

O COMPROMETIMENTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO DA PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Walter Andrade Parreira (*)

INTRODUÇÃO

O conhecimento é produzido socialmente, gerado por uma determinada sociedade, em um dado momento histórico, concretamente situado. Essa origem traz marca de um atravessamento ideológico, de um comprometimento político. Isso significa que o conhecimento estará a serviço da manutenção ou da transformação da sociedade e, numa estrutura de classes, a serviço, portanto, da dominação ou da libertação.

O presente trabalho pretende apontar para a importância de se refletir sobre o comprometimento ideológico-político da Psicologia, mais especificamente na área clínica. Procura detectar expressões desse comprometimento nas teorias e práticas psicoterápicas e na formação do psicólogo clínico.

Para tanto, repassa a história da educação brasileira, área em que análise semelhante já foi realizada, e extrai da mesma um referencial que contribui para a pretendida reflexão.

O trabalho faz, também, uma análise da história da Psicologia em Minas Gerais – a partir do seu surgimento na área educacional – e da Psicologia Industrial, no sentido de encontrar subsídios para a mesma reflexão na área clínica.

A avaliação do comprometimento de classe da Psicologia tem como objetivo contribuir para a discussão, que se faz ao final, sobre a formação do psicólogo clínico.

(*) Universidade Fumec (Fundação Mineira de Educação e Cultura) – Belo Horizonte, MG.

walterparreira@gmail.com

Capítulo I

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

I.1 – As políticas educacionais brasileiras e sua articulação com o contexto econômico

“... o processo capitalista de produção reproduz (...) a separação entre a força de trabalho e as condições de trabalho, perpetuando, assim, as condições de exploração do trabalhador. (...) A produção capitalista, encarada em seu conjunto, ou como processo de reprodução, produz não só mercadoria, não só mais valia; produz e reproduz a relação capitalista; de um lado o capitalista e, do outro, o assalariado.”¹

Toda sociedade precisa produzir e reproduzir as condições materiais de sua existência, ou seja, os meios de produção e a energia necessária para colocá-los em operação – a força de trabalho. De outro lado, precisa reproduzir as condições sob as quais se dá essa produção material da sua existência; reproduzir, em outras palavras, as relações sociais de produção (de exploração ou de cooperação). Para tanto, a sociedade dispõe de dois mecanismos: os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), conforme *Althusser (1980: 61)*; ou a sociedade política e a sociedade civil, segundo *Gramsci (1979: 10-11)* – o uso da força, da coerção, e o uso da persuasão, do consenso.²

Na sociedade brasileira, até o Século XIX, os aparelhos ideológicos eram, principalmente, a família e a Igreja. Predominava no país o modelo agro-exportador na economia, que exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. O esgotamento desse modelo e o início do processo de industrialização, nas primeiras décadas deste século, no entanto, trouxeram mudanças profundas no cenário econômico, político e social do país. Assistiu-

¹ Karl MARX, **O capital**, v.1, p. 672-3.

² Para discussão sobre os conceitos dos dois autores, ver, por exemplo, Stuart HALL et. al. In: Center for Contemporary Cultural Studies, Univ. de Birmingham, **Da ideologia**.

se à crescente urbanização da sociedade brasileira, com o deslocamento de grandes massas do campo para a cidade. O trabalho na indústria nascente, que exigia a qualificação da mão-de-obra, e o novo ambiente cultural da cidade fomentaram a demanda social para a escola.³ Ela era importante para os interesses da classe dominante, cujo discurso colocava o analfabetismo como o mal da sociedade, como responsável pela pobreza, pela desigualdade social. E atribuía à escola o papel de “redentora da humanidade” – ela iria “redimir o homem de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política.”⁴ À educação competia “transformar os súditos em cidadãos.”⁵ E a escola era reivindicada, também, pelas classes populares, que viam nela a possibilidade de ascensão social. Na década de 20 desencadeou-se assim, “o entusiasmo pela educação” e a luta pelo ensino público, universal e gratuito.⁶

A escola que surgiu nessa época no Brasil se caracterizava por uma ênfase na transmissão de conhecimentos, por uma metodologia de ensino que utilizava aulas expositivas e interrogativas ou argüição oral. Seu sistema de avaliação era rigoroso, com provas escritas (dissertação) e orais, observação individual por parte do professor, coerção e castigo. A relação professor-aluno era autoritária e vertical, sendo o professor guia e modelo (*Caldeira, Lima, s.d.: 1*). Era a chamada Escola Tradicional, cujas práticas pedagógicas se assentavam sobre a concepção Humanista Tradicional de Filosofia da Educação, marcada pela visão essencialista do homem (*Saviani, 1980:17*). A partir de então, a escola passou a ocupar a função, na nova sociedade brasileira, de contribuir para a reprodução das estruturas de poder, de estrutura de classes.

A escola realiza essa função, segundo Establet, na medida em que “contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa”.⁷ Ela opera no sentido de uma repartição dos indivíduos nas duas classes antagônicas da sociedade, concorrendo para divisão social

³ A escola existia desde o Brasil-Colônia, mas com uma função apenas de reprodução da ideologia política e religiosa, sendo destinada, basicamente, à formação das elites dirigentes do país.

⁴ Dermeval SAVIANI In: Walter Esteves GARCIA, **Inovação educacional no Brasil**, p.15.

⁵ L.J. ZANOTTI Apud Dermeval SAVIANI, *op. cit.*, p. 22.

⁶ Carlos Roberto Jamil CURY, **Ideal educativo e realidade brasileira**, p.8.

⁷ Roger ESTABLET, A escola. **Tempo Brasileiro**, v. 35: 113.

do trabalho, ou seja, para a divisão entre trabalhadores manuais e intelectuais. E, ao qualificar os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes, ao mesmo tempo, a ideologia que os leva a aceitar sua condição de classe, a se submeter à dominação.

Mas o processo histórico do país estava em marcha, e a industrialização – o modelo da substituição de importações – veio trazer uma complexidade para as relações sociais até então desconhecida para a sociedade brasileira, com o crescimento do proletariado, o surgimento da pequena burguesia e dos empresários. A escola, apresentada pela classe dominante como meio de ascensão social, de acabar com a miséria, de redimir o homem, não cumpriu o prometido. A justificativa foi, então, a de que o fracasso não se devia à escola como tal, mas ao tipo de escola que existia – era necessário, portanto, reformá-la. Essa transformação era importante, também, porque a Escola Tradicional, com suas características de valorização do conhecimento, de cobrança e avaliação dos conteúdos, vinha sendo fator de formação de uma consciência crítica, contribuindo para a crescente participação política das massas.⁸ A escola, implementada para atender aos interesses dos dominantes, passava a atender aos dominados. É a dialética presente nos aparelhos ideológicos, a contradição no seio do processo educativo.

Surgiu, assim, a Escola Nova, com suas características de esvaziamento dos conteúdos, de um planejamento que incluía a participação do aluno, de uma metodologia que valorizava o jogo e a livre iniciativa. Ela se utilizava da auto-avaliação, e a relação professor-aluno era igualitária e horizontal. A concepção Humanista Moderna de Filosofia da Educação fundamentava essa prática pedagógica, assentada em uma visão existencialista do homem. A ênfase se afastou da aquisição de conhecimentos para o desenvolvimento da personalidade do aluno, de suas características psicológicas. Houve um deslocamento do sentido político-social do modelo anterior para a preocupação com os problemas técnico-pedagógicos, internos à escola. O discurso dominante passou a destacar a importância da “qualidade do ensino”; e o

⁸ Não é por acaso que a escola é considerada, por muitos autores, como a AIE mais importante das sociedades capitalistas modernas. Ver, por exemplo, Althusser (1980:71) e o comentário de FREITAG (1980: 35) sobre o controle do sistema educacional como um momento decisivo na luta de classes na perspectiva gramsciana.

“otimismo pedagógico” da Escola Nova veio substituir o “entusiasmo pela educação” da Escola Tradicional.⁹

Quando também a Escola Nova fracassou em sua missão de promover a ascensão social, a ideologia do liberalismo veio legitimar tal fracasso. Com o postulado de que a sociedade oferece oportunidades iguais para todos, mas a natureza dota diferenciadamente os indivíduos, ela permitia atribuir o insucesso escolar às deficiências intelectuais dos alunos (*Cunha, 1978:55*). Assim, a alocação da maioria como trabalhadores manuais e de uns poucos como trabalhadores intelectuais devia-se ao “fato” de que esses últimos eram bem-dotados pela natureza e os outros não o eram. As diferenças individuais eram, assim, responsáveis pela divisão social do trabalho.

O modelo da substituição de importações perdurou de 1930 até os primeiros anos da década de 60. A industrialização não era mais induzida pelo estrangulamento do setor externo, como quando surgiu. “Ela não tinha, então, apenas a função de substituir as importações, mas já alcançava o nível de um processo auto-propulsor.”¹⁰ Abriam-se as portas ao capital estrangeiro e chegaram as empresas multinacionais ao país – e, com elas, o modelo da internacionalização do mercado. A opção desenvolvimentista dirigiu a economia brasileira para a produção de bens de alto custo, voltada para a camada mais abastada da população e para a exportação.

O discurso da classe dominante passou a ser, naquele momento, o de que era preciso aumentar a produtividade, “fazer crescer o bolo (que, então, não era suficiente para todos) para depois reparti-lo”. A ideologia era a da escassez de bens, de produtos, situação que demandava, pois, um esforço de toda a sociedade para o incremento da produção. A escola foi atrelada a esse projeto, passando a ser entendida como um fator de crescimento econômico. Sucedendo a Escola Nova, surgiu a Tendência Tecnicista. O planejamento educativo, nessa perspectiva, foi entregue a técnicos; a metodologia utilizava a tecnologia de ensino, a instrução programada, os módulos instrucionais. A avaliação era feita em termos de provas objetivas, múltipla escolha e comportamentos observáveis. A relação professor-aluno era impessoal, o primeiro sendo um executor e o aluno um recurso humano em potencial.

⁹ Carlos Roberto Jamil CURY, **op. cit.**, p.8.

¹⁰ Lucília Regina de Souza MACHADO, **Escola técnica e divisão social do trabalho**, p.3.

Tratava-se de uma visão utilitarista e pragmática da educação, em que se privilegiava o ensino técnico, em detrimento da transmissão de conhecimentos e da formação do homem. “O objetivo central da educação é garantir o crescimento da taxa de produtividade (...) e fica evidente que o projeto educacional tem a direção de possibilitar o máximo rendimento dos setores produtivos, beneficiando diretamente as empresas.”¹¹ A Tendência Tecnicista fundamentava-se na concepção Analítica de Filosofia de Educação, estando em estreita relação com o neo-positivismo.

A história da educação brasileira revela, também, a presença de uma quarta tendência: a Sócio-Política, que se manifesta de forma não-predominante em todos os períodos citados. Sua fundamentação é a concepção Dialética de Filosofia de Educação: a educação deve ser polivalente e é um ato político, cumprindo uma função social. “Interessa-lhe o homem concreto, isto é, o homem como conjunto das relações sociais.”¹² A aprendizagem ocorre através do trabalho e seu objetivo é desenvolver uma consciência política para uma práxis criadora. A avaliação é coletiva e tem o sentido de um trabalho cooperativo para reapropriação crítica do saber. O planejamento é feito por co-gestão, e professor e aluno vivem juntos o processo de produção do saber, numa relação pessoal e concreta. Sua fundamentação é o materialismo histórico e dialético (*Caldeira, Lima, s.d.: 2-3*).¹³

Segundo Saviani (1981: 11), todas as quatro tendências – a Escola Tradicional, a Escola Nova, a Tendência Tecnicista e a Perspectiva Sócio-Política – encontram-se presentes hoje na educação brasileira, sendo, os períodos referidos, momentos de predomínio de uma ou de outra. Na verdade, “(...) a sucessão de etapas (na política educativa) e a correspondente emergência de concepções (de Filosofia de Educação) constituem mecanismos de recomposição acionados pela classe dominante para garantia de sua hegemonia.”¹⁴

¹¹ Neidson RODRIGUES, **Estado e educação no Brasil**, p.12.

¹² Dermeval SAVIANI, **op. cit.**, p.20.

¹³ Para uma análise das diversas concepções em educação que busca recuperar as contribuições de cada uma numa perspectiva integradora, ver Jesus PALACIOS. Tendências contemporâneas para uma escola diferente, **Cadernos de Pedagogia**, n.51.

¹⁴ Dermeval SAVIANI, **op. Cit.**, p.25.

I.2 Níveis de análise das práticas pedagógicas

“(...) a estrutura econômica da sociedade constitui, em cada caso, o fundamento real a partir do qual é preciso explicar, em última instância, toda a sobre-estrutura das instituições jurídicas e políticas, assim como os tipos de representação religiosa, filosófica e de outra natureza, de cada período histórico.”¹⁵

Essa afirmativa, uma das maiores contribuições do materialismo histórico e dialético, ilumina a análise da história da educação brasileira. A infra-estrutura, que é a base econômica da sociedade, o momento de produção de suas condições materiais de existência, é que determina, em última instância, a super-estrutura ideológico-jurídico-política, que tem uma autonomia apenas relativa. Na perspectiva histórico-dialética, a forma como os homens se organizam para produzir os bens necessários à sua vida determinará, em grande medida, a maneira como eles pensam, os seus costumes, as suas crenças, a sua cultura, etc.

A reflexão desenvolvida até aqui permite extrair um modelo ou um referencial para a análise das práticas pedagógicas. Ele consta de três níveis. O primeiro, o mais simples, uma vez que se dá diretamente pela observação, é o nível da prática. Refere-se ao “como” o professor age, que instrumentos, recursos, técnicas e metodologia utiliza, como ele avalia, como se relaciona com o aluno, etc. A relação imediata de um observador com esse *fazer* do professor é suficiente para descrever esse primeiro nível. Na história da educação brasileira, ele é caracterizado pelas técnicas e práticas – já comentadas – de cada uma das escolas ou tendências.

Há, no entanto, um segundo nível subjacente ao primeiro e que lhe dá fundamento: a concepção de Filosofia de Educação. A metodologia adotada por uma escola, a relação professor-aluno, os recursos didáticos, a forma de avaliação, os conteúdos, etc, são a expressão de uma concepção particular de homem e de mundo, seja explícita ou não, tenha ou não consciência dela o educador. A presente reflexão apresentou a análise nesse segundo nível

¹⁵ Friedrich ENGELS, *Anti-Dühring*, p.12.

quando se referiu às concepções Humanista Tradicional, Humanista Moderna, Analítica e Dialética da Educação. Elas são a fundamentação, respectivamente, da Escola Tradicional, da Escola Nova, da Tendência Tecnicista e da Perspectiva Sócio-Política. Esse segundo nível não se dá à observação, não pode ser apreendido apenas pelos sentidos, como o primeiro; demanda um conhecimento teórico, um aprofundamento de análise que ultrapassa a leitura empírica.

Numa perspectiva idealista ou a-histórica, essa análise das práticas pedagógicas poderia parar aqui. O segundo nível seria suficiente para fundamentá-la ou explicá-la – entender-se-iam as concepções como surgindo do pensar e refletir, da capacidade de elaboração e abstração humanas. Mas uma perspectiva histórico-dialética precisa ir além. Como já foi dito, não é o mundo das idéias que “explica” a realidade ou o concreto, não é o pensamento que forja o real; o real, ou o concreto, é a fonte, a base do pensamento. Dessa forma, o pensar tem um chão, uma ancoragem, um assentamento: a maneira como os homens produzem as condições de sua existência. A super-estrutura ideológica é determinada, em grande medida, pela infra-estrutura econômica. Assim, as concepções de homem e de mundo que embasam as ações dos seres humanos não nascem simplesmente das cabeças dos mesmos, mas devem sua origem à instância da produção econômica e material da vida. Ou seja, elas são tributárias do contexto histórico – este é o terceiro nível a partir do qual foi realizada a análise das práticas educativas neste trabalho. Este é um nível mais oculto, mais encoberto, menos desvelado ainda que o anterior. Se uma leitura empírica não pode revelar sequer a existência do segundo nível e, portanto, não alcança as concepções de homem e de mundo, muito mais distante está, então, de iluminar o terceiro – na realidade, o solo de surgimento dos dois primeiros.

De acordo com Kosik (1976:9-18), o que se oferece aos sentidos é o aparente, é o mundo da pseudoconcreticidade, e, para superá-lo e atingir o concreto, é necessária a *mediação* por um conhecimento, por uma teoria. “O conhecimento da realidade exige que diferenciemos o modo como uma realidade aparece e o modo como é concretamente produzida. (...) O método histórico-dialético deve partir do que é mais abstrato, mais simples ou mais imediato (o que se oferece à observação), percorrer o processo contraditório de

sua constituição e atingir o concreto como um sistema de mediações e de relações cada vez mais complexas e que nunca estão dadas à observação.”¹⁶

Sintetizando os três níveis:

- 1º) Práticas educativas (teorias e técnicas pedagógicas)
- 2º) Filosofia da Educação (concepções de homem e de mundo)
- 3º) Contexto Histórico (modelo econômico)

I-3 A ideologia nos discursos dominantes

“A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”.^{17 18}

Essa definição permite a análise dos discursos da classe dominante referidos na descrição das etapas das políticas educativas. Assim, o primeiro discurso apresenta a pobreza e a miséria como decorrentes do analfabetismo, caracterizando uma deformação ou uma inversão própria da ideologia, eis que ele distorce a realidade. Não é o analfabetismo que gera a pobreza, mas a pobreza, sim, que é o maior determinante do analfabetismo. A divisão de classes, a propriedade privada dos meios de produção, a condição de exploração a que é submetida a classe trabalhadora, é que impedem o seu acesso à cultura. Mal têm pernas para andar, as crianças da classe dominada já partem para trabalhar (quando não para esmolar ou roubar), obrigadas que são a contribuir para o sustento da família. Aquele era, portanto, um discurso ideológico, ao estabelecer uma explicação fantástica para a pobreza, no interesse do ocultamento da realidade e com o objetivo, também, de que a classe dominada valorizasse a escola, então importante para os interesses dominantes. Ao fazê-lo, a classe dominante garante a sua *hegemonia* (Gramsci, 1979:11), na medida em que os seus interesses tornam-se, também, os interesses da classe dominada, e em que a sua ideologia se estende ao

¹⁶ Marilena de Souza CHAUI. **O que é ideologia**, p.48

¹⁷ Louis ALTHUSSER, **Posições II**, 1980, p. 79.

¹⁸ Para discussão do significado de “imaginária”, ver José Augusto Guilhon ALBUQUERQUE In: Louis ALTHUSSER, **Aparelhos ideológicos de estado**, p. 39-42.

todo social, ou seja, em que ela obtém o consenso.¹⁹ As idéias da classe dominante devem transformar-se em idéias da sociedade como um todo, de tal forma que os indivíduos da classe dominada se reconheçam nelas. Dessa forma, a classe que domina no plano material (econômico, político, social) domina, também, no plano das idéias.

Os dois outros discursos também revelam uma explicação fantástica das relações dos homens com suas condições de existência: a deficiência intelectual como responsável pela não ascensão social e a “escassez” de bens determinando a carência. A “deficiência” intelectual é, no caso, apenas uma máscara, um encobrimento: na realidade, os instrumentos ou testes psicológicos utilizados que a “revelaram (...) mostraram-se, historicamente, extremamente eficientes para detectar dificuldades *sócio-econômicas* nos indivíduos a eles submetidos e apresentá-las como dificuldades psicológicas naturais.”²⁰ (grifo nosso). O discurso da escassez de bens, por seu lado, esconde o fato de que o problema da sociedade brasileira, ou da sociedade capitalista de maneira geral, era – como é, na realidade, o da *repartição* desigual da riqueza produzida, e não o da própria produção. É óbvio que o desenvolvimento tecnológico, então já alcançado, permitiria que se produzissem alimentos, remédios, vestuário, habitação, aparelhos elétricos e eletrônicos, automóveis, etc, de modo a atender a todos (o que, para ser produzido, abriria inclusive a possibilidade de trabalho para todos, o pleno emprego) Não é, porém, do interesse da classe dominante – e do capitalismo internacional – que haja o pleno emprego. É necessário o “exército industrial de reserva” para controlar o custo da mão-de-obra, assim como não é de seu interesse que essa mesma mão-de-obra adquira condições de acesso aos bens referidos. Em outras palavras, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas possibilita a produção de bens para todos, mas as relações sociais de produção – de exploração – não permitem a sua aquisição e utilização por todos (o que configura a não correspondência e a contradição entre as duas instâncias da infra-estrutura).²¹ Dessa forma, ambos os discursos promovem o

¹⁹ Para discussão sobre o conceito de “hegemonia”, ver Hugues PORTELLI, **Gramsci e o bloco histórico**, p.61.

²⁰ Regina Helena de Freitas CAMPOS, **Notas a propósito da função social do psicólogo**, p.9.

²¹ Marta HARNECKER, **Os conceitos elementais do materialismo histórico**, p. 73.

ocultamento da contradição fundamental da sociedade capitalista – a divisão de classes –, responsável, na realidade, pela repartição desigual dos indivíduos pelos lugares sociais e, portanto, pelo fato de que a maioria vive na miséria e uns poucos na opulência.

Nesse processo de ocultação, um papel especial é desempenhado por uma determinada camada social: a dos intelectuais. Eles são os “funcionários da super-estrutura” (*Gramsci, 1979:10*), encarregados de divulgar uma visão de mundo que promova a coesão social, a aceitação e o consenso a respeito da estrutura da sociedade – eles devem cimentar a dominação. Eles são incumbidos de formar as consciências, os valores culturais, éticos e morais. Devem construir os referenciais a partir dos quais as pessoas fazem sua leitura sobre o mundo e conduzem suas ações sobre o mesmo. E, na medida em que veiculam uma visão de mundo fantástica, mistificadora e que oculta a realidade, são considerados “intelectuais orgânicos” da classe dominante, pois estão vinculados a ela e atendem aos seus interesses.²²

Capítulo II

O COMPROMETIMENTO DE CLASSE DA PSICOLOGIA

II.1 – A Psicologia Educacional – A história da Psicologia em Minas Gerais

A ideologia procura ocultar as contradições da sociedade, encobrir sua fragmentação, sua divisão de classes, pintando um quadro harmonioso da mesma. A história das profissões em Minas Gerais testemunha a Psicologia desempenhando tal função: essa prática social surge nas décadas de 20 e 30 deste século, na área educacional, entrelaçando-se com a própria história da educação brasileira (*Campos, 1980:4*).

O contexto econômico era o início da industrialização do Estado, que demandava o êxodo do campo para a cidade, a fim de formar o proletariado urbano. Um dos motivos para essa migração – já comentado – era a busca de ascensão social via escolarização, prometida pela classe dominante e,

²² Antonio GRAMSCI, *Os intelectuais e a organização da cultura*, p. 5.

obviamente, não concretizada, não passando de um artifício de sedução. As crianças vindas do campo não conheciam o universo cultural e simbólico da cidade e, portanto, não progrediam na escola, como progrediam as crianças da burguesia. Na verdade, não deveriam mesmo fazê-lo, uma vez que não havia – como não há – espaço para todos nos pontos altos da pirâmide que representa os lugares sociais. À burguesia industrial interessava apenas a alfabetização daquelas crianças e não a sua continuidade na escola, uma vez que seu objetivo era a qualificação mínima necessária para o trabalho nas fábricas. Além disso, um operário mais qualificado e com escolarização em níveis mais elevados é mais caro e também mais capaz de uma consciência crítica.

Mas era preciso legitimar aquele processo, torná-lo aceito por todos. Como no processo de surgimento da escola, estavam criadas as condições para o aparecimento de uma nova prática social: desta feita, a Psicologia. Ela foi chamada a aferir a condição intelectual daquelas crianças que fracassavam na escola, e o uso de testes e técnicas de avaliação marca o seu nascimento em Minas. Seus instrumentos diagnosticaram, então, uma “excepcionalidade” – ou uma baixa capacidade intelectual – das crianças. Essa “explicação” era o bastante, era o suficiente. Estava legitimada a falta de progresso na escola, a não-ascensão social de todo um contingente populacional que acreditou no poder da escola de proporcioná-la (poder que ela efetivamente não tem, uma vez que a determinação dos lugares sociais é dada de berço, ou seja, pela origem de classe dos indivíduos – e as exceções à regra só a confirmam).

“No entanto, a escola e os testes de desenvolvimento mental são marcados pelo etnocentrismo cultural da classe que os produz, vindo a medir exatamente o grau de apropriação, pelos indivíduos, da ideologia dominante.”²³ As crianças da classe dominada, egressas do campo, não se reconheciam na linguagem e no universo simbólico daquela escola e daqueles testes, construídos para as crianças da cidade, da burguesia. Era a ideologia do ser abstrato e a-histórico – da criança universal – presente na Psicologia e levando-a a não considerar a criança particular, o ser concreto, marcada pelas diferenças de classe.

²³ Regina Helena de Freitas CAMPOS, **Psicologia e ideologia**, p.72

Dessa forma, a exclusão do progresso na escola de todo um contingente de crianças, na realidade uma expressão da luta de classes naquele momento da sociedade brasileira, foi legitimada em termos da “excepcionalidade” das mesmas. Ao utilizar-se de testes e técnicas que aferiam essa condição, a Psicologia Educacional emprestou um caráter “científico” ao pressuposto da ideologia liberal de que a sociedade é democrática e cria oportunidade iguais para todos, mas a natureza dota diferenciadamente os indivíduos (*Campos, 1980:61*). De acordo com ela, todos têm a liberdade individual de se colocar onde quiserem, mas, como não são igualmente dotados pela natureza, alguns, ou a maioria, ocuparão as funções do “fazer” e os outros as funções de “planejar” e de “controlar”. A ideologia procura fazer crer, portanto, que há lugar para todos no topo da pirâmide social, e quem não o alcança traz algum tipo de “deficiência”. Ela cumpre, assim, a função de legitimar a sociedade como democrática, justa e igualitária. Pode-se perceber aqui o papel social que o psicólogo foi chamado a desempenhar: legitimar as desigualdades sociais, transformando-as em diferenças individuais e atribuindo-as à natureza. A contradição social – de classe – é deslocada para o interior do indivíduo, para a esfera psíquica, e reduzida a deficiências intelectuais, a problemas psicológicos. E a Psicologia é reduzida a ideologia.

A história da Psicologia em Minas terá seqüência com o uso dos testes de interesse e aptidões nas atividades de seleção e orientação profissional, na década de 50. Estes estarão submetidos à mesma ideologia: “A própria separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é reproduzida pelos testes: as atividades manuais e as ocupações burocráticas repetitivas serão aconselhadas aos menos dotados, enquanto que para os melhores dotados se reservam as funções intelectuais e os postos de direção.”^{24 25}

II.2 A Psicologia Industrial – O nascimento da prática social da Psicologia

²⁴ A análise da Psicologia Educacional realizada neste capítulo e da Psicologia Industrial e Clínica nos capítulos II.2 e II.3 limita-se a um dos lados da contradição inerente a essas práticas sociais – o da sua participação na reprodução da dominação da classe. Sua possibilidade de concorrer para a transformação social será comentada no capítulo III.

²⁵ Regina Helena de Freitas CAMPOS. *op. cit.*, p. 72-73.

Um próximo passo importante na história da Psicologia em Minas foi a criação dos seus cursos de graduação, nos anos 60 e 70. Uma parte importante dos currículos desses cursos era dedicada à realização de trabalhos e pesquisas em laboratórios, utilizando pequenos animais, a partir do referencial da metodologia experimental. O Behaviorismo era a corrente teórica que melhor servia aos interesses das indústrias e, de maneira geral, à classe dominante, com sua ênfase no controle e manipulação do comportamento humano. Seu pressuposto de que os comportamentos dos animais inferiores e dos seres humanos são regidos pelas mesmas leis permiti-lhe aplicar diretamente ao homem os resultados de suas pesquisas com os animais. Assim, por exemplo, pesquisas nos laboratórios de Psicologia Experimental concluíam que um rato albino pressiona um número infinitamente maior de vezes uma barra – ou seja, trabalha muito mais – numa câmara de condicionamento, quando recebe um reforço após um número sempre variável de respostas, do que se o recebesse após um número fixo delas. São os chamados esquemas de reforçamento. Do laboratório para a indústria foi apenas um passo. O pagamento por tarefa, ou por peça produzida, foi a transposição direta dos resultados dessas pesquisas para sua utilização no controle do comportamento nas fábricas. O esquema é apresentado como forma de o trabalhador ganhar mais, pois, como o pagamento é por peça produzida, quanto mais ele produz, mais recebe. Só que, além de o valor por peça ter sido sempre o mais baixo possível – o que força o operário a um ritmo de trabalho insustentável, e que cedo o exaure –, a razão número de peças/pagamento é sempre aumentada. É óbvio que o resultado desse processo é um fantástico aumento de produtividade, somando-se todos os operários de uma indústria, só que ao preço de uma igualmente fantástica depauperação da força de trabalho.

Outro conceito produzido nos laboratórios de Psicologia Experimental, em pesquisas com ratos albinos, pombos, macacos, etc, foi o de condicionamento ou modelagem através de reforçamento positivo, de imediata e larga aplicação nas relações capital–trabalho e na propaganda e publicidade. Trata-se, em síntese, de conseguir que uma pessoa faça aquilo que se deseja que ela faça, mas de tal forma que ela julgue estar fazendo o que ela própria quer. É um controle sutil e eficaz do comportamento, pois além de funcionar,

ainda oculta o agente controlador. Mas que isso, oculta o próprio processo, uma vez que o sujeito não o percebe e acredita, então, na sua liberdade de escolha. A publicidade, peça indispensável para a sociedade de consumo – e, atualmente, para os governos –, com sua tarefa de manipular opiniões, preferências, decisões, votos, ou seja, de controlar o comportamento, encontra nas pesquisas da Análise Experimental do Comportamento toda uma fonte de inspiração.

A questão do controle do comportamento está presente desde o próprio surgimento da Psicologia, como prática social. Conquanto a Psicologia já existisse, rudimentarmente, desde a Filosofia clássica grega, sua prática, como área específica do conhecimento, veio a florescer somente após a segunda revolução industrial, nas sociedades capitalistas da Europa do final do século XIX (*Cataldo, s.d.:1*). A divisão do trabalho, em sua etapa de superar a manufatura através da introdução da máquina, parcela, fraciona o processo de trabalho, o que traz inúmeras vantagens para os patrões. Uma tarefa simples é mais rápida de se executar e de se aprender, torna mais fácil a substituição do operário, barateia a mão-de-obra, fraciona e divide o próprio trabalhador, desorganiza e fragiliza a força de trabalho, fortalecendo, assim, a política de dominação. É nesse contexto de avanço do modo capitalista de produção que nasce a Psicologia Científica, a Psicologia Experimental, com o laboratório de Wilhem Wundt na Universidade de Leipzig, Alemanha, em 1879. Seu objetivo era exatamente desenvolver instrumentos precisos de medição, predição e controle das possibilidades e limites da percepção humana. Da mesma forma que, como foi visto nos casos de surgimento da escola e da Psicologia em Minas Gérias, a Psicologia e suas técnicas só apareceram quando estavam assentadas as condições históricas para isso – no caso, a necessidade de controle sobre o comportamento humano no interesse do processo de industrialização.

“A Psicologia Industrial se interessa pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido melhor a cooperar no esquema de trabalho organizado pela Engenharia Industrial.”²⁶ O que ela tem em vista e procura solucionar são as dificuldades que o operário cria para a empresa, como o

²⁶ Harry BRAVERMAN, **Trabalho e capital monopolista**, p. 125

absenteísmo, o não-acompanhamento do ritmo de trabalho imposto, a indiferença, a negligência, o inconformismo, etc. Ou seja, ela se preocupa com o que pode ser interpretado como resistência do trabalhador ao modo capitalista de produção e procura quebrar essa resistência. Ela o faz, por exemplo, tratando psicologicamente as referidas dificuldades como “crises” ou “problemas” do operário, centrando-as no mesmo e deslocando o confronto entre capital e trabalho para o nível de um problema pessoal. Ela o faz ao elaborar conceitos, instrumentos e meios – o desenvolvimento de tecnologias e recursos humanos – que levam o operário a produzir mais e ao buscar formas de promover a adaptação do mesmo a um sistema de violenta e crescente exploração. Busca essa acomodação a condições muitas vezes degradantes de trabalho e se preocupa com as reações e resistências a essa situação e não com a degradação a que é submetido o trabalhador.²⁷

O objetivo é a maior produtividade possível, com o menor custo, gerando o lucro máximo. “O lucro das empresas está baseado na alienação perpétua da condição humana. (...) a utilização da Psicologia (...) é a arte de aproveitar ao máximo os trabalhadores e a possibilidade de aliená-los.”²⁸ “Consciente ou inconscientemente, portanto, os psicólogos estão a serviço da alienação e fazem da Psicologia um instrumento de poder.”²⁹

II.3 – A Psicologia Clínica – indícios do seu atravessamento ideológico

Nesta parte, o presente trabalho se limita a dar algumas indicações sobre o possível comprometimento de classe da Psicologia Clínica.

Em primeiro lugar, ela pode ser analisada com relação ao seu objeto, o qual apresenta uma dificuldade de definição que vai se traduzir em sérias conseqüências sociais. O que são os chamados distúrbios psicológicos, problemas psíquicos, desajustes de comportamentos? Apenas derivações semânticas da “doença mental”? Qual é o estatuto da doença mental? É notório que ela se confunde – ou pode ser confundida –, na sua apropriação pela classe dominante, com as “doenças sociais”. E, além do problema da

²⁷ Merece destaque o subtítulo “A degradação do trabalho no século XX”, do livro supracitado.

²⁸ Alberto MERANI, **Psicologia e alienação**, p. 28.

²⁹ Id., *Ibid.*, p.32.

definição, a Psicologia Clínica tem a enfrentar a questão da produção desses distúrbios, problemas, desajustes ou doença mental:

“(...) O adoecer psíquico está intimamente relacionado a doença social e à opressão e exploração.”³⁰ (...) A esse adoecer dá-se o nome de ‘sociose’ – doença social que tem sua causa real no desemprego, na fome e na falta de moradia.”³¹ (...) Se olharmos as estatísticas de causas de doenças e mortes em nosso país, vamos ver que essas doenças crescem junto com o processo de industrialização a partir de 1930. São as chamadas ‘doenças do desenvolvimento’, as doenças do aparelho cardiovascular, as doenças mentais, o câncer, a violência urbana e no trabalho.”³²

E fechadas pela classe dominante, as portas para um trabalhar e um viver dignos, muitas vezes o indivíduo da classe dominada busca a “doença” como forma de sobreviver. É o que revela Sampaio: “... O operário ganha um salário pela sua ‘inscrição’ na categoria de doente na Previdência Social. A doença, que é objeto do saber médico, é a doença orgânica que irá fornecer paradigma para as chamadas doenças mentais (...) A *doença social* do nosso operário não tem estatuto de doença, não assegura cuidados e benefícios; para a libertação do desespero cotidiano do trabalho e da fome é preciso, única saída pressentida, adoecer com estatuto.”³³ (grifo nosso)

A reflexão sobre a Psicologia Clínica remete também, portanto, a considerar a Psiquiatria como igualmente envolvida, comprometida com o mesmo obscuro objeto das doenças mentais. O presente trabalho deixa clara a inter-relação das histórias da Educação e da Psicologia no Brasil; aponta, agora, para a importância de uma pesquisa mais ampla, que contemple também a história da Medicina, da Psiquiatria, da Assistência Social, numa perspectiva de apresentar a conexão entre elas e articulá-las com o terreno comum da sua produção, ou seja, a infra-estrutura do edifício social.

Pode-se dizer que, quando não busca explicitar as condições sócio-econômico-políticas que produzem a “doença” e, em decorrência, ao não trabalhar para superá-las, atuando apenas ao nível curativo, ou mesmo preventivo, a Psicologia, assim como as demais profissões da saúde, concorre

³⁰ Willian César Castilho PEREIRA. **O adoecer psíquico do subproletariado**, p. 201.

³¹ Raquel Maria RIGOTTO In: Willian César Castilho PEREIRA, **op. cit.**, p. 149-150.

³² Willian César Castilho PEREIRA, **op. Cit.**, p.32.

³³ José Jackson Coelho SAMPAIO, **Reflexões em torno de uma Psiquiatria alienada**, p. 4.

para a sua perpetuação. E, dessa forma, opera no sentido de manter e reproduzir o seu próprio espaço de trabalho. A questão da doença, na sociedade capitalista, está vinculada a interesses de ordem econômica, ideológica e política; e, desde que as referidas profissões não questionam a produção da mesma, atuam de acordo com esses interesses.

Um segundo aspecto em que se pode analisar o comprometimento político da Psicologia Clínica refere-se à população que atende: é notório que a clientela dos consultórios de Psicoterapia e Psicanálise se situa na classe dominante ou muito próximo dela, e isso e mais do que curioso, é sintomático. E, como tal, demanda uma interpretação, uma reflexão, uma análise – tema interessante para uma futura pesquisa.

Pode-se também encontrar o comprometimento da Psicologia Clínica com a dominação, com o status quo, na própria prática da Psicoterapia e da Psicanálise, conquanto seja óbvio a dificuldade de se penetrar na intimidade dos consultórios para conhecer o que ali se passa. O depoimento de um abalizado profissional dessa área, no entanto, abre uma possibilidade para tal análise. David Cooper, comentando seu próprio processo analítico como paciente revela:

“Meu analista levava uma vida familiar burguesa rica, altamente controlada e eminentemente respeitável, enquanto eu, tendo renunciado a uma clínica lucrativa, embora até certo ponto esclarecedora e emocionalmente compensadora, em Harley Street, Londres, dormia no chão, em quartos compartilhados, em varias comunidades dessa cidade. Era evidente que o analista não conseguia aceitar a minha maneira de viver e mal conseguia disfarçar sua repugnância, porquanto ela constituía uma critica implícita à vida dele. Consequentemente, as suas interpretações exprimiam, por exemplo, a opinião evasiva de que o meu pênis estava sempre no lugar errado, na pessoa errada, no momento errado. (...) Na minha segunda análise, com um analista altamente politizado, as coisas foram inteiramente diferentes.”³⁴

Um depoimento como esse coloca a Psicoterapia e a Psicanálise diante de questões fundamentais: o psicoterapeuta ou analista tem clareza do seu próprio comprometimento de classe, da origem de classe dos seus valores?

³⁴ David COOPER, **Gramática da vida**, p. 157.

Tem consciência do possível atravessamento ideológico da sua prática? Em que medida a teoria com que se identifica e, portanto, a técnica, suas intervenções e interpretações estão comprometidas politicamente? Ou ele considera que as teorias e técnicas psicoterápicas são neutras?

A Psicoterapia e a Psicanálise cuidam do homem, enquanto *ser individual*, e de seus problemas gerados principalmente a partir da instituição “família”. Consideram também o homem como *ser social*, conjunto das relações sociais, atravessado por instituições e aparelhos que compõem uma determinada formação social? As teorias consideram as implicações de classe na formação da personalidade?³⁵

Esses questionamentos conduzem ao que é determinante para o posicionamento do psicólogo diante dos mesmos: a sua formação, discutida a seguir.

Capítulo III

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO

“Se podemos contar a história do psicólogo do ponto de vista da sua colaboração à reprodução da dominação de classe – e com enorme riqueza de exemplos –, é de se supor que também é possível reconstituir a história da Contra-Psicologia, com mais dificuldade, é certo, pela falta de registro do tipo de iniciativa que buscamos. É possível porque, como toda instituição que se estabelece sobre o terreno social da contradição de classe, também a prática do psicólogo será necessariamente atravessada por aquela contradição, que reaparecerá como realidade, ora negada, ora denunciada, em seu trabalho.”³⁶

Em outras palavras, da mesma forma que uma concepção dialética sempre esteve presente em todos os períodos da história da Educação brasileira, ela esteve também sempre presente na história da Psicologia.

³⁵ Lucien SÉVE, **Marxismo e a teoria da personalidade**, v. 1,2,3.

³⁶ Regina Helena de Freitas CAMPOS, **Notas a propósito da função social do psicólogo**, p. 10.

É a própria dialética que ilumina o fato de que a contradição é inerente a todas as manifestações da vida: ela está nos fenômenos da natureza, na arte, no pensamento, no conhecimento, nas práticas sociais, etc. (*Politzer, s.d.: 70*). E também, portanto, na Psicologia. Isso significa que, se de um lado a Psicologia tem servido à dominação, de outro traz todo um potencial crítico e libertador. É um desafio para os psicólogos trabalhar esse potencial e construir as condições para sua expressão e realização.

A formação do psicólogo é o lugar onde é possível começar a escrever essa nova história da Psicologia. Na linguagem e na perspectiva gramsciana, a ocupação dos lugares na sociedade civil por intelectuais que podem vir a ser “dirigentes” é condição para essa transformação:

“O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho eleva-se a técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a ‘dirigente’ (especialista mais político).”³⁷

O presente trabalho traz dois pontos para serem considerados na discussão sobre a formação do psicólogo clínico: um, com referência à prática (os estágios acadêmicos) e, outro, à teoria. Com relação ao primeiro, trata-se de um aprender com a própria história da Psicologia (quem não aprende com a sua história está propenso a repeti-la): que é sempre possível estar fazendo o jogo da dominação sem o perceber. A introdução dos testes na avaliação das crianças que fracassaram na escola – relatada no capítulo I.2 – foi considerada um grande avanço da Psicologia, e os profissionais da época, sem dúvida, estavam certos de realizar um trabalho inovador e de importância para aqueles alunos. Mas a ideologia é uma presença sutil e trai qualquer intenção, por melhor que ela seja. A utilização daquele instrumental técnico, como foi visto, estava politicamente comprometida. Lidou-se com a criança, um ser universal e, portanto, abstrato, e não se considerou a *criança concreta*, da realidade brasileira, mineira, da classe dominada, egressa do campo, de um mundo

³⁷ Antônio GRAMSCI, **Os intelectuais e a organização da cultura**, p.8.

diferente do mundo da cidade. Essa foi a condição para o uso político da Psicologia na legitimação da dominação de classe. Conhecer a realidade – o homem – com o qual se vai trabalhar, fazê-lo ou torná-lo “concreto”, é uma condição essencial para não se prestar novamente a esse uso. Dousi fala de como é esse trabalho com o homem concreto:

“A equipe de psicólogos não vai à cabana (bairro da periferia de Belo Horizonte onde foi realizado o referido trabalho) com o intuito de transformar a população, tendo como referencial sua própria condição sócio-econômica de classe média, mas, pelo contrário, seu objetivo e modo de proceder é de escuta, de estar junto, de descoberta dos valores, de conscientização a partir da realidade da Cabana. Dentro dessa constatação da realidade, vai descobrir junto caminhos, pistas, que levam a um maior conhecimento de si, de seus desejos e possibilidades.”³⁸

As práticas ou os estágios durante o curso de Psicologia podem se orientar no sentido de formar, no aluno, esse respeito ao homem concreto, ou seja, ao homem entendido como “conjunto das relações sociais, síntese de múltiplas determinações”.³⁹ É preciso conhecê-lo, para não se impor a ele uma compreensão que lhe seja estranha, que não lhe pertença; para que não se incorra no velho erro de tentar encaixar a realidade numa teoria pré-formulada. Para evitar essa violentação, é preciso pesquisar e conhecer a realidade em que se vai atuar – no caso, a realidade brasileira. É a condição para se conduzir uma Psicologia que faça sentido para o homem brasileiro, que faça jus à sua identidade, que o distinga em sua especificidade, que respeite as suas diferenças de classe, de credo, de cor, a sua formação, a sua história. É a possibilidade de se construir uma Psicologia *concreta*.

O segundo ponto diz respeito às teorias com as quais o futuro psicólogo clínico poderá vir a trabalhar. A possibilidade da superação do mero preparo técnico, ainda muito presente na sua formação, passa pelo aprofundamento da capacidade de se analisar as técnicas e as teorias que as sustentam. Aqui, a reflexão sobre a história da educação brasileira traz uma contribuição importante: ela permitiu formular uma maneira de analisar as práticas

³⁸ Johannes Hubertus DOUSI In: William César Castilho PEREIRA, **O adoecer psíquico do subproletariado**, p.15.

³⁹ Dermeval SAVIANI, **op. cit.**, p.20.

pedagógicas que pode contribuir também para a análise das práticas psicoterápicas. Trata-se dos três níveis ou referenciais discutidos no capítulo I.2, e que representam uma gradação ou um contínuo em direção ao aprofundamento da reflexão sobre as técnicas e as teorias:

- 1º) Teorias e técnicas psicoterápicas (Psicologia).
- 2º) Concepções de homem e de mundo (Filosofia e Epistemologia).
- 3º) Contexto histórico (História e Sociologia).

Assim é que, no primeiro nível, como no caso das práticas pedagógicas, encontra-se o que é mais visível no trabalho do psicoterapeuta: as técnicas que utiliza. E, como na história da Educação brasileira, a história da Psicologia Clínica em Minas apresenta uma sucessão de etapas, uma alternância de predomínio, no caso, entre “o Behaviorismo, as Psicoterapias Humanistas/Existenciais e a Psicanálise”.⁴⁰

Subjacente à teoria e à técnica adotados pela psicoterapeuta, há a concepção de homem e do mundo, que constitui o segundo nível de análise. Este é, como foi visto no caso das práticas pedagógicas, mais oculto, inacessível à apreensão apenas pela observação. Aqui se inicia um caminho possível – e necessário – para superar a formação tecnicista: fornecer ao aluno condições para o estudo e explicitação da fundamentação filosófica das teorias e técnicas psicoterápicas. O homem é o conjunto de comportamentos observáveis do Behaviorismo? É o sujeito da subjetividade das terapias Humanistas, o ser-no-mundo da Análise-Existencial, a consciência aberta para o mundo e a intencionalidade da Fenomenologia? Ou é o ser contraditório, dividido pelas pulsões de vida e de morte, fragmentado pela ruptura consciente/inconsciente da Psicanálise? Como articular essas diferenças? (*Parreira, 1990:4-6*). Essas são questões absolutamente fundamentais para o psicólogo clínico e que demandam o apoio da Filosofia e da Epistemologia. Os cursos de Psicologia reservam ao estudo da Filosofia um espaço pequeno, situando-o ainda num momento inadequado do currículo. Geralmente ele é oferecido nos primeiros períodos, quando o aluno, no mais das vezes, não tem ainda maturidade suficiente para avaliar a importância desse conhecimento. E, enquanto a Filosofia é posicionada nos períodos iniciais, as Teorias e Técnicas

⁴⁰ Walter Andrade PARREIRA, Algumas reflexões sobre a prática psicoterápica e a história da formação de psicoterapeutas em Minas Gerais. **Cadernos de Psicologia-UFMG**, v.3, n.2, p.98.

Psicoterápicas o são nos últimos, o que estabelece entre elas uma grande e indesejável distância. Quando o aluno recebe a teoria e a técnica em Clínica, é-lhe, muitas vezes, difícil resgatar o embasamento filosófico, que então está muito distante, e que deveria sustentar essa formação.

Foi visto que, na história da educação, a sucessão de Escolas, de políticas e de concepções de filosofia significou um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante. Na Psicologia, o que significaria a sucessão de Escolas, de técnicas, de concepções? Se os cursos de Psicologia não têm fornecido um embasamento suficiente para permitir uma análise ao segundo nível, o tem ainda menos para uma reflexão sobre o terceiro, eis que mais oculto, mais distante à apreensão.

E aqui, então, esse terceiro nível de análise das práticas psicoterápicas: as teorias e as técnicas, assim como as concepções de homem e de mundo subjacentes a elas, são produzidas socialmente, surgem num momento histórica e concretamente situado. É o nível mais encoberto dos três e se refere ao atravessamento ideológico e ao comprometimento político do conhecimento.

Se a sociedade concreta, datada, incide na determinação do ser humano, considerado, então, como ser concreto e histórico, ela incide também sobre o pensamento, sobre a cultura, sobre as teorias e, portanto, no presente caso, sobre as teorias e técnicas psicoterápicas, assim como sobre as concepções de homem e de mundo. Dessa forma, tanto as teorias e técnicas psicoterápicas quanto as concepções de homem e de mundo são expressão e criação de seres históricos e de uma sociedade concreta (é claro que os homens as criam ou as adotam como expressão também da relativa liberdade que detêm). E, da mesma maneira, a formação do psicólogo (assim como dos demais profissionais), vem de “algum lugar”, tem um solo de produção e guarda uma determinação e penetração ideológicas. Vale dizer, não há uma neutralidade nessa formação, na elaboração e definição dos currículos e dos conteúdos das disciplinas, na escolha das metodologias de ensino, do sistema de avaliação e da relação que o professor estabelece com os alunos, nas práticas, estágios, etc. Assim como não haverá neutralidade, igualmente, na atuação dos profissionais que receberem essa (ou outra) formação.

Da mesma forma que, não é demais apontar e destacar, não há uma neutralidade no trabalho do pensador ou do pesquisador que cria uma teoria,

como, é óbvio, na produção de um trabalho ou de um texto – este presente texto, por exemplo, tem um registro, uma ancoragem, ele “vem de algum lugar”, marcado: ele pretende uma elaboração e uma articulação a partir do referencial histórico/dialético. Há, inelutavelmente, um comprometimento político-ideológico subjacente a todo o pensamento, a todas as teorias e práticas, profissionais ou não, e esse comprometimento deve e precisa ser conhecido, assumido e explicitado. Postular uma neutralidade, pressupor que é possível falar de *nenhum lugar* significa desconhecer que esse *nenhum lugar* é também *algum lugar*. Pretender que não se tem uma posição política é adotar uma posição política – resta assumir isso ou não, resta tomar consciência disso ou não.

Quando o profissional escolhe uma teoria e uma técnica psicoterápicas para sua prática, elege, junto com ela, uma dada concepção de homem e de mundo a fundamentar o seu trabalho e assume também, sem dúvida, uma determinada concepção sobre a sociedade, a qual está inextricavelmente ligada e subjacente a ambas. Ainda que ele não o saiba, ainda que ele próprio não se dê conta disso. Da mesma forma que concepções de homem e de mundo estão inelutavelmente associadas e fundamentam as teorias e técnicas psicoterápicas, também uma concepção de sociedade está presente e subjacente a uma teoria e a uma técnica psicoterápicas e a uma concepção de homem e de mundo.

Essas colocações podem ser formuladas de outra maneira: é como se cada um desses níveis trouxesse, subjacente a ele, uma proposição ou uma pergunta.

A interrogação proposta pelo primeiro nível (Teorias e Técnicas Psicoterápicas) seria assim formulada: qual é a técnica que um dado psicoterapeuta ou uma dada abordagem adota? E quais as teorias (de desenvolvimento, de personalidade, de psicopatologia e da prática psicoterápica) que dão sustentação à mesma?

A pergunta que faria o nível 2 (Concepções de homem e de mundo): qual é a concepção de homem e de mundo subjacente ao trabalho de um dado psicoterapeuta, à(s) técnica(s) psicoterápica(s) que adota e à teoria que dá suporte e fundamenta a sua prática?

E a pergunta do nível 3 (Contexto histórico): qual é a concepção de sociedade presente, embutida e subjacente a essa teoria e técnica psicoterápicas e a essa concepção de homem e de mundo? “Walden II”⁴¹ é a explicitação ou a arquitetura da sociedade planejada por Skinner, do mundo implícito no ideário behaviorista. É importante se conhecer melhor a sociedade subentendida na obra de Freud, o mundo que ele idealizaria ou que projetaria, em consonância com a Psicanálise que criou. Qual é a idéia de sociedade implícita nas proposições de Maslow, de Rogers, qual o mundo idealizado pelos humanistas e pelos existencialistas? Por seu turno, o pensamento histórico/dialético, que não tem dificuldades em dar os necessários contornos à proposição de mundo que apresenta e pelo qual trabalha e luta, precisa também ser conhecido.

Com relação à formação do psicólogo clínico, é imperioso que se ofereça, portanto, ao aluno, a par do estudo histórico/crítico das teorias – indispensável para a formulação de uma Psicologia concreta –, conhecimentos e condições para que ele possa fazer a articulação desses três níveis:

- 1- as teorias e técnicas psicoterápicas (Psicologia).
- 2- as concepções de homem e de mundo que as fundamentam (Filosofia e Epistemologia).
- 3- o contexto histórico em que as duas primeiras são produzidas e/ou implementadas (História e Sociologia).

CONCLUSÃO

A análise da história da educação brasileira explicita o comprometimento político das práticas pedagógicas sucessivamente adotadas no país, desvelando-as como mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante.

A história da Psicologia em Minas Gerais também revela o atravessamento ideológico desse saber e dessa prática social, a começar pelo seu surgimento, na década de 30 deste século, na área Educacional.

⁴¹ Burrhus Frederic SKINNER, **Walden II, Uma sociedade do Futuro**, EPU, 1978

Na área Industrial, os serviços que a Psicologia presta à classe dominante, como foi apontado, atestam e evidenciam o seu atrelamento à mesma.

A Psicologia Clínica não está isenta de tal comprometimento, e foram levantados indícios significativos desse envolvimento (para futuras pesquisas) ao nível da definição do seu objeto, da população que atende, da sua prática – da construção das suas interpretações, das suas intervenções – e da sua fundamentação teórica.

Dessa forma, a avaliação que se faz é que a Psicologia, historicamente, tem revelado um profundo atravessamento ideológico e comprometimento político nas suas três áreas tradicionais da atuação.

Se a determinação desse comprometimento é, em última instância, infra-estrutural, sabe-se que a super-estrutura ideológico-jurídico-política do edifício social tem uma autonomia relativa, e que a ocupação dos lugares da sociedade civil é uma condição importante para a transformação da sociedade. E, se de um lado, a Psicologia tem colaborado com a reprodução da dominação de classe, de outro, pela própria contradição inerente às práticas sócias, tem todo um potencial crítico e libertador.

Essas considerações levam à conclusão, portanto, de que é fundamental dedicar toda a importância à reflexão sobre a formação do psicólogo. É necessário repensar a sua formação com referência à prática – os estágios acadêmicos – e à teoria.

No que se refere à prática, a Psicologia tem trabalhado com o homem universal, vale dizer, abstrato, e esse tem sido um dos fatores da sua apropriação pela classe dominante. É preciso, pois, valorizar e estimular a pesquisa e a produção do conhecimento sobre o homem concreto.

Com relação à teoria, ainda no que se refere à formação do psicólogo clínico, o presente trabalho aponta para a necessidade de um aprofundamento na reflexão sobre os fundamentos filosóficos das psicoterapias. A teoria psicoterápica e a técnica que lhe é decorrente compõem o nível privilegiado de ensino dos cursos de Psicologia. É preciso aprofundar essa formação para alcançar um segundo nível, o da concepção de homem e de mundo, que dá sustentação à teoria e à técnica. Os cursos de Psicologia podem valorizar mais o estudo da Filosofia e da Epistemologia e situá-los melhor nos seus currículos.

E há um terceiro nível ainda a ser alcançado: o da origem da produção dos dois primeiros níveis – a compreensão de que eles surgem num determinado momento histórico, em uma sociedade concreta. Aqui, a importância do estudo crítico da história da Psicologia, da história da produção do seu conhecimento. A formação do psicólogo clínico – bem como do psicólogo organizacional, educacional e de outras áreas – deve receber uma atenção maior dos cursos no que se refere ao estudo dos fundamentos do saber da Psicologia e da história da produção do mesmo.

Essas considerações a respeito da prática – dos estágios – e da teoria podem se constituir em contribuições para a formação de profissionais mais conscientes da sua função social e mais capazes de uma atuação crítica e transformadora sobre a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1885.
- _____. **Posições II**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Psicologia e Ideologia – um estudo da formação da Psicologia Educacional em Minas Geras**. Belo Horizonte: FaE- UFMG, 1990 (dissertação de mestrado).
- _____. **Notas a propósito da função social do psicólogo**. Belo Horizonte: UFMG, s.d.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro, LIMA, Maria de Lourdes Rocha. **A didática segundo diferentes tendências pedagógicas: um esboço**. Belo Horizonte: FaE-UFMG, s.d.
- CATALDO, Elza Maria. **Psicologia: prática e formação – primeiras contribuições para um reflexão critica**. Belo Horizonte : FaE-UFMG, s.d.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Primeiros Passos, n. 13).
- COOPER, David. **Gramática da vida**. Lisboa: Presença, 1974.

- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideal educativo e realidade brasileira**. Belo Horizonte: FaE-UFMG, s.d.
- DOUSI, Johannes Hubertus. Prefácio. In: PEREIRA William César Castilho. **O adoecer psíquico do subproletariado**. Belo Horizonte: Segrac, 1990, p. 15-17.
- ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. México: Grijaldo, 1964.
- ESTABLET, Roger. A escola. **Tempo brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. V.35, 1974.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo : Moraes, 1980.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HALL, Stuart et alii. Política e ideologia: Gramsci. In: Center for contemporary cultural studies, org. **Da ideologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 60-100.
- HARNECKER, Marta. **Os conceitos elementais do materialismo histórico**. 2.ed. São Paulo: Global, 1983.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio da Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Escola técnica e divisão social do trabalho** – contribuição ao estudo sobre o ensino técnico-industrial brasileiro. Belo Horizonte: FaE-UFMG, 1979 (dissertação de mestrado).
- MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1982.
- MERANI, Alberto L. **Psicologia e alienação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PALACIOS, Jesus. Tendências contemporâneas para uma escola diferente. **Cadernos de Pedagogia**, n.51, mar. 1977.
- PEREIRA, William César Castilho. **O adoecer psíquico do subproletariado**. Belo Horizonte: Segrac, 1990.
- PARREIRA, Walter Andrade. Algumas reflexões sobre a prática psicoterápica e a história da formação de psicoterapeutas em Minas Gerais. **Cadernos de Psicologia**. Belo Horizonte: Fafich-UFMG, v.3, n.2, p.97-100, dez. 1986.

_____ Algumas considerações sobre as diferenças entra as abordagens

- psicoterápicas. **Plural**. Belo Horizonte: FCH-Fumec, n.1, p.3-9, abr. 1990.
- POLITZER, George et alii. **Princípios fundamentais de Filosofia**. São Paulo: Hemus, s.d.
- PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- RIGOTTO, Raquel Maria. Saúde e trabalho. In: PEREIRA, William César Castilho. **O adoecer psíquico do subproletariado**. Belo Horizonte: Segrac, 1990, p. 148-157.
- RODRIGUES, Neidson. **Estado e educação no Brasil**. Belo Horizonte: FaE-UFMG, s.d.
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema em educação. In: GARCIA, Walter Esteves, coord. **Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.
- SEVE, Lucien. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.