelo laboratório eram centrados no "estudo científico da criança". Os cursos ministrados por Ugo Pizzolli encarregar-se iam de propor, para uso escolar, uma série de procedimentos que possibilitariam um conhecimento mais científico sobre a criança:

(...) mais do que isto, como dispositivo de constituição da criança enquanto aluno, dispositivo de produção da individualidade na confluência das medidas e dos 'dados' de observação constituídos como índices de normalidade, anormalidade, ou degenerescência. (CARVALHO, 2000, p. 273)

As pretensões de Thompson, que já em 1912 idealizou a criação da disciplina psicologia experimental nos currículos das escolas normais secundárias, era que o laboratório pudesse servir de demonstração prática dessa disciplina. Diferentemente do que ocorria antes, nesse período os procedimentos científicos oriundos da psicologia experimental abriam um leque de possibilidades para o campo educacional, pois materializavam soluções para aferir e quantificar, enfim, "produziam resultados considerados exatos sobre questões que a escola demandava, proporcionando uma imagem de segurança sobre as informações obtidas por meio deles" (Margotto, 2000, p. 119).

A estratégia administrativa de Thompson, ao privilegiar a psicologia experimental na formação dos professores, era lançar as bases científicas para os novos métodos da pedagogia, que exigiam "por parte do professor conhecimentos cada vez mais específicos da ampla área de estudos que estava se formando em torno da criança e da educação" (Tavares, 1996, p. 143).

Se, por um lado, a psicologia gradativamente ganha importância para a formação do professor, pois é incluída no concurso para professores em 1918, por outro, o laboratório da Escola Normal, que se encontrava praticamente desativado com o retorno de Pizzolli à Itália, é revigorado com a presença de Lourenço Filho na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica.

As atividades do laboratório desenvolvidas por Lourenço Filho, J.B. Damasco Penna e Noemi Silveira permitiram a realização de pesquisas experimentais, estudos sobre aprendizagem de leitura, e ainda, segundo o próprio Lourenço Filho:

(...) testes de desenvolvimento mental, realizam-se inquéritos sobre jogos, influência de leituras e de cinema, completa-se uma pesquisa

sobre aprendizagem, e, sobretudo, aprofunda-se a investigação, já iniciada em Piracicaba, acerca da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. (1955, p. 315)

Dessa forma, a produção do laboratório indicava que as possíveis contribuições da psicologia à pedagogia seriam lastreadas por um tipo de conhecimento psicológico: o experimental.

Nesse contexto, foi significativa a vinda do psicólogo francês Henri Piéron (1881-1964) para ministrar um curso sobre Psicotécnica para os professores e alunos no laboratório de Psicologia, em 1927. Nesse curso, Piéron trazia a preocupação de divulgar a "concepção moderna da psicologia". Os estudos de Wundt, Ribot, Piaget, Pavlov e Watson, reunidos por Piéron, foram alinhavados em uma direção: a psicologia como ciência da conduta. O que isso significava? As explicações de Piéron em suas conferências expunham de maneira clara e explícita o papel da psicologia aplicada à educação e, ainda, a uma determinada pedagogia, a científica, a moderna, "a concepção pedagógica à qual o autor se refere é o escolanovismo (...)" (Antunes, 1991, p. 210).

É importante ressaltar que, embora os testes psicológicos já estivessem sendo empregados em vários países desde o final do século XIX, no Brasil eles começaram a ser difundidos na década de 1920.

O início do "movimento dos testes" no Brasil é creditado a Medeiros e Albuquerque (1874-1934) que, em 1924, editaria o estudo *Os Tests*. Posteriormente, entre outras obras, Isaias Alves (1898-1968) escreveria a obra *Teste Individual de intelligencia - noções geraes sobre testes*, em 1927, e Lourenço Filho, então professor na Escola Normal de Piracicaba, publicaria na revista dessa instituição uma das primeiras pesquisas sobre a atenção escolar, por meio de testes psicológicos.

Cabe destacar ainda, que embora houvesse outras concepções que formulavam explicações sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, como os trabalhos de Manoel Bomfim, que trariam uma preocupação de caráter histórico-social, questionando o uso indiscriminado de testes psicológicos, a grande maioria das publicações baseou-se na perspectiva da psicologia experimental e no uso de testes para explicar os problemas escolares.^{xvi}

Nesse sentido, uma transformação significativa já operava no interior das escolas normais, em São Paulo e Minas Gerais: as contribuições científicas da psicologia, em especial a de caráter experimental forneceriam os subsídios para a formação docente, em função do deslocamento da criança nas práticas escolares:

O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar do ensino. A psicologia experimental dava suporte a cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individuação da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade(...) (VIDAL, 2000,p.498):

As formulações que redefiniam a criança preconizavam, cada vez mais, uma nova dinâmica nas relações escolares e na condução do processo: a aprendizagem substituiria o ensino. A “nova” proposta pedagógica prometia levar em conta a criança, suas experiências e interesses; é nela que se pretendia depositar o processo de geração da aprendizagem.

É possível mapear e apanhar registros desse pensamento em duas obras publicadas nas décadas de 1920 e 1930: *A Lei da biogenética e a Escola Activa* de Adolphe Ferrière e *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* de Manoel B. Lourenço Filho.

Pode-se afirmar que, por intermédio das formulações e propostas contidas nesses discursos, que constituíam a Coleção “Bibliotheca de Educação”, é possível encontrar, maneira clara a pretensão de divulgar, orientar e normatizar um procedimento que deveria ser realizado pelo professor: a avaliação do nível da capacidade da aprendizagem do aluno. Há, ainda, explicitamente, uma preocupação significativa, que percorre os textos de Ferrière e Lourenço Filho: fornecer ao professor os elementos considerados fundamentais para avaliar em linhas gerais a capacidade de aprendizagem do aluno.

A proposta da “educação nova”, segundo Ferrière, conforma as peculiaridades da criança com as idéias evolucionistas da época, explicando que:

A criança não é um adulto incompleto, mas um ser original, um ser em estado de natureza, destinado a desenvolver-se até um estado

elevado. Seu programma de estudos há de ser desenvolvido e encaminhado de modo que a criança reviva, por assim dizer, as diversas phases que a humanidade percorreu nos tempos primitivos, e o fará da mesma forma que o homem o fez, isto é, guiado pela utilidade, que é o critério da valorização para a criança também. (1929, p. 60)

Dessa maneira, a “escola nova”, continua Ferrière, constitui-se em um movimento em defesa da criança, de seus interesses e necessidades, que tem por base o desenvolvimento de suas capacidades e da aprendizagem.

Tomando a criança como o centro dos processos pedagógicos, Ferrière propõe, conseqüentemente, que o ponto de partida para o ensino seja “despertar o interesse da criança”, pois:

(...) consiste em fazer a criança progredir. Sabemos também que este progresso se obtém por meio de interesse, e que esse interesse nasce da adaptação da matéria de ensino à natureza da criança. (...) De acordo com os pensadores ingleses, especialmente com Spencer, que todo o progresso biológico e, portanto, espiritual, repousa na faculdade de adaptação. (1929, p. 22)

Explica Ferrière, que é “(...) a faculdade de adaptação que proporciona a obtenção do interesse da criança, sendo que (...) adaptar significa reconhecer e aprender, quer do ponto de vista physiologico como do physico, consiste em reagir aos numerosos estímulos que venham do mundo exterior (...)” (1929, p. 23). Para isso, é preciso adotar, segundo o autor:

(...) o novo methodo didático que propõe conseguir: 1. os mesmos resultados, com menor esforço; 2. resultados superiores, com menor esforço (...); o interesse nasce da adaptação da matéria de ensino à natureza da criança. (Ferrière, 1929, p.22)

No entendimento de Ferrière, é fundamental levar em conta que, na aprendizagem escolar, os processos de formação biológica da criança dirigem-se pela “lei do progresso”, com um propósito: a “adaptação”. O que possibilita o processo de aprendizagem, que resulta numa mudança de comportamento da criança, é a obtenção de seu interesse. Inserir a criança no centro dos processos de aprendizagem significa, portanto, escolher o método e a seleção de conteúdos que correspondam aos interesses e necessidades dessa criança.

A essa altura, já é possível dizer que, para Ferrière, é a psicologia que constitui a área de referência para a “nova educação”:

O programa da escola activa se baseia no interesse psychologico da criança. Trata de acompanhar-lhe o desenvolvimento, de attender as suas necessidades no momento em que se manifestam, desenvolvendo-lhes e tornando-as fecundas. Damos excepcional importância a este facto, de que antes apenas se haviam occupado: o interesse da criança. (1929, p. 48)

Estimulada pelo interesse, a participação ativa da criança nos processos de aprendizagem escolar converte-se em um dos conceitos-chave na exposição de Ferrière, que assim a definia: “A criança é um ser activo. Seu elemento vital é o movimento, é a actividade. A actividade physica foi sempre a condição necessária de existência do homem” (1929, pp. 34-35).

Em outros termos, a criança, na “pedagogia ativa”, é tomada como objeto central dos processos de aprendizagem, e é preciso estabelecer as condições para que esse processo se realize.

Lourenço Filho, ao criar os *testes ABC*, pretendia “estudar a matéria prima”, os processos da aprendizagem da criança, via mensuração. Nesse estudo, por intermédio de uma amostra que permitiria uma correlação entre a idade mental e o quociente de inteligência, as provas possibilitariam o diagnóstico das condições maturacionais da criança, permitindo a seleção e a organização de classes homogêneas, proporcionando “(...) uma apreciação rápida, simples e eficiente da capacidade de aprender a leitura e escrita; de outro, a organização de classes seletivas (...)” (1934, p. 20).

Por isso, os argumentos sobre a necessidade de formar uma “nova” mentalidade pedagógica, capaz de levar à frente a renovação escolar, de forma “rápida e eficiente”, nas palavras de Lourenço Filho, requereriam um “novo professor”: o que detinha o conhecimento sobre os processos de aprendizagem da criança, por intermédio de um determinado conhecimento psicológico.

Isso significa que o conhecimento necessário para a escolarização da criança era proveniente da psicologia e da pedagogia experimental. A aferição, a métrica obtida pelos

Testes ABC, constituir-se-iam pela performance do aluno, a medida de sua aprendizagem.

Frente a isso, Lourenço Filho afirma:

(...) a aprendizagem cabe atender às diferenças individuais (não só para maior rendimento ou economia do aprendiz, mas para a própria normalidade do processo, em cada criança) o que importa numa adequação individual de procedimentos didáticos, bem como do material de leitura, que deve ser adaptado às fases do desenvolvimento social da criança e evolução de seus interesses (influência da psicologia diferencial e da concepção funcional da infância). (p. 47)

Coerente com os princípios da escola nova, Lourenço Filho propõe que o alvo da escolarização seja a “criança real e suas diversidades”. As discussões sobre métodos de ensino, cartilhas e processos de ensino dariam lugar aos processos de aprendizagem da criança, previamente garantidos pela ordenação e seleção de alunos, de acordo com os níveis de maturidade.

As formulações de Lourenço Filho revelam que sua crença na educação nova viria exatamente por considerar que esta seria a única pedagogia capaz de, cientificamente, utilizar os meios adequados para promover a aprendizagem e o pleno desenvolvimento da criança na escola. A psicologia, como ciência responsável pela investigação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, forneceria, ao mesmo tempo, a fundamentação teórica e o recurso técnico necessário para a implementação da prática pedagógica. A psicologia estabelecida na primeira metade do século XX tornou-se a principal referência teórica para a educação. Os meios, os procedimentos, a técnica iriam servir, na verdade, a um único propósito: a criança e sua escolarização.

Se por um lado esses discursos revelam uma síntese que, ao mesmo tempo, prescreve determinadas práticas escolares e a necessidade de formação do professor, caracterizadas pelos conhecimentos da psicologia experimental, por outro, os estudos desenvolvidos por Lourenço Filho, ao investigar o nível de maturidade da criança na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, forneceram um modelo de instrução para os professores – como no caso dos *Testes ABC*. Por sua vez, Ferrière adotava o mesmo tom a necessidade de formar de professores, na perspectiva da “escola nova”.

Essas idéias, dirigidas aos professores brasileiros, expressas em um dispositivo estratégico, tornaram-se constitutivas de um pensamento pedagógico, estabelecendo práticas e disseminando fazeres, enfim, trazendo uma “nova” formulação de criança e, conseqüentemente, de sua educação.

Tudo indica que as formulações apresentadas por Ferrière e Lourenço Filho, em nome da pedagogia nova, foram ancoradas principalmente nos conhecimentos da psicologia experimental. Os testes deveriam fornecer, trazer à tona, as aptidões do indivíduo, as capacidades e a inteligência, distribuindo-os assim nas classes escolares.

É inegável que a escola nova trouxe inúmeras contribuições para o terreno educacional. Ao chamar a atenção para a criança, para sua capacidade cognitiva, enfim, para a singularidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil, sistematizou e inscreveu os saberes escolares em uma concepção tingida por determinadas concepções científicas.

Com isto, é introduzida uma cultura, uma mentalidade social, que acaba por destituir a criança de sua condição social e histórica, reduzindo-a à condição de um “aluno que aprende”. Ao apanhar alguns registros desse pensamento, que pretendia romper com um “passado” sobre a criança e seus processos de escolarização, é possível perceber que, nesse percurso, as idéias que se tornaram hegemônicas, ao fim e ao cabo, estabeleceram uma continuidade, ao manter o campo de conhecimento sobre a criança subordinado à aferição, ao recorte estatístico e à psicometria.

Referências

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e a higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRIÈRE, Adolphe. *A lei biogenética e a Escola Activa*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

GOMES, William B. *Avaliação psicológica no Brasil: Tests de Medeiros e Albuquerque*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 3, 58-69, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. *Teste ABC - para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. São Paulo: Melhoramentos, 1934.

_____. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de (org.). *As ciências no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1955, volume II.

MARGOTTO, Lílian Rose. *A psicologia chega à escola: o saber psicológico nos periódicos educacionais (São Paulo - 1890-1930)*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho: outros aspectos mesma obra*. São Paulo: UNESP & Mercado das Letras, 1997.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: DP&A, 2001.

TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890 a 1930)*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

VIDAL, Diana. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta T., FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Notas

¹Sobre a coleção “Bibliotheca de Educação” ver, entre outros: Monarcha(1997) e Nagle(2001) que reiteram a importância desse projeto editorial como dispositivo estratégico da escola nova, com a finalidade de atingir e modificar a cultura pedagógica.

² Oscar Thompson exerceu vários cargos no magistério e administração escolar paulistas na década de 1910: Diretor da Escola Normal de São Paulo (1901-1920); fundador e Diretor Geral da Instrução Pública (1909-1910 e 1917-1920). Diplomado pela Escola Normal de São Paulo, sua formação foi influenciada pelas idéias de Spencer e Darwin.

³Nas décadas de 1920 e 1930 o grande interesse pela psicomетria como instrumento científico aplicado à educação pode ser verificado pelo número de livros publicados sobre testes, como: *O movimento dos testes* de C.A.Baker, em 1925; *Teste Individual de inteligência* de Isaias Alves, em 1927; *O método dos testes* de Manoel Bomfim, em 1928, e *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* de Lourenço Filho, como observa Gomes (2004).

