

OS TESTES PSICOLÓGICOS DE INTELIGÊNCIA E APTIDÕES:  
SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS (SUBSÍDIOS  
PARA A AUTOCRÍTICA DOS SEUS UTILIZADORES)

por  
Natalino Brigatti

Orientador: Maria Lucia do Eirado Silva

Dissertação submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de mestre em Educação.

31

Rio de Janeiro  
Fundação Getúlio Vargas  
Instituto de Estudos Avançados em Educação  
Departamento de Psicologia da Educação  
1987

OS TESTES PSICOLÓGICOS DE INTELIGÊNCIA E APTIDÕES:  
SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS (SUBSÍDIOS  
PARA A AUTOCRÍTICA DOS SEUS UTILIZADORES)

Natalino Brigatti

## S U M Á R I O

	Pag.
PREFÁCIO .....	IV
RESUMO .....	XI
ABSTRACT .....	XIII
INTRODUÇÃO .....	1
PROBLEMA .....	3
CAPÍTULO I	
PSICOLOGIA DIFERENCIAL E CONHECIMENTO CIENTÍFICO ..	10
CAPÍTULO II	
O TESTE E A SELEÇÃO PSICOLÓGICA	32
. O psicotécnico .....	45
. A análise fatorial .....	47
. Validação do exame psicológico .....	50
CAPÍTULO III	
DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO .....	61
CAPÍTULO IV	
A DISTRIBUIÇÃO SOCIAL DAS APTIDÕES .....	94
CAPÍTULO V	
OS MODELOS ALTERNATIVOS AOS TESTES PSICOLÓGICOS ...	125
CONCLUSÕES .....	137
BIBLIOGRAFIA .....	142

## PREFÁCIO

Juntamente com os pressupostos do conhecimento científico que serão apresentados no Capítulo I, a dissertação a ser apresentada resultou da reflexão sobre a minha atividade administrativa, meus estudos acadêmicos e uma nova visão que passei a ter dos testes psicológicos.

Para melhor entendimento, mencionarei alguns episódios de caráter pessoal para que possamos melhor entender o meu posicionamento futuro.

Ao me inscrever no concurso para o Mestrado em Educação no IESAE, na área de Psicologia da Educação, era intenção desenvolver conhecimentos para atividades de pesquisas relacionadas com educação e psicologia, visando a um melhor embasamento teórico-prático entre estas duas disciplinas que se interrelacionam, visto que alguns problemas dessa natureza afetavam a Instituição em que trabalhava.

Esse conhecimento me foi passado, contudo uma outra variável de relevante importância foi acrescida: a consciência filosófica que me despertou a reflexão e a crítica da prática educacional e psicológica, proporcionando-me uma visão que chamarei de "prismática", por sua analogia com a luz branca do sol que se decompõe ao passar pelo prisma em suas sete cores distintas.

Desse modo, procurei, também, decompor o conhecimento científico, principalmente as ciências humanas, que é o nosso interesse maior, em seus diversos matizes, entre os quais o político, o social, o econômico e o ideológico.

A partir dessa concepção fiz algumas reformulações interiores no meu projeto inicial de estudos no curso de mestrado.

Senti que era impossível trabalhar com educação e psicologia sem os condicionamentos sociais, políticos e ideológicos que envolvem essas práticas.

Assim, o eixo do pensamento inicial foi deslocado, embora o miolo continuasse o mesmo. Só que a relação da educação com a psicologia passa agora de um olhar crítico-reprodutivo<sup>1</sup> para um olhar crítico-reflexivo.

Como ajuda suplementar, com a finalidade de cumprir exigências curriculares, desenvolvi duas pesquisas discentes - uma sobre "O pensamento psicológico em textos da história da educação" sob a orientação do professor Eliezer Schneider; e outra, mais próxima ao tema final, "Estudo da psicologia das aptidões e da inteligência", sob a orientação da professora Maria Lúcia do Eirado Silva - que trouxeram informações importantes a respeito desse tema sob o ponto de vista histórico, crítico, técnico e ideológico do desenvolvimento de inteligência e das aptidões, bem como do movimento dos testes psicológicos.

---

<sup>1</sup>O olhar crítico-reprodutivo detecta que os mecanismos-instrumentos e conceitos psicológicos em uso não estão bem aferidos com seus propósitos, portanto é necessário criticá-los no sentido de reproduzi-los mais eficazes e confiáveis, segundo uma perspectiva tecno-prática. Por exemplo: se um teste psicológico possui um coeficiente de validação muito baixo em relação a determinado critério, urge reformulá-lo para que se reproduza melhor. A crítica está voltada para o próprio instrumento, cujo intuito é torná-lo tecnicamente melhor, num efeito de reprodução.

A partir dessa última pesquisa, principalmente, comecei a desenvolver a idéia do projeto de pesquisa para dissertação do mestrado.

Para tal foi de grande valia, também, a minha experiência administrativa, pois a Instituição onde trabalhava tinha como atribuição desenvolver trabalhos na área de Psicologia, tanto para fins ocupacionais e vocacionais, como para fins educacionais na assessoria dos seus diversos órgãos de ensino e formação profissional.

Essa experiência, a partir de um determinado momento, começou a se tornar um pouco amarga e até angustiante. Em função única e exclusiva dos resultados dos testes psicológicos as pessoas tinham a carreira, a aspiração pessoal e a ascensão social radicalmente bloqueada e em caráter irrecorrível, sem que para tal recebessem qualquer explicação objetiva dos motivos.

Em outros casos, pessoas que já tinham comprovado um conhecimento técnico e/ou educacional através de provas específicas para admissão na Instituição, viram suas pretensões atiradas rio abaixo, mais uma vez devido unicamente ao resultado dos já mencionados testes, cujo grau de certeza - validação - não eram tão evidentes.

Acreditava que a Instituição seria, realmente, a maior beneficiada e os testes dificilmente falhariam, colocando "o homem certo no lugar certo"; assim seriam selecionados os melhores, os demais se conformariam com suas próprias "deficiências", e seria bom para o homem e para a empresa.

Contudo, para minha inquietação, foram concluídos em nosso departamento alguns estudos de validação de vários processos de seleção psicológica, os quais apresentaram coeficientes de correlação entre o resultado dos testes e o aproveitamento escolar e desempenho um tanto ou quanto baixos.

Como todos os candidatos das várias populações submetidas aos testes psicológicos, que serviram de base para as pesquisas de validação, foram matriculados nos diversos estabelecimentos de ensino, independente do resultado do exame psicológico, "aconselhados" ou "desaconselhados", o estudo foi o mais amplo possível, tanto por este aspecto ético quanto pelo aspecto quantitativo da população de cada processo, que foi sempre superior a cem candidatos, tendo uma com aproximadamente 800 candidatos.

Conforme dados fornecidos por essas pesquisas, verificamos que no final do curso permaneciam candidatos tidos como "desaconselhados", portanto psicologicamente contra-indicados, segundo resultado do exame psicológico. Por outro lado, candidatos que foram "aconselhados" ou indicados como possuidores de características psicológicas ideais para a função tinham sido desligados durante o curso, pelos mais diversos motivos.

O fato significativo é que nesses processos seletivos que serviram para pesquisa de validação, felizmente, nenhum candidato deixou de ser matriculado em função dos resultados do exame psicológico, o que é relevante por dois motivos: o primeiro, porque não se cometeu injustiça; e segundo, porque propiciou um trabalho sério e exaustivo, o que

não aconteceria se os candidatos tidos como "desaconselhados" não tivessem sido matriculados.

Contudo, fica uma indagação no ar: mas em outros processos de seleção psicológica, cujo resultado "indica" ou "contra-indica" a pessoa, e sendo este último resultado eliminatório, não estávamos incorrendo num desrespeito ao homem, à sua dignidade, ao seu direito de ser pelo menos julgado corretamente?

Nessa mesma linha de raciocínio, o professor do ISOP-FGV, Wedher Modenezi Wanderley, publica em junho/85 na Revista "Arquivos Brasileiros de Psicologia", num artigo, toda sua preocupação com o uso dos testes psicológicos em seleção de pessoal, alertando exatamente para os baixos coeficientes de validação dos testes<sup>2</sup> em seleção psicológica, fazendo uma série de outras restrições técnicas, bem como levantando os problemas legais que podem advir do seu uso e veladamente questiona o lado ético do problema.

Este trabalho veio de modo categórico corroborar os baixos coeficientes de validação alcançados em nossas pesquisas. Isso quer dizer que estávamos negando o direito da pessoa que se submete aos testes psicológicos de, pelo menos, ser avaliado psicologicamente dentro de suas reais possibilidades de ocupar determinado cargo ou função, ser orientado vocacionalmente para algum curso ou escola, ou ainda pa-

---

<sup>2</sup>Índice ou coeficiente validação de um teste psicológico, nesse caso, é a relação entre o seu resultado e o desempenho acadêmico ou profissional, quando destinado a fins educacional ou ocupacional.

ra ser admitido em uma empresa, conforme pensamento também do professor Wanderley.

Outras leituras de caráter objetivamente técnico, porém críticas, trouxeram um sinal de alerta; contudo estudei também alguns autores que defendem o uso dos testes psicológicos, para uma melhor avaliação das implicações do seu uso, mas não encontrei nenhum argumento que atenuasse esse problema.

Sob o ponto de vista estritamente técnico-científico, concluí que os instrumentos de medida psicológica não eram tão eficazes como, inicialmente, imaginara.

Esse primeiro desencanto com os testes psicológicos para fins educacional, vocacional e ocupacional motivou ao estudo um pouco mais crítico e reflexivo do seu uso, da sua emergência e relação com o movimento histórico.

A partir de então constatei que o problema dos testes psicológicos não é meramente metodológico, mas também ideológico e político, e o seu uso vem ao encontro de uma demanda social.

Questionei, desse modo, o meu próprio trabalho, senti que não era ético penalizar as pessoas, privando-as de ter acesso a uma melhor posição social, educacional ou profissional por instrumentos que a bem da verdade não se sabe corretamente o que medem, visto que seus idealizadores, construtores, defensores e críticos de um modo geral discutem ainda se a inteligência, aptidões e características de personalidade são frutos da hereditariedade, do meio ambiente, das oportunidades vivenciais ou da educação for

mal escolar. Além disso, havia a possibilidade de cometer erros devido à própria fragilidade dos instrumentos de medida, que apresentam, de modo geral, baixos coeficientes de validação.

Contudo, havia o compromisso com a organização, e por dever e lealdade devia cumpri-lo, mesmo que intimamente contrariasse a minha consciência. Desse modo, a relação entre a responsabilidade administrativa e a dúvida da certeza, se o que estava fazendo, em termos de seleção e classificação de pessoas, era o melhor sob o ponto de vista técnico, administrativo e ético, deixava-me angustiado.

Finalmente, resolvi esse problema, optando pelo meu desligamento voluntário da organização.

Entretanto, o problema continuava a me preocupar, não só com os testes em si, mas principalmente com as pessoas que se viram envolvidas com o seu extremo poder e arbítrio.

Por essa razão procurarei mostrar o uso privado desse saber específico, no privilégio da condição "natural" dos bens dotados, que em nome do mérito, coberto com a imagem da diferença dos talentos e da inteligência, dissimula a divisão social do trabalho.

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo primeiro, analisar criticamente os testes de inteligência e aptidões, enquanto instrumento de uma prática técnica que emergiu, num determinado momento histórico, com finalidade sócio-política de hierarquizar os indivíduos.

A partir desta premissa examinou-se, no primeiro capítulo, a noção de "corte epistemológico", prática teórica e prática técnica, vendo-se como se situam os instrumentos de medida psicológica, em relação a estas categorias e ao conhecimento científico.

No segundo capítulo, foi vista a concepção, procedimentos técnicos, uso e limitações de caráter técnico dos testes psicológicos. A crítica direcionou-se aos procedimentos técnicos e metodológicos da sua construção.

A partir do terceiro capítulo, mostrou-se como as diferenças individuais têm sido utilizadas com finalidades de hierarquizar as classes sociais num efeito reprodutivo. Neste capítulo a atenção voltou-se ao conteúdo ideológico dos seus pressupostos, sendo preocupação maior dos seus construtores e utilizadores, através de um discurso coerente, legitimar a ordem pragmática da sociedade - reproduzir o real - pela prática técnica dos testes psicológicos.

No quarto capítulo, focaliza-se a distribuição social das vocações. De início comentaram-se os estudos de Ey

senck sobre as diferenças de inteligência — inatamente her<sub>u</sub> dadas — entre negros e brancos norte-americanos e a classe social alta e a classe social proletária, culminando com a apresentação de uma pesquisa, a qual evidencia que a dis-  
tribuição social das oportunidades educacional e vocacio-  
nal obedecem a uma hierarquia de prestígio social.

Mostraram-se, no quinto capítulo, as concepções al<sub>u</sub> ternativas de rompimento aos testes psicológicos, nas quais a participação ativa e dialógica das pessoas no processo tornam os modelos dinâmicos e inéditos em termos de sele-  
ção de pessoal e aferição do desenvolvimento cognitivo das crianças.

Pelo desenvolvimento natural da argumentação, con<sub>u</sub> cluiu-se que os testes psicológicos de inteligência e apti<sub>u</sub> dões, em uso, não são instrumentos adequados para predizer o comportamento educacional, vocacional e ocupacional do homem social concreto.

## A B S T R A C T

The main purpose of this dissertation is to analyze critically the intelligence and aptitude tests as tools of a technical practice that arose at a certain historical moment with the socio-political goal of hierarchizing individuals.

Starting from this premise, the notion of "epistemological cut", the theoretical and technical practice, is examined in the first Chapter, it being observed how the tools of psychological measurements are positioned in relation to these categories and scientific knowledge.

In the second Chapter, the conception, technical procedures, use and limitations of a technical nature of the psychological tests are observed. The criticism has been directed towards the technical and methodological procedures of their set-up.

From the third Chapter onwards, it is demonstrated how the individual differences have been used with the purpose of hierarchizing the social classes with a reproductive effect. In this Chapter, attention is given to the ideological content of their presuppositions, the greatest concern of their constructors and users being to legitimate

the pragmatic order of society by a coherent discourse - to reproduce reality - through the technical practice of the psychological tests.

In the fourth Chapter, focus is given to the social

distribution of vocations. From the beginning, the studies of Eysenck on the differences in intelligence — inherently — between American negroes and whites, and the high social class and the social class of the proletariat are commented on, culminating in the presentation of a research which gives evidence that the social distribution of the educational and vocational opportunities follows a hierarchy of social prestige.

The fifth Chapter shows the alternative notions of ruptura of the psychological tests, in which the active and dialogical participation of the individuals in the process make the models dynamic and unprecedented in terms of the selection of personnel and avaluation of the cognitive development of children.

Through the natural development of the argument, the conclusion was reached that the psychological test of intelligence and aptitude in use are not an adequate instrument to predict the educational, vocational, and occupational behaviour of the concrete social individual.

## INTRODUÇÃO

Um teste psicológico é, fundamentalmente, um instrumento destinado a fazer uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento de uma pessoa.

Sua função básica, segundo Anastasi (1977) "*é medir diferenças entre indivíduos ou as reações do mesmo indivíduo em diferentes ocasiões*" (p. 3).

A amostra de comportamento colhida pelo teste psicológico é traduzida em termos de atributos psicológicos, como: inteligência, aptidões, vocação, interesses, motivação e outras características intelectivas e psicológicas.

Embora o movimento da mensuração de atributos psicológicos tenha-se iniciado a partir da segunda metade do século XIX, antes da era cristã já se falava em diferenças individuais.

Sócrates (470-399 a.C.), e g., com seu lema "Conhece-te a ti mesmo", apregoava que o começo da educação é o reconhecimento da própria limitação. Platão (427-347 a.C.) era favorável à eugenia e recomendava que as crianças deficientes não tivessem permissão para viver. O ponto forte do sistema educacional de Platão estava no reconhecimento da importância das diferenças individuais.

A educação egípcia e persa tinham um enfoque de orientação vocacional, muito próximo do modelo empregado hoje, logicamente considerando a relação espaço-tempo.

Esses poucos exemplos nos dão uma idéia da contnuidade existente entre a psicologia da antiguidade e a psiciologia contemporânea.

Os primeiros instrumentos de medida de aptidão mental a serem ensaiados devem-se ao interesse pelo tratamento médico-psiquiátrico dos débeis e dos doentes mentais. Esse movimento ocorreu por volta de 1840.

Após esse primeiro momento, surgiram os estudos de Francis Galton, uma das principais figuras no desenvolvimento inicial dos testes psicológicos. Suas pesquisas direcionavam-se ao estudo das diferenças individuais, da hereditariedade em relação à capacidade intelectual e uma série de outros trabalhos nesta mesma linha, inclusive antropométricos.

Em 1879, foi fundado por Wundt, na Alemanha, o primeiro laboratório de psicologia experimental onde foram desenvolvidos trabalhos de tempo de reação e estudos de psicofísica, objetivando como Galton verificar as diferenças individuais.

Mas é a partir do início do século atual, que as pesquisas para o desenvolvimento dos testes psicológicos ganharam maior força e status. Isso ocorreu devido a diversos fatores: nessa época a filosofia positivista de Augusto Comte estava em evidência; os estudos da evolução das espécies de Charles Darwin seriam o padrão biológico excelente para a psicologia; e um terceiro fato de relativa importância foi a necessidade de selecionar oficiais e praças por ocasião da primeira Grande Guerra de modo objetivo, rápido e

em grande quantidade. Nesse terceiro fator estão caracterizadas as razões econômicas e técnicas, orientadas para o desenvolvimento do regime industrial. Hoje, os testes psicológicos são aplicados para fins educacional, vocacional e ocupacional.

Na educação são empregados para: selecionar pessoas para os diferentes tipos de educação; classificar a criança em relação a sua capacidade intelectual; identificar os retardados e os bem dotados; diagnosticar o fracasso escolar; aconselhamento educacional e vocacional; e selecionar candidatos para escolas profissionais e outras escolas especiais.

Para fins ocupacionais são utilizados para a seleção e classificação de candidatos às mais diversas ocupações e postos de trabalho. São abrangidos por esta prática desde o escriturário até os altos cargos da administração de uma empresa, seja para admissão, para designação de tarefa, para transferência, para promoção ou demissão.

### O PROBLEMA

Nos últimos anos, as aptidões inatas e os testes psicológicos que as medem deram margem a muitas críticas quanto ao seu uso na prática educacional, vocacional e ocupacional.

Essas críticas têm partido tanto de psicólogos, como de educadores, cientistas sociais e filósofos.

Entre esses críticos citamos Maurice Montmollin,

Wedher Modenezi Wanderley, Maria Helena Souza Patto, Leon Kamin e Noelle Bisseret.

Observamos que enquanto Montmollin e Wanderley fazem críticas sob o ponto de vista categoricamente técnico, Patto e Bisseret enfocam o aspecto ideológico da distribuição de inteligência e aptidões aos diversos segmentos sociais.

Além dos autores acima citados, H. J. Butcher, Anne Anastasi, entre outros, fazem considerações importantes a respeito da interação meio ambiente x hereditariedade para o desenvolvimento da inteligência, bem como dos processos estatísticos utilizados na construção, normalização e padronização dos testes psicológicos.

Uma das preocupações que orientam as críticas aos testes psicológicos diz respeito à discriminação de oportunidades impingidas, principalmente, às pessoas de classe social mais baixa, grupos étnicos minoritários e segmentos sociais considerados "anormais".

Uma outra preocupação está voltada para os métodos de construção, validação e padronização dos testes psicológicos.

Dentro destes enfoques, os testes psicológicos de inteligência e aptidão seriam, enquanto instrumento arbitrário de poder, uma violência simbólica<sup>3</sup>, visto sua função le

---

<sup>3</sup>No caso específico dos testes psicológicos, a violência simbólica é caracterizada pelo poder que tem esses instrumentos de impor como legítimo as diferenças intelectivas entre as pessoas e grupos étnicos, enquanto atende inequivocadamente o segmento sócio-político institucionalizado que detém o poder, dissimulando as relações de força existentes, impondo a sua própria força.

gitimadora da discriminação e segregação de uma parcela da população.

Quanto aos defensores dos testes psicológicos, entre os quais H. J. Eysenck, normalmente estão embasados em procedimentos estatísticos e psicométricos para a defesa dos seus argumentos.

Butcher (1968) diz que

*"a psicometria ou tecnologia dos testes mentais e seu conjunto de métodos estatísticos, adquiriu, na prática, a aparência de uma ciência estéril, e as discussões a respeito de técnicas opostas de extração e rotação de fatores às vezes se assemelharam às discussões medievais, a respeito do número de anjos que poderiam dançar na cabeça de um alfinete" (p. 5).*

Se da parte dos críticos aos testes psicológicos há um compromisso com o acesso democrático às oportunidades educacionais, vocacionais e ocupacionais, nem sempre há pelo lado dos psicometristas uma preocupação com os resultados sociais e políticos da sua utilização, isso sem falar no aspecto humano que envolve a questão.

O outro problema dos testes psicológicos de inteligência e de aptidões é a sua limitação de certeza.

Os estudos de validação dos testes psicológicos, em relação ao critério, têm apresentado coeficientes de correlação baixos, embora estatisticamente estejam dentro de um nível de significância aceitável. Mesmo assim, esses estudos de validação, quando realizados, o são em relação ao critério desempenho acadêmico, e raramente quanto ao critério desempenho profissional.

*É preciso dizer ainda, que entre o pequeno número de validações feitas com base na eficiência profissional, somente um número ínfimo mostra uma ligação realmente aceitável entre o prognóstico e o critério. Os coeficientes de correlação atingem rara e penosamente a 0,50 (...). É apenas tolerável, na prática, utilizar-se um preditor tão fraco" (Montmollin, 1974, p. 21).*

Segundo literatura existente a respeito do uso dos testes psicológicos, para fins de prognose de êxito, não se pode afirmar, categoricamente, que o teste psicológico avalia o que realmente se propõe. Ele reflete a posição de um indivíduo em relação à média do grupo alvo, ao invés de indicar a capacidade desse indivíduo realizar determinada tarefa.

De acordo com tudo o que foi exposto, é portanto necessário desenvolver um estudo onde se trabalhem essas questões relevantes, visando a uma contribuição para a auto-crítica dos utilizadores dos testes psicológicos para fins educacionais, vocacionais e ocupacionais, tendo em vista suas implicações sociais e políticas.

Os utilizadores (psicólogos, educadores e administradores) devem estar atentos ao seu compromisso social com o homem, o qual deve ser o sujeito e não o objeto do seu trabalho.

Assim, o presente estudo tem, basicamente, dois objetivos:

1º - Verificar, através de literatura específica existente, se os testes psicológicos de inteligência e aptidões obedecem a um critério científico para a sua cons-

trução e utilização.

2º - Estudar as conseqüências sociais e políticas dos resultados dos testes psicológicos, quando aplicados às parcelas minoritárias da população em condições sociais, culturais e econômicas desfavoráveis, para fins educacionais, vocacionais e ocupacionais.

Serão procuradas respostas para as seguintes questões:

1 - Quais as implicações sociais e políticas dos testes psicológicos de inteligência e aptidões específicas, quando aplicados para fins educacional, vocacional e ocupacional, em populações de etnia, classe social e cultura diferentes daquelas populações que serviram de amostra para padronização e validação desses testes?

2 - Quais as limitações dos testes psicológicos de inteligência e de aptidões específicas, para fins de prognose de êxito educacional e ocupacional?

3 - Justificar-se-ia, hoje, a aplicação dos testes psicológicos de inteligência e aptidões específicas na educação e na orientação vocacional, legitimando o acesso meritocrático dos psicologicamente mais aptos, e alijando uma parcela razoável da população das oportunidades iguais de educação e ocupação?

Pelo visto, o projeto ora exposto apresenta conteúdo de diversas vertentes teóricas, cujas concepções variam sob o ponto de vista técnico, científico e filosófico.

Logo, ao focalizarmos as implicações sociais do

uso dos testes psicológicos de inteligência e aptidões, a-  
ter-nos-emos na análise das concepções de autores, cujos pen-  
samentos, embora adotando posturas diferentes, como por e-  
xemplo, M. H. S. Patto e N. Bisseret, apresentam uma visão  
crítico-histórica.

Quanto aos tecnicistas críticos, Montmollin, Wan-  
derley, Butcher e outros, o raciocínio é o mesmo aplicado  
acima aos crítico-históricos. Ou seja, as críticas embora  
de ordem técnica não seguem uma orientação única, ao con-  
trário, o seu encaminhamento obedece a pontos de vista di-  
versos.

Os aspectos de construção dos instrumentos de me-  
dida psicológica, aqui denominados testes psicológicos, se-  
rão analisados também à luz da literatura existente a res-  
peito do assunto, especificamente os trabalhos desenvolvi-  
dos por psicometristas, que são os especialistas do ramo da  
psicologia, responsáveis pela sua elaboração, padronização  
e validação, assim como do uso de uma metodologia de pes-  
quisa própria, com o objetivo de comprovar cientificamente  
seus trabalhos e pesquisas.

No decorrer da dissertação, falaremos sobre a in-  
clusão da ideologia na prática dos administradores dos tes-  
tes psicológicos.

Quanto à função desses técnicos, não cremos que  
sejam defensores ou propagandistas dessa ideologia. Contu-  
do, percebe-se o seu papel legitimador do "status quo" vi-  
gente, reforçando, consciente ou inconscientemente, a nega-  
ção das contradições sociais.

Desse modo, esta dissertação pode contribuir para reflexão dos profissionais que fazem uso dos testes psicológicos em sua prática educacional.

## CAPÍTULO I

### PSICOLOGIA DIFERENCIAL E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Neste capítulo, pretendemos estruturar um referencial básico para a reflexão crítica sobre o problema que é nosso objetivo de estudo. A nossa preocupação maior centrar-se-á na prática científica, onde ressaltaremos a importância do aspecto teórico. Sem uma teoria científica a prática científica inexistente.

A teoria à qual nos referimos são "conceitos" e como tal "abstrações".

Essas abstrações, embora designem uma realidade concreta, "não podem ser tocadas com as mãos nem vistas com os olhos" conforme diz Herbert, pois são conceitos.

Logo, as abstrações são os próprios conceitos, e mesmo designando uma realidade concreta, a sua elaboração não parte de uma situação concreta empírica, simplesmente.

O conhecimento científico, segundo Bachelard, tem origem na razão e culmina no real, numa realização abstrato-concreta.

*"O conceito é então concreto em sua aparente 'abstração' pelo objeto que ele designa"*  
(Escobar, 1975, p. 8).

É nas relações sociais, nas relações de produção e nas trocas inerentes a essas relações que sentimos o objeto na abstração. Sob este aspecto, é possível analisar a nossa sociedade como sujeito e objeto "concretos".

*"Enfim, não encontraremos os conceitos nas práticas sociais como qualquer coisa "real" e "tocável", eles são abstratos porque "invisíveis" nessas práticas e lá onde eles são e se encontram - na prática científica - se mostram rigorosamente sistematizados" (Escobar, 1975, p. 8).*

É necessário, pois, se fazer a distinção entre discursos ideológicos e o trabalho conceitual, ou seja, a percepção do que está se passando na história, que é a materialidade do ideológico, e como tal história empírica, por tanto não se constitui no objeto da história, este último sim, comprometido com o trabalho conceitual.

Em ciências humanas e sociais é comum pesquisas consolidadas em acumulação de fatos, formando uma coleção de dados, tanto de observações diretas, quanto da experiência, como se tal procedimento fosse necessário e suficiente para constituir-se em ciência.

*"A prática que constitui as ciências modernas não é o empirismo das experiências, mas o movimento interno de uma teoria particular na experimentação" (Escobar, 1975, p.11).*

Para sua legitimação, a ciência exige que ocorra uma adequação entre a "ordem racional" e a "ordem real".

*"Assim, desde que se medite a ação científica, verifica-se que o realismo e o racionalismo trocam sem fim seus conselhos. Nem um nem outro isoladamente basta para construir a prova científica" (Bachelard, 1968, p.17).*

Citando o "modelo" da epistemologia de Lévy-Strauss, Escobar (1975) observa que o "modelo" é construído a partir de uma realidade empírica, de modo que contenha os elementos necessários para explicar todos os fatos observados;

"esses fatos observados são dados antes da construção dos modelos e constituem seu polo legitimador" (p. 22).

Desse modo, os "modelos" se legitimam através do real, eles por si, não possuem, a priori, uma dinâmica teórica própria.

O modelo representa a verdade de um trabalho "cientificamente" desenvolvido.

*"O melhor modelo será sempre o modelo verdadeiro, isto é, aquele que sendo em tudo o mais simples, responderá à dupla condição de não utilizar outros fatos, senão os considerados e explicar todos" (idem, p. 22).*

Com essa pretensão de objetividade os modelos fornecidos às ciências humanas e sociais conseguiram num só tempo desvencilhar-se da filosofia e desantropologizar-se tanto quanto as ciências naturais o são.

Não atinaram os cientistas e estudiosos adeptos do empirismo acima citado, que o fenômeno humano simplesmente não pode ser tratado como objeto físico ou natural.

*"O empirismo do modelo, e todo e qualquer empirismo, só reafirmam um espaço fechado onde o "problema do conhecimento" foi equivocadamente situado. Trata-se do círculo vicioso da relação especular do reconhecimento ideológico... O conhecimento como "produção de conhecimentos", como conhecimento de um objeto próprio ou "objeto de conhecimento, como "apropriação do real enquanto conhecimento". Ora, essa mudança de planos das questões por respeito ao conhecimento das ciências equivale a uma mudança de problemática. Não mais a garantia externa pragmática (o êxito) nem mais a garantia externa idealista (garantia de "de direito") ou sensualista (garantia de "fato"), mas a problematização da prática teórica e seu mecanismo próprio" (Escobar, 1975, p.23).*

Antes de entrarmos no mérito da mudança da problemática do conhecimento e da problematização da prática teórica, faremos algumas considerações a respeito do conhecimento comum, conhecimento científico e corte epistemológico.

O estudo da categoria de "corte epistemológico", introduzida por Gaston Bachelard é relevantemente importante para o entendimento e distinção entre as problemáticas do conhecimento comum e do conhecimento científico nas ciências físicas.

Num segundo momento, veremos essa mesma categoria, porém orientada às práticas das ciências humanas, ou seja, a prática teórica e a prática técnica.

É através do "corte epistemológico" que teremos acesso a uma nova maneira de pensar as ciências e a ideologia.

Os trabalhos de Bachelard, como já dissemos, são dirigidos às ciências físicas. O seu caráter teórico é trazido como conceito, que será reificado pelo ferramental da experimentação, materializando assim a teoria.

O conhecimento científico nas ciências contemporâneas parte do racional ao real, e não o contrário.

*"Se soubessemos, a propósito da psicologia do espírito científico, colocar-nos precisamente na fronteira do conhecimento científico, veríamos que é de uma verdadeira síntese das contradições metafísicas que se ocupa a ciência contemporânea. Todavia o sentido do vetor epistemológico parece-nos bem claro. Ele vai seguramente do racional ao real e de nenhum modo, ao contrário, da realidade ao ge*

*ral como professavam todos os filósofos, desde Aristóteles até Bacon. Noutras palavras o pensamento científico parece-nos essencialmente realizante (Bachelard, 1968, p. 13).*

Desse modo o conhecimento científico é constituído pela apropriação do mundo real por um conhecimento prévio do objeto específico, responsável pela produção dos efeitos desse conhecimento.

O primado do pensamento bachelardiano é no sentido de primeiro se prover uma teoria, para então se chegar à experiência numa relação harmoniosa.

*"A experiência científica é assim uma razão confirmada. Este novo aspecto filosófico da ciência prepara uma volta do normativo na experiência - a necessidade da experiência sendo apreendida pela teoria antes de ser descoberta pela observação, a tarefa do físico consiste em depurar suficientemente o fenómeno para recobrar o noumeno orgânico" (idem, p.14).*

Para melhor caracterizar o "corte epistemológico" que intersecciona o conhecimento comum do conhecimento científico, citaremos o exemplo clássico de Bachelard, a respeito da invenção da lâmpada elétrica por Thomas Edson.

A lâmpada elétrica veio romper com todas as outras práticas de iluminação artificial usadas no século XIX. Essas tinham como princípio comum a queima da matéria que produzia a luz.

A teoria de Edson, contrapondo a técnica anterior, impede que a matéria que produz diretamente a luz se queime, ao contrário do conhecimento anterior que levava a produzir iluminação consumindo a matéria.

Para se chegar à ruptura entre essas duas práticas, uma regida pelo empirismo que se reduzia ao conhecimento comum da combustão e das substâncias próprias para tal, a outra elaborada a partir de um conhecimento científico, Edson elaborou, racionalmente, um bulbo de vidro, tendo em seu interior, sob vácuo, um filamento que se torna incandescente pela passagem da corrente elétrica, produzindo luz.

O importante na invenção da lâmpada é o vácuo, pois é este que propicia a condição necessária para a concretização do invento. Pois se não houvesse vácuo, de nada adiantaria o bulbo de vidro, e o filamento se romperia com a passagem da corrente elétrica.

É justamente esse o detalhe significativo da lâmpada elétrica — a qual jamais seria inventada pelo empirismo — que a torna um objeto da ciência. Foi necessário a elaboração racional prévia para a sua concretização.

Ao se passar do conhecimento comum da iluminação artificial, antes do século XIX, ao conhecimento científico da lâmpada elétrica, houve claramente uma mudança de problemática, a qual Bachelard denomina "ruptura" ou "corte epistemológico". A teoria do conhecimento da lâmpada elétrica rompeu com todo o conhecimento de iluminação até o século XIX, representando uma efetiva descontinuidade entre esses conhecimentos.

A teoria científica que sustenta o pensamento não-natural e não-espontâneo da lâmpada elétrica se apresenta de modo descontínuo com a prática empírica do conhe-

cimento comum do processo de iluminação artificial até o século XIX.

*"O conhecimento comum com a física e microfísica empirista, jamais chegaria à lâmpada elétrica, pois é um pensamento fechado, e por isso limitado em seus possíveis ideológicos. O empirismo compara percepção com percepção sem se deslocar de um plano discursivo"* (Escobar, 1975, p. 34).

Parece-nos claro, na invenção da lâmpada elétrica, o exemplo de um objeto abstrato-concreto ou um biobjeto, isto é, o objeto pensado e objeto percebido.

*"Pode-se, então, descrever o objeto duas vezes: uma vez, como percebemos; e uma vez como o pensamos. O objeto no caso é fenômeno e nômeno. E, na medida em que nômeno, está aberto a um futuro de aperfeiçoamento que o objeto do conhecimento vulgar não possui absolutamente. O nômeno científico não é simples essência; é um progresso do pensamento"* (Bachelard, 1977, p. 130).

Neste exemplo, temos ainda, a ordenação do conhecimento científico a partir do racionalismo aplicado e do materialismo técnico.

A apropriação do objeto pelo pensamento nunca está acabada, do mesmo modo o realismo é uma retificação infinita do conhecimento. É essa retificação que de certo modo se torna objeto na filosofia de Bachelard.

O objeto é uma metáfora, que pela organização do pensamento toma a posição de realidade,

*"A própria noção de dado desaparece: pode-se dizer que os corpúsculos sejam dados? Eles não são evidentemente dados sentidos, nem de perto nem de longe. Mas nem se podem dizer que sejam dados ocultos: É preferível inventá-los que descobri-los"* (Quillet, 1977, p. 42).

Continuando em sua explanação sobre o objeto e o dado na prática da ciência, Quillet diz:

*"Por conhecimento aproximado deve-se entender não um conhecimento aproximativo, mas um conhecimento que se aproxima, que visa o objeto por retificações sucessivas... o objeto é o lar imaginário da convergência das determinações"* (Idem, p. 43).

O signo que caracteriza a percepção de um objeto não tem significação em profundidade.

A concepção bachelardiana de ciência nos diz que racionalismo e realismo estão sempre de mãos dadas, conforme já foi citado, isoladamente, nem um nem outro é suficiente para estabelecer a prova científica. Nessa concepção o espírito científico impulsiona o pensamento (nômeno) para além do percebido (fenômeno).

O conhecimento científico se ocupa com o projeto que está além do objeto imediato e acima do sujeito. Ele não se constitui no pleonasma da experiência, pois a concepção científica é contra a percepção que se lhe impõe como uma operação intelectual.

O importante dessa nossa breve exposição do pensamento de Gaston Bachelard é mostrar a descontinuidade existente entre conhecimento comum e conhecimento científico e de como se situa a categoria de corte epistemológico, que não apenas representa a ruptura entre um conhecimento e outro, estabelecendo um ponto de não retorno à pré-ciência (conhecimento comum), mas também abre perspectivas para se atingir, através do conhecimento científico, as ciên

cias humanas e sociais em suas articulações com a tecnologia e a ideologia.

Segundo Thomas Herbert, nas ciências sociais<sup>4</sup> o momento de produção de um objeto científico – trabalho teórico-conceitual<sup>5</sup> subvertendo o discurso ideológico, natural "dado" – tinha sido recoberto pela prática "conceitual-experimental", momento em que a ciência, já tendo construído seu objeto, reproduz metodicamente este objeto – ou seja, substitui-se a construção do objeto pela prática de "tornar visíveis" os fenômenos que estão implicados por um objeto científico. Ora, se não ocorreu a produção do objeto, os fenômenos "tornados visíveis" não estão referidos a este objeto, e, assim, não se reproduz o objeto científico, e sim "dados" (ideológicos).

*"Constatamos, assim, que nas disciplinas nas quais a fase "teórico-conceitual" tinha sido inconsideravelmente recoberta pela prática "conceitual-experimental" – como é o caso das "ciências sociais" – o efeito de ruptura em relação à ideologia não se tinha produzido e que por conseguinte, a experimentação reproduziria esta reafirmando sua ilusória realidade (efeito de "realização do real")" (Herbert, 1974, p. 184).*

---

<sup>4</sup>As ciências sociais referidas por Herbert devem ser entendidas como a forma organizada da psicologia, da sociologia e da psicologia social.

<sup>5</sup>Segundo Herbert, em qualquer ciência é conveniente distinguir o momento primeiro da "transformação produtora" que é o trabalho "teórico-conceitual" do objeto científico, e o momento segundo, o da "reprodução metódica" desse mesmo objeto que é a prática "conceitual-experimental", pela qual são produzidos os fenômenos de dada ciência ("tornados visíveis").

Ora, o objeto do conhecimento científico (a teoria) deixou de ser produzido ou tampouco existe nas ciências sociais. Portanto, devemos nos cuidar em não confundir a "realização do real" propiciada pelas ciências sociais com a experimentação científica, visto que é a reprodução metódica do objeto da ciência que determina a produção deste objeto.

Como vimos, a linha teórica que demarca uma problemática científica de uma problemática ideológica é a categoria do corte epistemológico.

A oposição ciência-ideologia diz respeito a ruptura entre a ciência e a ideologia, e acontece antes da elaboração teórica de um conhecimento. É a partir da elaboração teórica que a ciência rompe com a ideologia.

*"Essa ruptura deixa intacto o domínio objetivo, social, ocupado pelas ideologias (religião, moral, ideologias jurídicas, políticas etc" (Escobar, 1975, p. 37).*

É claro, pois, que o corte epistemológico diz respeito às ciências e às ideologias e se estabelece sob o aspecto da produção de conhecimento.

Os efeitos produzidos pela "ruptura", expressão teórica do corte epistemológico, são sentidos no interior das práticas sociais (psicologia, sociologia e psicologia social).

Como exemplo dessa ruptura nas ciências sociais, citamos a psicologia não-freudiana em oposição à psicologia freudiana. Esta última rompeu com todo o conhecimento anterior da psicologia, contudo, a prática da psicologia

pré-freudiana continuou intacta, pois o seu discurso é coerente, só que não se livrou dos seus possíveis ideológi-cos, ao contrário da teoria freudiana.

No exemplo acima citado, a psicanálise (psicologia freudiana) constituiu-se como ciência ou prática teórica, pois além de estabelecer um ponto de não retorno, apresenta total descontinuidade com a psicologia anterior. Ela, também, estabeleceu uma mudança de problemática, o começo de um conhecimento pela produção de um objeto teórico.

Desse modo, vemos de um lado a psicologia pré-freudiana e de outro a psicologia freudiana. A primeira caracterizada por uma prática técnica que visa através seus discursos ideológicos, simulados em discursos científicos, a adaptação e readaptação social. A segunda (a psicanálise) nada tem a ver com a primeira, pois, como já dissemos estabélece um ponto de não-retorno, produz um objeto teórico, contudo um conhecimento aproximado, aberto a novas retificações, caracterizando uma prática teórica.

A evolução de uma determinada prática teórica está sempre relacionada a uma "ruptura" ou "corte epistemológico", e é através desta categoria que nos apropriamos de uma nova maneira de falar das ciências e da ideologia.

Quanto à prática técnica, Herbert (1972) diz:

*"A prática técnica se efetua com vistas ao produto, em outras palavras, que a técnica tem uma estrutura teleológica externa; ela vem preencher uma necessidade, uma falta, uma demanda que se define fora da própria técnica. O lugar em que se define a falta que designará a função a tal técnica particular não é esta técnica, mas o todo organizado da*

*própria prática social, isto é, em primeiro lugar, o modo de produção, tal como nós o definimos" (p. 10).*

Pelo visto, a prática técnica, com seus possí - veis ideológicos, tem a função de reconhecer uma situação real apresentada pela reprodução ou repetição desse real.

Disto, depreende-se que a ideologia é um subpro - duto constante do bojo da prática técnica.

Conforme já foi visto, a ciência não é o pleonas - mo da realidade, e assim sendo, também não é uma leitura direta ou indireta da experiência oriunda do concreto.

Partindo do pressuposto que as ciências humanas e sociais, através dos seus instrumentos práticos, enquan - to adequados progressivamente ao "real" como um processo de realização do real, que explicita o fenômeno numa base ti - picamente empírica, constituem-se em verdadeiras práticas técnicas, evidentemente não há na prática destas ciências um trabalho teórico (científico) que venha subverter o dis - curso ideológico que lhe é subjacente.

Japiassu (1982) relata que as ciências humanas, atualmente, desempenham uma tríplice função:

*"a) de prática técnica: transformação da ma - téria-prima humano-social, extraída de uma "natureza" humana desumanizada em produtos técnicos de adaptação e de manipulação; b) de práticas sociais: conjunto mais ou menos com - plexo, organizado e sistematizado de prátic - cas técnicas, em condições de indetermina - ção, e no interior de determinado contexto sócio-cultural (...); c) de práticas teóri - cas: transformação dos produtos intelectuais ideologizados em conhecimento verdadeiramen - te científico, mediante o trabalho da críti - ca histórico-conceitual visando à instaura -*

*ção de um "corte epistemológico" com as aderências ideológicas ou valorativas que se incrustam no processo de elaboração das ciências humanas, muito mais que no processo de construção das ciências naturais" (p. 197).*

Comentando Herbert sobre a questão das ciências humanas, Japiassu diz que elas apresentam todas as características fundamentais de verdadeiras práticas técnicas e cita duas razões essenciais: primeiro pelo fato de responderem a uma demanda social.

*"Porque o que realmente conta e interessa é a adequação dessas obras às necessidades ideológicas em determinado momento" (Idem, p.148).*

Em segundo lugar é citada a lei de "realização do real" da qual as ciências humanas fazem amplo uso.

*"Ora, uma prática técnica se efetua tendo em vista um produto exterior. Ela vem responder a uma necessidade de uma demanda social. A lei da resposta técnica a uma demanda social é constituída da prática técnica" (Idem, p. 148).*

A psicologia diferencial, e.g., tem seu ponto de partida no homem concreto e através de procedimentos estatístico-psicométricos, chega a resultados numéricos abstratos. Esses resultados, por sua vez, passam a constituir a chave-mestra de sua prática. Assim sendo o seu produto final é um objeto concreto-abstrato de um processo de repetição, produzindo um efeito de reconhecimento.

É óbvio que no caso da psicologia diferencial, bem como de outras práticas técnicas, há um trabalho "de abstração" por recursos matemáticos de um objeto concreto-concreto.

Este procedimento é diferente da prática teórica (científica) que investe "na abstração", produzindo uma teoria de ordem racional, com a finalidade de se chegar, pe la experiência, ao concreto.

Enquanto a prática técnica executa um trabalho "de abstração" no concreto, eximindo, desse modo, a necessidade de uma formulação teórica a priori, cuja finalidade é a repetição do real, a prática teórica (científica) efe tua o trabalho "na abstração" produzindo um conhecimento teórico, e é o efeito desse conhecimento que produz o obje to, conforme foi visto no exemplo da psicanálise, "não pode se apalpar com as mãos e ver com olhos" e envolve um pro cesso de transformação do real.

Resumidamente a prática teórica tem implicação direta com a transformação do real enquanto a prática técnica com seus possíveis ideológicos tem a função de reconhecer uma situação real apresentada pela repetição ou reprodução deste real.

Examinando a situação da psicologia das diferenças individuais, é óbvia a apropriação do conhecimento pela realidade, ou seja, é, como Bachelard diz, uma representação epistemológica vetorial partindo do real ao geral.

Os testes psicológicos são os instrumentos técni cos que revelam as diferenças entre os indivíduos, grupos so ciais e étnicos. Estas diferenças são medidas nos aspectos intelectivos (inteligência e aptidões) e personológi cos (comportamento, atitudes, interesses etc.) numa tradu

ção abstrata que não faz mais do que retratar o real.

O real reproduzido pelos testes psicológicos é interpretado como sendo próprio da natureza humana (natural). Esquece-se que o homem se torna uma realidade concreta exatamente quando inserido numa sociedade.

Mesmo assim, os testes pretendem reduzir a realidade social do homem aos seus componentes naturalistas.

Ora, em termos de diferenças individuais, o real são as pessoas com suas maneiras diferentes de pensar, seus diversos modos de expressão e o complexo de comportamentos que nada tem de natural, pois tudo isto é o produto das relações sociais, políticas, econômicas, de produção e do espaço geográfico que ocupam.

*"Uma Psicologia não-individualista, portanto uma Psicologia voltada para as relações sociais, entende que as capacidades individuais não são inerentes à natureza humana, são antes determinadas por variáveis do mundo material externas ao indivíduo" (Libâneo, 1986, p. 159).*

Por sua vez, os testes psicológicos, construídos e utilizados com recursos estatístico-matemáticos e de um modelo importado das ciências naturais, não estão protegidos dos possíveis ideológicos, ou seja, continuam atrelados as ilusões e inversões ideológicas da representação primeira do homem concreto. Estes recursos não os livram dos possíveis ideológicos, exatamente pela falta de uma teoria que venha mediatizar o dado imediato (o homem).

Enquanto isto não acontece, o homem continua sendo o objeto das pesquisas das diferenças individuais, cuja

finalidade maior é responder a uma demanda social definida fora do seu próprio universo.

*"O erro básico da Psicologia individualista é não assumir a antecedência das estruturas e dos produtos sociais da atividade humana sobre a individualidade biológica: ela não extrapola do sujeito empírico, individual, isolado, fora do contexto histórico" (Idem, p. 59-60).*

Quando o teste psicológico acusa o Q.I. (quociente de inteligência) e/ou aptidão psicológica de uma pessoa, ele está tão somente reproduzindo sua posição sócio-econômico-cultural. Entretanto, os técnicos que o usam, com finalidades educacional e vocacional, julgam estar aferindo uma capacidade inata (natural), atribuindo pouco ou nenhum valor às variáveis ideológicas, responsáveis pela reprodução das classes sociais.

Portanto, segundo Bachelard, a psicologia dos testes psicológicos ainda não passou por uma ruptura epistemológica. Ao contrário, ela vem sendo ampliada e generalizada através de um modelo matemático-estatístico, que lhe dá continuidade com o conhecimento comum da antiguidade. Segundo Herbert, os testes são instrumentos de uma prática técnica, cuja função é "realizar o real" ideológico. Por não ter rompido com seus possíveis ideológicos, não se constitui numa prática teórica — ciência propriamente dita —, seus conceitos não depuraram os fenômenos, são conceitos "realistas" e não "produtos racionais" (objetos científicos).

Com um enfoque muito parecido ao dos autores acima citados, Kurt Lewin diz que a psicologia atual ainda não

rompeu com os pressupostos do pensamento aristotélico.

Estabelecendo um paralelo com a física, ele diz que a psicologia atual permanece atrelada ao modo de pensar de Aristóteles, ao contrário da física que rompeu completamente com aquele pensamento e, de modo descontínuo com o conhecimento anterior, adotou o pensamento galileano.

Em vez de falar em ruptura ou corte epistemológico, ciência em oposição à pré-ciência, ciência x ideologia conforme já vimos, Lewin mostra a oposição entre o pensamento aristotélico e pensamento galileano, que fundamentalmente representa o mesmo conceito de descontinuidade de Bachelard e Herbert.

Foi a ruptura entre esses dois modos de pensar (aristotélico e galileano) que permitiu à física moderna dizer-se ciência, o que ainda não ocorre com a psicologia, exceto no caso da psicologia de Freud, citada pelo próprio Lewin como integrante do modo de pensar galileano.

Lewin como Bachelard diz que a teoria precede o fato, e essa é a sua proposta efetiva no sentido de deslocar a psicologia – no nosso caso particular a psicologia diferencial e dos testes psicológicos – do estágio aristotélico para o galileano.

Foi Galileu que trouxe com sua física uma nova maneira de pensar a realidade.

A realidade objeto da ciência, num primeiro momento, é desconhecida. Pois se fosse conhecida de imediato, sem a elaboração racional, seria simplesmente uma re -

produção do real e, como tal, um conhecimento comum.

Ora, se é o mundo que está sendo questionado, como podemos ratificar as nossas proposições pelo próprio mundo?

Pretendemos ratificar que é o conhecimento teórico que dá sustentação ao significado do experimento, isto quer dizer que o experimento é sempre dependente da elaboração teórica a priori.

Embora os trabalhos de Lewin sejam muito conhecidos, é bom citarmos que ele não é somente um crítico da psiciologia, ao contrário, pois a sua teoria — teoria de campo — apresenta uma metodologia que propicia um novo modo de pensar a psicologia, rompendo definitivamente com o modo de pensar aristotélico.

A diferença marcante entre a física de Aristóteles e a de Galileu que influenciou o pensamento científico do psicólogo, conforme observa Lewin, é que os conceitos da física aristotélica são antropomórficos e inexatos, enquanto a física galileana se pauta nas relações matemáticas puras e exatas, de caráter funcional, que ocupam o lugar das explicações antropomórficas do pensamento aristotélico.

Para a física aristotélica é importante a classificção, pois é a classe que define a natureza ou essência do objeto, determinando o seu comportamento.

Aristóteles enfatizava a freqüência com que o evento se repete como uma necessidade para sua legitimidade.

Nessa concepção os eventos que ocorrem sem exceção são tidos como legítimos e, portanto, conceituadamente inteligíveis.

Assim, tanto é legítimo o evento que ocorre com regularidade como também o freqüente.

*"A legitimidade permanece restrita aos casos em que os eventos se repetem e as classes (na acepção de Aristóteles) revelam a natureza essencial dos eventos"* (Lewin, 1975, p.18).

Lewin (1975) diz que em determinados aspectos vitais, os conceitos da psicologia atual *"são inteiramente aristotélicos em seu conteúdo real"* (p. 23), visto que o procedimento atualmente adotado é uma sofisticação estatística que permite apresentação atualizada, mas os conceitos são os mesmos do pensamento aristotélico.

*"Aqui, como a num grande número de outros conceitos fundamentais, quais sejam os de aptidão, talento e demais conceitos similares empregados nos testes de inteligência, a psicologia atual está reduzida a explicação em termos de essências aristotélicas, uma espécie de explicação que desde há muito vem sendo atacada como psicologia das faculdades e com explicação circular, mas ainda não substituída por outro modo de pensar"* (Idem, p.26).

Lewin ainda ressalta que a estatística tem significado dominante na psicologia atual, visto que é através do cálculo da média que se expõem as características comuns de um grupo de fatos, a qual passa a ter um valor representativo para caracterizar determinadas propriedades, como por exemplo o comportamento freqüente que caracteriza a ida de mental de uma criança.

Quanto a isso, parece-nos não haver dúvida, pois o significado da repetição está muito presente na psicologia experimental como um fator preponderante em suas conclusões.

*"O procedimento estatístico, pelo menos em sua aplicação, mais comum em psicologia, é a pressão mais flagrante desse modo aristotélico de pensar" (p. 26).*

Logicamente, devido ao avanço progressivo da matemática articulada com o método científico, o procedimento estatístico usado pela psicologia contemporânea é mais profundo e melhor articulado do que o modelo estatístico da física aristotélica.

Contudo, o aperfeiçoamento dos procedimentos estatísticos, que a psicologia utiliza para alcançar a precisão e a exatidão, não é acompanhado de um a priori teórico para se compreender a realidade dos processos mentais.

Desse modo a simples formalização do método estatístico não rompeu com os "conceitos subjacentes" da física aristotélica, pelo contrário, ampliou e os consolidou mais ainda.

Como as conclusões da psicologia estão vinculadas a média e correlação estatística, a legitimidade de um evento está relacionada com a regularidade, e nesta situação ela é a antítese do caso individual.

Diante dessa conclusão, diremos que o procedimento da nossa psicologia tende a tratar o caso particular em termos de "médias", caso flagrante dos testes psicológicos

e a maioria dos instrumentos de medida psicológica.

*"Aplicar um teste psicológico com a única finalidade de encontrar uma média para atráves dela explicar um fenômeno, é, caminhar em sentido contrário ao vetor científico"*  
(Garcia-Roza, 1974, p. 13).

A situação média como diz Lewin (1975), *"é coisa que não existe, como não existe uma criança média"* (p.46).

É bom esclarecer que não estamos propondo a extinção dos métodos estatísticos em psicologia, conquanto nos parece até impossível. Entretanto, deixamos claro que em hipótese alguma podemos permitir, que o procedimento estatístico por si venha determinar a conclusão ou legitimidade de um evento psicológico em detrimento a uma teoria psicológica que lhe antecedeu.

O procedimento estatístico será sempre um meio e jamais um fim, como instrumento auxiliar do conhecimento científico.

Lewin, através de sua "teoria de campo", forneceu à psicologia os elementos necessários para o desenvolvimento de uma linha teórica, que a colocará numa posição galileana de conhecimento científico, deixando para trás seu passado aristotélico.

Os elementos necessários de que falamos acima, subjacentes a "teoria de campo", são uma metodologia e uma estrutura conceitual, até então desconhecidas da psicologia.

Lewin modificou por completo os conceitos de psicologia social, sendo inclusive o introdutor da "pesquisa

-ação" nessa área de conhecimento. Sua teoria de campo contribuiu em muito para a inovação transformadora da "dinâmica de grupo", bem como introduziu um modo dinâmico de pensar a teoria da personalidade.

Para finalizar este capítulo, observamos que o estabelecimento das medidas de atributos psicológicos – inteligência, aptidão e vocação – a partir da segunda metade do século XIX, não rompeu com nenhum conhecimento anterior neste campo, pelo contrário deu-lhes continuidade através de procedimentos matemático-estatísticos com a finalidade estrita de quantificá-los.

Assim, conforme Lewin, não houve uma ruptura de conhecimento dos instrumentos de mensuração psicológica utilizados atualmente, com o pensamento do período aritostélico.

## CAPÍTULO II

### O TESTE E A SELEÇÃO PSICOLÓGICA

Tendo firmado uma concepção sobre o lugar que os instrumentos de medida psicológica ocupam nos limites da prática científica, devemos agora abordá-los na sua concepção, procedimentos técnicos, uso e limitações de caráter técnico.

A seleção e a classificação das pessoas, visando às oportunidades educacionais, vocacionais e ocupacionais, são feitas com base nas diferenças individuais, segundo critérios intelectuais, as quais são verificadas por instrumentos "cientificamente" construídos, denominados genericamente de testes psicológicos.

A escola, com o seu ritual de legitimação dessas diferenças, é a primeira grande responsável por esta tarefa, e para isso lança mão de todo o seu instrumental tecnológico e humano.

Nós dissemos que a escola é a primeira grande responsável, porque toda e qualquer ascensão educacional e ocupacional futura passa obrigatoriamente por ela, sendo a única responsável e competente para tal, como representante legítima do Estado.

Assim, quem não obteve o sucesso logo no início não terá fim na escola. Esta é a instituição que controla o recrutamento, a futura promoção aos níveis médios e superiores da educação, legítima e perpetua o "status quo".

Os técnicos responsáveis pela seleção inicial (professor, pedagogo, psicólogo, técnicos educacionais e médicos), fazem-na seguindo o modelo de sua semelhança e imagem, que é o que refletem os instrumentos utilizados para tal fim, sejam eles quais forem.

É de se imaginar que, vencida a barreira inicial, o êxito de cada um estará garantido. Nisso há um engano. As qualificações educacionais e aptidões técnicas adquiridas por vários anos de estudo regulares não são por si suficientes.

Pode parecer estranho, mas não é raro vermos pessoas que após serem aprovadas em provas de conhecimentos gerais e profissionais, algumas vezes com as melhores notas em relação a outros candidatos postulantes a um cargo, serem consideradas "inaptas" para o exercício profissional, face ao resultado do exame psicológico.

Citando o caso real de um concurso público para psicólogo, realizado em 1985, onde entre 1.200 candidatos inscritos para o preenchimento de cinco (5) vagas, foram chamadas para o exame psicológico, após a aprovação na 1ª parte do concurso (conhecimentos gerais e profissionais), as 25 primeiras classificadas. Destas, somente 18 obtiveram o conceito "apto" para o desempenho da profissão de psicólogo, para o que já estavam educacional, administrativa (ao serem aprovadas na 1ª parte do concurso) e legalmente habilitadas para o exercício da profissão, pois possuíam registro no Conselho Regional de Psicologia.

Perguntamos agora: como é que fica o caso das 7 candidatas consideradas "inaptas" para o exercício profissional?

Outro fato interessante a ressaltar nos concursos públicos, que também aconteceu no acima citado, é que os candidatos, conforme especificamos nas instruções do concurso, têm direito a recorrer do resultado dos exames de conhecimentos gerais, profissionais e médicos. Entretanto não podem fazê-lo em relação ao resultado do exame psicológico, pois o mesmo é explicitamente irrecorrível.

Mas o que visa o exame psicológico?

Segundo seus administradores, "o homem certo no lugar certo".

O professor Caspary<sup>6</sup> (1976), sobre este mesmo tema, publicou uma matéria que mostra o exato pensamento dos administradores dos testes psicológicos sobre o seu uso e eficácia, a qual, para melhor entendimento desse ponto de vista técnico, será exposta:

Muito se ouve falar dos exames psicológicos, porém poucos conhecem realmente as suas finalidades reais. As informações que normalmente as pessoas recebem ou transmitem estão sempre carregadas de emoções, devido ao fato de terem tido uma experiência negativa com eles ou devido ao conhecimento de alguém que, por ser altamente conceituado

---

<sup>6</sup>Trabalho publicado na *Revista Marítima Brasileira* out., nov. e dez. de 1976, sob o título "O homem certo no lugar certo".

em seu meio, não poderia ter deixado de ser aprovado no exame psicológico.

A finalidade de uma seleção psicológica é avaliar o potencial dos candidatos e, diante desta avaliação, verificar quais são os melhores, ou os mais adequados, para uma determinada função ou especialidade.

O exame psicológico, por utilizar técnicas científicas, não é influenciado por preferências pessoais ou outros fatores, e visa, apenas, a detectar de maneira impessoal as aptidões dos candidatos e efetuar um prognóstico de seu êxito no tipo de trabalho/atividade que pleiteiam. Desse modo, as vagas serão preenchidas pelos mais aptos, obtendo-se maior rendimento do indivíduo com menor custo de treinamento.

A dúvida mais frequente em relação ao exame psicológico refere-se à sua mensuração ou seja, de como é possível determinar as aptidões e as características psicológicas do indivíduo.

As baterias de testes psicológicos são elaboradas com esta finalidade. Seguindo uma metodologia científica, os testes são construídos de acordo com a análise do trabalho realizada e, em seguida, aplicados durante um longo tempo, até que se obtenham resultados que, comparados nas testagens, possam indicar que, de fato, os testes foram bons preditores, discriminando os bons dos maus profissionais. Somente, então, passam os testes a ser efetivamente empregados.

Um exame psicológico, ao contrário do que muitos imaginam, não aprova ou reprova, e sim, indica se o candidato é Aconselhável ou Desaconselhável para uma determinada função ou especialidade, funcionando, deste modo, como um elemento a mais para a decisão dos chefes, conforme explicado a seguir:

- a) Aconselháveis - Os Aconselháveis são aqueles candidatos que possuem as aptidões e características de personalidade que propiciam uma boa prognose de êxito e ajustamento emocional à função ou especialidade. Esta prognose significa que possuem alta probabilidade de virem a ter um bom desempenho profissional.
- b) Desaconselháveis - Os Desaconselháveis são aqueles candidatos que, por não possuírem as aptidões e/ou as características de personalidade necessárias à função ou especialidade, não apresentam probabilidade de virem a ter um bom desempenho funcional, podendo apresentar no futuro, desajuste emocional ou profissional ou abandono de função ou especialidade.

Em síntese, segundo Caspary, o exame psicológico procura avaliar os candidatos segundo um perfil do trabalho a ser realizado e o resultado do exame representa, em última análise, um prognóstico do desempenho dos candidatos na função ou especialidade para a qual estão sendo selecionados, proporcionando aos chefes um importante subsídio para a tomada de decisão.

Caspary finaliza o seu trabalho acima, resumido

e com pequenas alterações em seus aspectos formais, porém mantendo-se dentro do espírito original, com a seguinte frase: "Entretanto, a melhor explicação de todas seria, parafraseando Taylor "O EXAME PSICOLÓGICO VISA SELECIONAR O HOMEM CERTO PARA O LUGAR CERTO".

O posicionamento acima visto reflete o pensamento dos administradores dos testes psicológicos, de modo inequívoco. O conteúdo da matéria, claro e objetivo, nos diz tudo, não é necessário que façamos maiores comentários.

Os administradores e utilizadores, de modo geral, acreditam que os testes medem realmente aquilo a que se propõem. Não há de parte desses técnicos uma preocupação crítica com a sua validade de fato.

Partindo da premissa da excelência dos seus instrumentos, os técnicos não atentam a sua destinação social e ao caráter político que assumem, veladamente.

Com a finalidade de estabelecer uma relação com o que acabamos de observar e de dar ao leitor leigo um conhecimento mínimo de como se compõe uma bateria de testes de inteligência e aptidões com a finalidade de seleção ou exame psicológico, do qual também fazem parte os testes psicológicos de personalidade, vamos ver alguns desses instrumentos e como atuam na dinâmica de prognose de êxito educacional, vocacional e ocupacional.

Segundo Anastasi (1977) "*o teste psicológico é fundamentalmente uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento*".

Para exemplificar esses instrumentos de medida, vamos transcrever os estudos publicados da "Bateria de Testes de Aptidão Geral" (BTAG), por se tratar de um dos mais completos instrumentos de medida de inteligência e aptidões, conforme preconizam os seus criadores.

A BTAG resulta de mais de 10 anos de pesquisas, razão pela qual constitui-se num instrumento importante para os profissionais que trabalham no campo de predição educacional e profissional.

Com essa bateria é possível mensurar as várias aptidões de um indivíduo para várias milhares de ocupações, em cerca de duas horas.

Constam no Dicionário Americano de Ocupações (Dictionary of Occupational Titles-Dot) normas para 20 campos de trabalho, que abrangem <sup>em</sup>aproximadamente 2.000 ocupações (1950).

A BTAG foi estabelecida para uso com adultos candidatos a emprego e para adolescentes que necessitam orientação profissional.

Dos 12 testes 8 são de lápis e papel e 4 são de aparelhos. Os testes de aparelhos envolvem o uso da prancha de tarugos e da prancheta de pinos.

Cada um dos testes foi designado por letra, como parte A, parte B, até a parte P.

A bateria consiste em 12 testes, cujos escores são combinados para apresentar resultados de 10 fatores e nove aptidões, assim constituídos:

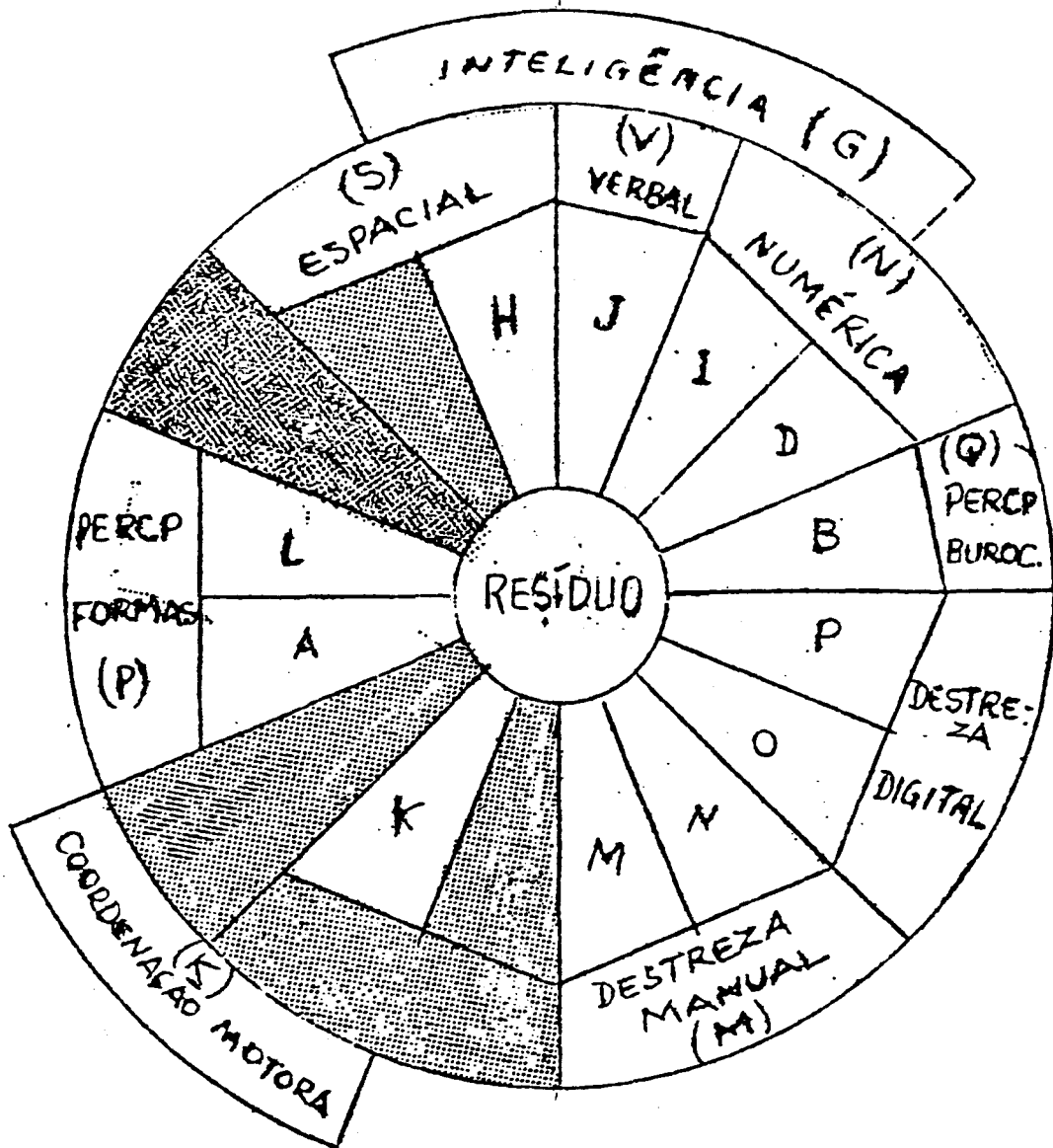
- A - Percepção de detalhes
- B - Comparação de nomes
- D - Computação (soma, subtração, divisão e multiplicação de números inteiros)
- H - Espaço tridimensional
- I - Raciocínio aritmético (problemas de aritmética expressos por palavra)
- J - Vocabulário
- K - Confeção de marcas
- L - Comparação de formas
- M e N - Tarugos - colocação e retorno
- O e P - Pinos - montagem e desmontagem

Os 8 primeiros testes são coletivos e de lápis e papel. Os quatro últimos são individuais e de aparelhos.

Os nove escores de aptidão são combinados de acordo com a relação e o diagrama abaixo:

- G - Inteligência
- V - Aptidão verbal
- N - Aptidão numérica
- S - Aptidão espacial
- P - Percepção de formas
- A - Percepção burocrática
- F - Destreza digital
- M - Destreza manual
- K - Coordenação motora

DIAGRAMA DOS TESTES DE APTIDÕES



Os escores dos testes de BTAG foram padronizados para média igual a 100 ( $\bar{X} = 100$ ) e desvio padrão igual a 20 ( $\sigma = 20$ ).

A padronização foi iniciada com uma análise de trabalho, para identificar a tipicidade do trabalho em termos de fatores exigidos e definir a amostra de população. Foram incluídas, na amostra, pessoas que tivessem ultrapassado o estágio de aprendizagem e fossem julgadas satisfatórias pelos superiores. Houve o cuidado de tornar as amostras bem representativas. A análise fatorial foi baseada na aplicação de 59 testes, aplicados em grupos de 99 a 1079 pessoas, num total de 2.156, em 13 diferentes lugares dos Estados Unidos. É portanto uma das mais completas feitas até hoje.

Quanto ao fator G - INTELIGÊNCIA - a análise fatorial levou à sua adoção pela evidência obtida com o método da análise fatorial de Thurstone - método centróide.

A BTAG, sendo um instrumento destinado à orientação e padronizada nesse sentido, possui boas condições de ser usada para fins de seleção. Composta de testes relativamente puros, fatorialmente falando, dá uma variedade de escores que parecem ter significância ocupacional. A bateria é potencialmente o mais útil instrumento de diagnóstico jamais construído.

Conforme seus divulgadores, a BTAG poderá vir a ser muitíssimo útil nos colégios, sendo hoje muito utilizada para orientação vocacional e seleção profissional.

Além dos testes de inteligência e de aptidões como a BTAG, que medem o potencial intelectual das pessoas, os quais acabamos de conhecer, são empregados também os instrumentos que avaliam as suas condições emocionais, que são os testes de personalidade, conhecidos como "testes projetivos", inventários de interesses, atitudes e motivação, testes situacionais, dinâmica de grupo, entrevista psicológica e dramatização.

Portanto, é amplo o repertório de recursos que os técnicos têm à mão para uso em diagnóstico e prognóstico psicológico em situações educacional e ocupacional.

Citaremos, apenas para conhecimento, alguns dos mais utilizados, sem entrarmos em detalhes ou outras considerações maiores, visto que não é o caso aqui passarmos conhecimentos técnicos dos testes psicológicos.

O H.T.P. (*house, tree, person*) consiste no desenho da casa, da árvore e da pessoa. Para a sua realização, o testando recebe uma folha de papel em branco, um lápis e borracha. As instruções para a aplicação do teste são padronizadas e constam de um rol de perguntas, tais como: a casa é velha ou nova, qual a idade da árvore, qual o sexo da pessoa desenhada, etc.

Pela facilidade de aplicação e simplicidade do material empregado (folha de papel tamanho ofício, em branco, lápis e borracha) e pela vasta literatura a seu respeito, é um dos testes de personalidade de maior aplicação.

O teste de Rorschach é outro instrumento muito usado pelos técnicos que atuam na área clínica.

Para triagem inicial, seleção e classificação de pessoal, é muito difundida uma variante do Rorschach, que é o teste Zulliger, também conhecido como teste "Z".

Enquanto o Rorschach compõe-se de dez pranchas com borrões de tinta, os quais constituem o estímulo não-estruturado, a partir do qual o indivíduo deverá realizar uma tarefa que permite uma gama enorme de soluções, a serem interpretadas pelo clínico, o Zulliger consta somente de três pranchas. Além disso, o Rorschach só pode ser aplicado individualmente, ao passo que o "Z" pode também ser aplicado coletivamente, através das projeções das pranchas transformadas em slides.

Tanto o H.T.P. quanto Rorschach são testes projetivos, mas além destes há muitos outros, como o Teste de Apercepção Temática (TAT), Wartteg, das cores, Ômega etc.

Nos testes projetivos de modo geral os estímulos e situações são muito variados, como borrões de tinta e desenhos, figuras, representação de cenas e outros, de modo que possam propiciar as projeções das experiências emocionais das pessoas a serem examinadas.

Como resultado de um exame psicológico<sup>7</sup>, o psicólogo pode laconicamente comunicar o resultado em termos de "apto/inapto", "aconselhado/desaconselhado" ou através de uma síntese do exame à direção da empresa, conforme o modelo a seguir exposto:

---

<sup>7</sup>Em se tratando de exame psicológico para fins clínicos ou judiciais o resultado seria emitido por um laudo psicológico.

"O candidato foi submetido aos testes de inteligência e aptidões da BTAG, aos testes de personalidade H. T.P. e Zulliger e dinâmica de grupo.

No teste de inteligência e aptidões obteve um desempenho médio em relação ao seu grupo, exceto no de percepção de formas em que esteve um pouco abaixo da média, mas não o suficiente para comprometê-lo.

Na área de personalidade apresentou as seguintes características personológicas:

Estrutura de personalidade mais frágil, tornando-o mais vulnerável às pressões ambientais.

Controle dos impulsos mais lábil, podendo, em situações de maior pressão e risco, deixar-se dominar por ações mais impulsivas sem uma reflexão prévia.

Mostra-se pessoa ansiosa, retraída e insegura em sua colocação no meio, faltando-lhe iniciativa e força em suas atuações.

Consegue até manter um relacionamento mais superficial, porém à medida que as relações se aprofundam e se sentir mais exigido pelas pessoas, tenderá a assumir uma postura de retraimento e isolamento.

Concluindo, o Pr apesar de estar na média do grupo dos testes de aptidões e inteligência, é desaconselhado para o cargo de..., face às suas características personológicas contra-indicatórias".

O modelo de síntese - prognóstico - acima exposto é feito em termos "Confidencial" e normalmente destina-se

a atender a Chefia da instituição para a qual o técnico trabalha, com o intuito de assessoria para decisão final.

Nestes casos específicos o cliente do técnico é a empresa que o emprega, conforme o previsto no artigo 3º do Código de Ética Profissional dos Psicólogos, por força do qual a necessidade da empresa sobrepõe-se à da pessoa submetida ao exame psicológico. O técnico tem por dever ético atendê-la.

Refletindo sobre o que significam estas técnicas de exame psicológico, é interessante confrontar a apresentação feita até aqui com o que pensam os leigos a respeito. Para tanto, transcrevemos o relato publicado, pelo Jornal do Brasil, do depoimento de uma leitora, em 12/8/82.

### O PSICOTÉCNICO

"Até quando vamos assistir impassíveis a jovens terem suas carreiras interrompidas e seus futuros comprometidos por um exame desacreditado, inteiramente falho que nada acrescenta e somente causa revolta e desajuste à sociedade?"

As deduções deste teste são tolas e aleatórias, o examinador julga-se com poderes sobre-humanos, através de dados, tais como um simples desenho, arvora-se com capacidade para descobrir todos os traços da personalidade do examinado, adivinha o passado, o presente e o futuro, é o dono da verdade, não admite contestação. Ao desenhar uma árvore, o examinado estará irremediavelmente perdido se retratar uma bananeira ou se não colocar raízes na planta; se for homem e colocar frutos na árvore é classificado como homossexual. Uma casa com janelas fechadas é um horror. Assim, com estas sandices, são cortadas as possibilidades de

emprego e comprometido o futuro de muitos jovens.

O teste é aplicado em todos os níveis, até mesmo em candidatos a cargos de servente e contínuo, somente ainda não é usado na seleção de ladrões e assaltantes, talvez por isto sejam tão numerosos e tão hábeis.

É inútil ser estudioso, trabalhador e responsável, ter um passado e um presente dignos de elogios, o psicotécnico determinará qual o futuro. Ele desequilibra e desestrutura os examinandos em sua maioria jovens muitas vezes tentando ingressar no primeiro emprego, ainda imaturos. Quando reprovados, eles pensam ter alguma deficiência mental até então não suspeitada, porém podendo eclodir a qualquer instante.

Em minha longa carreira de trabalho, acompanhei a vida profissional de muitos jovens, uns embora aprovados no psicotécnico foram empregados/desajustados e relapsos, outros reprovados na primeira tentativa, através de conhecimentos conseguiram fazer novo exame e foram aprovados, bons empregados; em ambos os casos o psicotécnico caiu no esquecimento. E os que não tiveram o pistolão? Estes caíram no esquecimento, bons ou maus, ficaram entregues a sua própria sorte.

Agora, novamente assisto a um jovem participar de um concurso público, ser aprovado em primeiro lugar, ser considerado apto no exame médico, inclusive psiquiátrico, e ser eliminado pelo psicotécnico. O teste psicotécnico decidiu que ele é inadequado para o exercício do cargo, em tudo semelhante ao que já exerce há quatro anos, com elogiosas referências.

O que diremos a este jovem? Diremos, consulte imediatamente um psicólogo, um psiquiatra, você não está mentalmente bem, o estudo deve ter lhe prejudicado, você errou na escolha de sua profissão, faça outro curso universitário, o teste psicotécnico demonstrou que você não tem condições de desempenhar um bom trabalho nesta profissão, não importa o sucesso do seu passado e presente, o psico -

técnico afirma que ele não se repetirá, abandone tudo e inicie nova vida profissional?

Ou diremos? Não se preocupe, voce não é desajustado, não errou na escolha de sua profissão. Este exame é uma tolice, uma insensatez, é uma roleta russa. O tiro tem de ser disparado e desta vez lhe acertaram. Continue estudando, mantenha o otimismo, você foi prejudicado injustamente, interromperam sua carreira, não reconheceram o seu mérito, mas não há de ser nada, é possível que outra oportunidade surja.

Ou diremos? Consulte uma jogadora de búzios e pergunte qual será o seu futuro? Até quando esta roleta russa rodará? O teste proporciona empregos a técnicos da área, mas corta o futuro e arrasa inúmeros jovens ao considerá-los inadequados sem nem ao menos explicar porquê. O ségredo é a sua valiosa arma, não admite um confronto com a realidade, é um método covarde de eliminar. Thereza Magalhães - Rio de Janeiro".

Frente a esse e outros protestos, os psicólogos procuram defender suas técnicas, baseados no argumento de que estas são preparadas seguindo procedimentos de grande valor científico. Procuramos, a seguir, expor um desses procedimentos, que merece a maior confiança por parte dos psicometristas.

#### A ANÁLISE FATORIAL

Vimos que a BTAG, tomada como exemplo para o nosso trabalho, é uma bateria de testes psicológicos que nos

fornece medidas de inteligência geral e aptidões, tendo como procedimento técnico mais evidente para sua construção, a análise fatorial.

Essa técnica, que revolucionou a psicologia experimental, consiste na ampliação e generalização da correlação de dois ou mais traços psicológicos. No caso mais simples, quando se trabalha com duas variáveis, é conhecida como teste "bivariado".

A análise fatorial, que teve como seus principais criadores Karl Pearson, Charles Spearman, Cyril Burt e L.L. Thurstone, é essencialmente um teste de correlação múlti - pla. A análise fatorial é "multivariada".

A técnica da análise fatorial na maioria das ve - zes começa de uma matriz de intercorrelações entre certo n<sup>u</sup>mero de testes ou outras medidas psicológicas. A partir des - sa primeira matriz, chega-se a outra que tem a deno - minação de matriz fatorial, mostrando a relação entre os testes originais e os fatores comuns deles extraídos.

Devemos ter em mente, contudo, que os "fatores" comuns obtidos pela análise fatorial são abstrações estatísti - cas, não entidades concretas.

A prova de co-variação entre algumas variáveis, ao se interpretar fatores estatísticos como qualidades psi - cológicas fundamentais, tais como inteligência, raciocínio abstrato, fluência verbal etc., poderá nos levar a erro, pois essas entidades foram criadas pelo pesquisador.

Desse modo, os dados oriundos da análise fato -

rial carecem sempre de uma justificação cuidadosa e de bases psicológicas sólidas, pois nenhum método de análise fatorial pode discriminar os fatores e dar-lhes natureza real, por mais objetivo e complexo que seja.

O método não nos informa qualitativamente nada a respeito do material em análise, aponta tão somente a co-variação entre algumas variáveis, a qual pode ser devida a alguma outra propriedade em comum do material submetido a análise.

Sobre a técnica da análise fatorial, Butcher (1981) cita:

*"como se pode imaginar, essa é uma grande técnica matemática para descobrir um padrão complexo de influências superpostas e, sob muitos aspectos, é ideal para uma resposta a perguntas sobre a estrutura de capacidades humanas. Na realidade, as interpretações atuais dos psicólogos a respeito dessa estrutura têm sido influenciadas por resultados da análise fatorial de testes psicológicos do que qualquer outro método. Mas a técnica está longe de ser uma panacéia" (p. 44).*

Mesmo com as restrições existentes, a análise fatorial é a mais poderosa arma que os pesquisadores possuem para explorar as complexidades do comportamento.

Como já dissemos, os dados fornecidos pelas correlações sugerem alguma causa, não a provam. É um tanto ou quanto perigoso, cientificamente, supor que um fator constitui-se numa entidade e não numa abstração.

Como os testes são usados para predizer o comportamento das pessoas em situações de ensino ou de trabalho, os técnicos procuram também garantir este uso.

## VALIDAÇÃO DO EXAME PSICOLÓGICO

Por validação de um processo de seleção ou exame psicológico entende-se, resumidamente, a comparação do desempenho profissional ou educacional dos indivíduos submetidos aos testes psicológicos, que compõem o exame, com o resultado final desse exame (aconselhável/desaconselhável).

Essa comparação em termos estatísticos é expressa por correlação entre o resultado dos testes (exames psicológicos) e o desempenho profissional ou acadêmico, conforme já dissemos acima. A correlação é uma medida que varia de +1 a -1, a qual vai nos dizer se os testes em seu conjunto são bons preditores do desempenho. Somente a partir daí, poderão ser efetivamente empregados para fins de prognose de êxito quer educacional quer ocupacional.

Para melhor esclarecimento, salientamos que os testes de per si já foram validados por seus construtores antes de comporem uma bateria de testes ou um exame psicológico, mas o importante é saber o seu valor preditivo dentro dos conjuntos de testes que compõe o exame e não isoladamente.

Face a essas exigências de procedimentos impostas aos testes, perguntamos: todo o exame psicológico antes de ser empregado com a finalidade de seleção, classificação e orientação passa por esse procedimento técnico de validação?

A resposta para essa pergunta, infelizmente, é "não".

Em relação a esse problema a revista *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*, nº 1/73, publicou um ar -

tigo do professor Francisco Campos sobre o retrospecto histórico do ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Psicológica), onde relata os principais exames psicológicos realizados por aquele órgão, bem como faz alusão aos estudos de validação desses exames. Entre os principais exames realizados pelo ISOP estão os destinados à Polícia Militar, Instituto Rio Branco, defensores públicos, juizes de direito e Petrobrás.

Para sermos bem fiéis às observações do prof. F. Campos, quanto à validação dos processos de exame psicológico realizados naquele Instituto, retratá-la-emos 'ipsis verbis':

*"Caberiam aqui algumas palavras sobre aspectos mais técnicos ou científicos. É isto exatamente o que interessa ao verdadeiro estudioso: resultados e conclusões cientificamente validadas. Deploramos desde já desaprovar esses estudiosos: os estudos científicos estiveram aquém das realizações práticas.*

*Parece-nos muito importante justificar esta afirmação.*

*Dois são, na área da pesquisa psicométrica, os aspectos básicos de qualquer aplicação de testes: os estudos de validação e as normas de padronização.*

*Apesar de considerarmos, pessoalmente, da maior importância os estudos de validação, não conseguimos superar os obstáculos apresentados" (p. 38).*

Embora, no artigo do professor F. Campos, não fique clara a situação das pessoas "desaconselhadas", pelo teor, acreditamos que as mesmas não foram aproveitadas para o emprego a que se candidataram, face ao resultado dos testes psicológicos, o que no mínimo é uma violência contra a pessoa que tem pelo menos o direito de ser avaliada, segundo normas "cientificamente" aceitas — quando se vê que

estas não foram conseguidas, apesar do reconhecimento de que eram necessárias.

Como expõe Caspary, os testes que compõem o exame psicológico somente podem ser "efetivamente" empregados, após terem sido aplicados experimentalmente durante um longo tempo, até que se obtenham os resultados dos estudos de validação, que provem serem bons preditores de desempenho acadêmico ou profissional.

Referindo-se a esses mesmos problemas da seleção psicológica, Wanderley (1985) relata que, do modo como os testes psicológicos estão sendo empregados, não atendem nem às necessidades do candidato a um emprego, nem tampouco, aos interesses da empresa, que pensa estar empregando o melhor candidato; enfim todos perdem.

Em sua argumentação Wanderley discorre sobre os baixos coeficientes de validação dos testes psicológicos, quando confrontados diretamente com a ocupação profissional. Mostrando, ainda, como é irreal o conteúdo de um teste de aptidão, quando em confronto com o efetivo desempenho de uma determinada tarefa ocupacional.

Num trabalho mais abrangente, que também serviu de referencial ao professor Wanderley, o psicólogo francês Maurice De Montmollin (1974) põe a descoberto, de modo indefensável, os procedimentos técnico-práticos da psicologia industrial<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Psicologia industrial é o ramo da psicologia direcionado ao mundo do trabalho - indústria, comércio, Forças Armadas, órgãos governamentais. Entre suas aplicações práticas destacamos a seleção e classificação, a orientação vocacional, o aconselhamento de empregados, o acompanhamento psicológico do pessoal entre outras aplicações práticas.

Começando pela crítica do perfil do cargo — características de personalidade e aptidões exigidas para o desempenho do cargo em confronto com o perfil do indivíduo, extraído por testes psicológicos — Montmollin mostra a incoerência e a inconsistência desse procedimento, inclusive a armadilha das percentagens e estatísticas apresentadas pelos técnicos.

O autor mostra que certas características individuais, necessárias ao desempenho de uma dada tarefa, chamadas de aptidões — aptidão verbal, raciocínio abstrato, dinamismo etc. —, não são adequadas para descrever uma tarefa, pois estas "aptidões" não refletem de fato as relações existentes entre um profissional e o seu trabalho na execução concreta de uma tarefa. Pois, somente nesta relação de trabalho efetivo teria significado a avaliação para fins de prognose de êxito.

Montmollin diz que nenhuma psicologia individual tem condições técnicas de fazer um prognóstico correto de desempenho futuro no trabalho, visto que é impossível descrever as tarefas pertinentes a um trabalho "com os mesmos termos psicológicos que são utilizados para descrever os candidatos" (p. 35).

A autocrítica de Montmollin é muito mais profunda e contundente do que esta breve síntese. Nela, os instrumentos de medida psicológica e a análise do trabalho são mostrados ineficazes, e os estudos de validação dos testes psicológicos evidenciam categoricamente a falácia da psicologia industrial em prognosticar a eficiência no trabalho.

Entretanto, como observa o autor, um fato curioso é a posição passiva dos diretores de empresa, dos clientes e das vítimas da seleção psicológica que não exigem a menor prova da correção das previsões do psicólogo.

Isto, às vezes, acontece com o próprio psicólogo candidato ao emprego de psicólogo, conforme o exemplo citado nesta dissertação.

Embora esta constatação cause estranheza, tem tudo a ver com os conceitos fixistas, deterministas e essencialistas explorados pelos nossos colonizadores e transmitidos pelas nossas escolas; daí a submissão das pessoas que sequer questionam o direito de serem selecionadas e classificadas, de conformidade com suas efetivas possibilidades para ocupar um cargo ou serem indicadas para uma formação profissional específica.

Em data mais recente, os psicólogos Maya Hantover, Reinier J.A. Rozestraten e José Sollero Neto publicaram na Revista Psicologia, Ciência e Profissão, nº 2/86, seção "Psicologia em Debate", um excelente artigo intitulado "Psicologia do Trânsito", onde os técnicos mencionados mostram as suas preocupações com o número exagerado de acidentes no trânsito, a contribuição que pode ser dada pelos profissionais do ramo da psicologia a esse grave problema e a questão da validação do exame psicotécnico para motoristas.

Todos, Maya, Rozestraten e Sollero, são coerentes e objetivos quando dizem que, por ora, a atuação maior dos psicólogos na prevenção dos acidentes no trânsito é fei

ta através da aplicação do exame psicotécnico, que varia de um Estado para outro, ficando a critério dos técnicos a utilização dos vários testes psicológicos e os critérios para o julgamento dos candidatos em apto/inapto.

Quanto à preocupação com a validação do exame psicotécnico para motorista, Maya, por exemplo, diz:

*"A antiga idéia do teste psicotécnico se baseia na existência de motoristas com características de personalidade propensas a provocarem acidentes. O psicotécnico seria o instrumento para detectar os motoristas acidentógenos no conjunto dos motoristas e retirá-los do trânsito. Em última instância, o psicotécnico existiria para que houvesse a menor possibilidade de acidentes no trânsito.*

*Os psicotécnicos não estão dando conta adequadamente do problema por duas razões. Em primeiro lugar, estes instrumentos não estão sendo validados para a população brasileira. Em segundo lugar, as pesquisas feitas em outros países demonstram que não há uma diferença significativa entre uma população de motoristas que havia e uma outra que não havia se envolvido em acidentes. A partir daí, houve um avanço das reflexões a respeito dessa questão, de tal modo que deixaram de usar o psicotécnico para motoristas" (p. 19).*

O prof. Rozestraten, a respeito desse mesmo problema, cita um parágrafo da pesquisadora inglesa em Psicologia do Trânsito, A. Lightburn, com o seguinte teor:

*"O uso dos testes psicológicos para selecionar motoristas tem sido objeto de estudo da Organização Mundial de Saúde. Eles chegaram à conclusão de que aqueles testes têm apenas um lugar muito limitado, não porque as condições não fossem importantes, mas porque não foi possível organizar uma bateria de testes psicológicos de aplicação prática razoável que poderá predizer quais os motoristas de alto risco com algum grau aceitá-*

*vel de certeza. Além disto, não aparece justificável numa base de custo/benefício, e parece também extremamente impopular em relação à população de motoristas, especialmente em países que dão muito valor à liberdade do indivíduo" (p. 22).*

Na confirmação do desenvolvimento de seu parecer, o prof. Rozestraten comenta sua posição pessoal quanto ao uso do teste de personalidade.

*"O Brasil é um dos poucos países no mundo, talvez o único, onde o teste de personalidade é imposto simplesmente como uma condição "sine qua non" para a aquisição de uma Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Podemos questionar se somos os únicos certos e se as pesquisas em que se baseia o julgamento sobre o apto ou não-apto merecem esta confiança científica" (p. 22).*

Na mesma seção de "Psicologia em Debate", o Conselheiro (Conselho Federal de Psicologia) Sollero Neto aborda o problema, dentro do mesmo enfoque dos seus dois colegas, já citados por nós, inclusive mostrando que os psicólogos possuem conhecimentos e capacidade técnico-profissional para desenvolver outros recursos na área de psicologia do trânsito com maior eficácia do que os testes, o que é corroborado também por Maya e Rozestraten<sup>9</sup>. Contudo esbarram numa série de empecilhos que vão do aspecto legal (existência do exame psicotécnico), passando pela própria condição de trabalho a que são submetidos esses profissionais e a falta de incentivo às pesquisas, principalmente, por parte do CONTRAM e dos DETRANs.

<sup>9</sup> Os "Anais do 2º Seminário Brasileiro de Ergonomia" publicam a conferência do professor Pozestraten - Exame Psicotécnico e Psicologia e Ergonomia do Trânsito - focalizando a validação do exame psicotécnico para motorista.

Quanto a este último empecilho citado por nós - falta de incentivo às pesquisas -, parece até que existe por trás disso um "poder oculto" impedindo tais pesquisas, visto que a venda e impressão dos testes psicológicos, que constituem monopólio de um pequeno grupo, devem ser um excelente negócio.

A respeito do uso dos testes psicológicos para seleção de motorista e sua validação, o Conselho Federal de Psicologia (C.F.P.) encaminhou ao CONTRAM um parecer, relatado por Sollero Neto com o seguinte teor:

"O Conselho Federal entende que as provas psicológicas utilizadas no exame de habilitação de motoristas, quando corretamente aplicadas, efetivamente contribuem para impedir a presença de maus motoristas no trânsito (Documento aprovado no plenário do CFP e encaminhado ao CONTRAM). Mesmo que o número de pessoas que possam ser eliminadas a partir de um critério seguro seja pequeno é preciso que se firme com clareza que os testes psicológicos são capazes de identificar quais traços de personalidade facilitam ou dificultam a execução de determinadas tarefas. Infelizmente, é preciso reconhecer que depois de quase dez anos de uso de testes, para habilitação de motoristas, estamos na estaca zero no que diz respeito à descrição do ato de dirigir, às diferentes categorias de motorista (do ponto de vista de funções psicológicas mais exigidas), à validação dos instrumentos que estão sendo utilizados. Se o governo, representado pelo conjunto de seus órgãos legislativos e executivos, não tiver interesse político e econômico em realizar pesquisas de validação, necessárias para continuidade desse serviço preventivo de segurança, o CFP recomenda sua extinção (...). É necessário corrigir as graves distorções hoje existentes, o que não poderá ser feito sem as pesquisas para validação científica dos exames (Documento aprovado no plenário e encaminhado ao CONTRAM)" (p. 24-5).

Sobre tudo o que foi abordado a respeito do uso dos testes psicológicos e as pesquisas de validação, fica a triste realidade que esses instrumentos, do ponto de vista técnico-científico, estão sendo utilizados sem o respaldo de um critério judicioso, visto que não estão sendo cumpridas as formalidades técnicas emitidas pelos próprios pesquisadores, que são a padronização dos instrumentos para a população em causa e a sua validação, sem as quais nada se pode afirmar ou negar sobre a eficácia, benefício ou malefício dos testes psicológicos.

Vimos, também, pela posição clara e objetiva de como foi abordado esse assunto pelos profissionais citados (Maya, Rozestraten e Sollero Neto), todos com representatividade na classe a que fazem parte e com conhecimentos notórios, que os testes psicológicos necessitam de urgente e profundas pesquisas de validação, conforme preconizam as próprias normas emitidas pelos pesquisadores dessa área de conhecimento.

Caso esse procedimento não seja visto com a brevidade e profundidade requerida, de modo que a população em geral e a comunidade científica reconheçam o exame psicológico válido, este poderá vir a passar por sérios reveses judiciais, acabando por desmoralizar-se como instrumento técnico-científico de medida psicológica.

Enquanto o procedimento citado no parágrafo anterior não acontecer, parece-nos de bom senso que os técnicos repensem a sua prática, conquanto poderao estar eliminando pessoas do direito de dirigir (neste caso específico

de motorista) por processos ainda não reconhecidos como válidos ou de validade comprovada por procedimentos técnicos, impostos pelos pesquisadores da comunidade psicológica.

A par disso, vale citar o pensamento humanístico do professor Rozestraten:

*"Portanto, questiona-se também se as autoridades têm o direito de devassar a personalidade de um cidadão simplesmente porque ele quer dirigir um carro" (p. 22).*

Generalizando, questionamos a devassa dirigida a todo cidadão pelo fato de procurar o direito à educação escolar ou ocupação profissional.

Isso tudo que vimos traz à baila a triste realidade: de um lado os testes que não passam por um rigoroso processo de validação; de outro, os testes que são validados apresentam índices de validação (coeficientes de correlação) tão baixos, que o bom senso os desaconselharia para o uso. Portanto, num caso como no outro, o que pouco interessou aos técnicos foi o lado humano da questão, quando por uma questão de ética deveria ser o principal.

Quanto ao que realmente medem os testes psicológicos de inteligência e aptidões nada podemos afirmar, pois, conforme vimos no tópico sobre análise fatorial, determinados testes possuem fatores que se correlacionam, mas não se diz que fatores são estes.

Especificamente no que diz respeito à inteligência, cada teste apresenta um procedimento diferente de aferição do que seria este atributo psicológico.

Ora, como se medir uma coisa que sequer tem um conceito definido? Alguns a conceituam como a capacidade de resolver problemas, outros como aquilo que os testes medem, enfim cada técnico tem o seu próprio conceito ou se utiliza de um dos muitos existentes.

Um teste de inteligência pode ser não-verbal como é o caso das Escalas Avançadas de Raven, Dominós, G-36 etc., pode ser verbal como, por exemplo, a escala Stanford - Binet, ou ainda um escore combinado dos testes da área verbal, numérica e espacial da BTAG.

Entretanto, todos dizem simplesmente medir inteligência.

Não existindo um conceito definido de inteligência, também não pode haver um instrumento definido para medi-la, daí a diversidade de instrumentos para medir determinado atributo psicológico.

Ora, como se pode construir um instrumento de medida psicológica, qualquer que seja ele, se não existe uma teoria que lhe dê sustentação científica?

Parece-nos que alguns técnicos estão confundindo métodos, procedimentos estatísticos e psicométricos com teoria científica, eis porque dedicamos um capítulo a respeito desse tema.

### CAPÍTULO III

#### DIFERENÇAS INDIVIDUAIS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

A abordagem da emergência das diferenças individuais, bem como dos instrumentos destinados a medi-las, envolve o momento histórico, o seu papel nesse momento e a sua intervenção nas diversas práticas profissionais, educacionais e sociais; como a psiquiatria, a educação escolar, a clínica psicológica, a orientação educacional e vocacional, a seleção e classificação profissional: entre outras áreas de atuação da própria psicologia.

O marco inicial da emergência das diferenças individuais na sociedade capitalista surgiu com a noção de aptidão, articulando-se com as noções de mérito e responsabilidade individual a partir do período pós-Revolução Francesa.

A sociedade francesa pós-revolucionária adotou o lema "liberdade, fraternidade e igualdade", o qual, também se expandiu a outros países.

A sociedade francesa que se libertava definitivamente do jugo da nobreza feudal, esperava contar com uma democracia de reais possibilidades de ascensão social, direito à educação escolar e melhores condições de vida de modo geral.

A classe proletária que ajudou a burguesia a tomar o poder político da nobreza feudal, contudo, permanecia em condições pouco diferentes do regime anterior.

Ora, os novos donos do poder, agora político e

econômico, não podiam negar o direito de igualdade, que tanto pregaram e o qual reivindicaram junto à nobreza.

Assim, todos eram livres e possuíam os mesmos direitos e o destino de cada pessoa dependeria da capacidade individual de cada um.

Essa era a ideologia segregada pelo novo poder político e econômico, que viria justificar e legitimar as ditas desigualdades individuais.

A noção de aptidão surgiu como sendo um fator "natural" e necessário ao desenvolvimento das habilidades intelectivas de modo que se as pessoas não aproveitassem as oportunidades educacionais e sociais não seria por falta de oportunidades iguais, mas por falta de habilidades "naturais" para tal.

A sociedade igualitária, livre e fraterna já tinha um bom argumento para justificar as desigualdades.

*"Essa ideologia justificadora se reforçara pouco a pouco, apoiando nas descobertas científicas (antropometria, primeira metade do século XIX, biologia, segunda metade do século XIX, ciências humanas, a partir do final do século XIX), que ela pretende reinterpretar de acordo com sua lógica, e cuja problemática, às vezes, conduz" (Bisseret, 1979, p. 31).*

As descobertas científicas tiveram origem a partir do determinismo biológico, cujo foco teórico é justificar as diferenças sociais. Começando pelo monogenismo, as diferenças individuais foram atribuídas a degenerescência moral dos "seres inferiores", enquanto as origens diferenciadas foram explicadas pelo poligenismo.

A craniologia tida como a grande ciência do século

lo XIX, bem como a frenologia oriundas das correntes anteriores, tem contra os grupos minoritários as mesmas finalidades discriminatórias.

A forma e o tamanho do crânio, a par de outras características, discriminavam as qualidades "inatas" do indivíduo e/ou grupos sociais.

Cesare Lombroso, um médico criminologista italiano, desenvolveu pesquisas no final do século XIX sobre a relação entre a criminalidade e características físicas e anatômicas. Ele, e.g., caracterizou as mulheres que tinham os dedos do pé separados como sendo prostitutas inatas.

Lombroso chegou à conclusão que a insensibilidade moral está diretamente relacionada com seu paralelo físico e anatômico.

Pesquisando o cérebro de um bandoleiro morto, descobriu que em certos aspectos assemelhava-se ao dos vertebrados inferiores. Essa observação deu origem à teoria geral da natureza atávica do criminoso.

Como características indicadoras do atavismo é citado por Lombroso: prognatismo, cabelos lanudos, barba escassa, oxicefalia (cabeça alta, pontuda), olhos oblíquos, ossos da face proeminentes, arcada supra-orbital proeminente, testa fugidia, cabeça anormalmente grande ou anormalmente pequena, cabeça comprida e estreita, palato alto, pontudo, orelhas grandes, características do sexo oposto e assimetrias do crânio, cabeça ou corpo.

Tais características, em um mesmo indivíduo, eram

para Lombroso, um diagnóstico de criminalidade com alguma segurança, bem como elementos discriminatórios das "raças inferiores".

O criminologista explica ainda o fato de algumas pessoas corretas serem portadoras desses "estigmas de degeneração", dizendo que são homens e mulheres com natureza criminosa que não cometeram o ato externo, porque são protegidas pelas circunstâncias de vida contra a tentação.

Com essa última observação, Lombroso admite a importância do meio social na ocorrência da criminalidade como fator atenuante, não como fator determinante. Assim o meio social não é responsável pela criminalidade (e sim as características individuais hereditárias); pode apenas contribuir para que esta se manifeste ou não.

As diferenças individuais seriam, portanto, características hereditárias e as desigualdades sociais tinham "explicações científicas" e estavam constituídas em nome da própria ideologia igualitária.

O fator vital para corroboração da crença das diferenças individuais foram os estudos da evolução da espécie desenvolvidos por Darwin, cujos pontos de apoio e de grande repercussão nos meios científicos são: a) os seres vivos tendem a aumentar em progressão geométrica; b) como consequência surge a luta pela existência, sob forma de competição; c) como consequência desta luta pela existência sobrevive o mais apto - seleção natural; e d) os descendentes dos organismos sobreviventes herdam os carac-

teres de seus pais, isto é, os caracteres que os tornaram mais aptos<sup>10</sup>.

Desse modo as desigualdades sociais deixaram de estar atreladas a uma ordem social criada pelos homens, ela está agora irredutivelmente determinada e dependente de uma nova ordem transcendental, que é de natureza biológica.

Neste panorama surgiram as primeiras idéias de mensuração das aptidões inatas das pessoas.

O termo "teste mental" foi usado pela primeira vez por Cattel em 1890. Antes, porém, Francis Galton já tinha realizado trabalhos de medida dessas capacidades em seu laboratório antropométrico no South Kensington Museum de Londres, em 1884.

*"O pressuposto metafísico das teorias evolucionistas que conduz Gobineau a reduzir as diferenças sociais (quer se trate de diferenças entre povos ou entre classes) às diferenças psicobiológicas supostas como determinantes, orienta igualmente a reflexão de F. Galton, fundador da psicologia diferencial. Primo<sup>11</sup> de Darwin, sobre quem suas idéias terão grande influência, Galton procura demonstrar com a ajuda de um novo método científico, que as diferenças mentais dependem da mesma ordem de fatores que dependem as diferenças de estatura, e são hereditárias". (Bisseret, 1979, p. 44).*

Assim, Galton, com a ajuda da curva de Gauss e o seu conceito derivado das aplicações da matemática da pro-

<sup>10</sup>ANTUNES, José. *Biologia*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1966.

<sup>11</sup>No texto consta como pai de Darwin. Por se tratar de uma obra traduzida, acreditamos num equívoco de tradução, pois Galton foi primo de Darwin.

babilidade (1909), pressupõe que as diferenças individuais, como traços psicológicos e de inteligência devem obedecer ao mesmo padrão de distribuição normal, que é o caso desta curva.

Nesse pressuposto Galton foi encorajado pelos trabalhos de Quêtelet (1838) sobre a distribuição da estatura dos indivíduos na curva normal, hoje provados incorretos.

Em "O normal e o patológico", G. Canguilhem (1966) critica os parâmetros adotados por Quêtelet em seus trabalhos antropométricos, mais tarde generalizados nos estudos biométricos de Galton para o julgamento da deficiência e da distribuição da normalidade e anormalidade, mostrando a relatividade existente nas conclusões a que chegaram. Mesmo em se tratando de características biológicas – como a estatura no estudo de Quêtelet – elas estariam sujeitas a influências sociais e geográficas e não tratadas simplesmente pela lei do acaso, como tratou Quêtelet o caráter da estatura.

Se existe relatividade na distribuição de características biológicas, na qual o fenômeno biológico não pode ser dissociado do social, não se pode distribuir "normalmente", pela lei do acaso, atributos psicológicos, como a inteligência e aptidões, que dependem de julgamentos de valor, do fator geográfico – responsável pela história do homem –, do próprio fator biológico e do fenômeno social. O indivíduo concreto não é o "indivíduo médio", pois a própria análise semântica da palavra "indivíduo" indica ser

aquele que se afasta da média, tornando-se único, evidenciando a sua individualidade própria. Comparar o homem a uma norma ou uma média implica excluir a diferença que é o concreto de cada um e, portanto, dar lugar à "individualidade normal", algo que não existe, mas que deve ser produzido no social — como na indústria se produzem objetos —, forçando as diferenças a se subordinarem, a se aglutinarem segundo o padrão que interessa à ordem social, ou seja, uma pessoa é julgada em relação a uma norma de comportamento — caso dos testes de personalidade —, ou em relação a uma média de comportamento — caso dos testes de inteligência e aptidões.

Salientamos, ainda, que a curva normal binomial ou de Gaus é uma abstração matemática ideal e que os fenômenos naturais podem, às vezes, aproximarem-se de sua distribuição. Sob o ponto de vista da teoria científica herbetiana, não há uma prática teórica<sup>12</sup> que a justifique.

Observamos, também, que a mensuração de características intelectuais, aptitudinais e emocionais não pode reduzi-las a fenômenos naturais como se pudessem ou devessem obedecer àquele padrão de distribuição probabilístico.

Galton defendeu, também, a tese da "procriação seletiva", pois segundo ele, a espécie humana se degradava e seria necessário melhorá-la através de raça de homens al

---

<sup>12</sup>A prática teórica já foi conceituada por nós na página 21 deste trabalho.

tamente selecionados por meio de judiciosos casamentos, durante várias e consecutivas gerações.

Com esse posicionamento, ele não só foi o pai da psicologia diferencial, mas, também, da eugenia.

Estava, assim, implantado o embrião das diferenças intelectivas e emotivas entre pessoas, classes e grupos sociais e sua respectiva mensuração.

A psicometria e a psicologia diferencial são, por excelência, os ramos da psicologia responsáveis pela elaboração dos instrumentos de medida psicológica e dos estudos que possibilitam o seu uso.

Através desses ramos da psicologia foi ampliado o uso do conceito de aptidão, de inteligência e características personológicas. Os conceitos de aptidão e inteligência são quase uma exclusividade desses dois ramos, visto que outras áreas de conhecimento da psicologia não os usam.

Afirmamos que sua presença, no âmbito da psicologia diferencial e da psicometria, está muito bem caracterizada como uma prática empírica que visa a seleção escolar, vocacional e ocupacional

*"cujas técnicas se fundam sobre uma demanda social subordinada a interesses extracientíficos. A indagação científica só é formulada a partir de uma aceção explícita ou implícita, segundo a qual a seleção é necessidade inerente a divisão social do trabalho e a hierarquia social consideradas como invariantes, seja no sentido absoluto ou no aqui-e-agora" (Bisseret, 1979, p. 32).*

Desse modo, os conceitos de inteligência e aptidão passaram a constituir o corpo científico da psicologia

das diferenças individuais, que foi concretizada através dos instrumentos de medida psicológica.

A sua presença está, desde o final do século passado, marcada nas pesquisas que visam à adaptação escolar, vocacional e ocupacional, e num sentido mais amplo à própria adaptação social.

*"Como vimos, a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos 'científicos' de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social. Assentada sobre a nova ênfase dos psicólogos experimentais no fenômeno psíquico, a ciência recém-inaugurada deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da seleção e da orientação no trabalho e na escola.<sup>13</sup> (Patto, 1984, p. 96).*

Explicitamente como demanda, é na França que foi construída a primeira escala métrica de inteligência com uma aplicação prática imediata. Isso aconteceu em 1904, quando o Ministro da Instrução Pública de Paris nomeou uma comissão para estudar os processos de educação para crianças subnormais da escola de Paris.

Binet, com a colaboração de Simon, construiu a primeira escala para esse fim, que ficou conhecida como Escala Binet-Simon ou Escala de 1905.

Psicólogos de todo mundo se interessaram pelos testes de Binet, que foram traduzidos e adaptados em mui-

---

<sup>13</sup>O pensamento de Patto complementa a citação de Bisseret constante da página anterior.

tas línguas. Firmou-se a idéia de mensuração de inteligência das crianças e a conseqüente diferenciação entre brilhantes, obtusas e preguiçosas, bem como a classificação dessas crianças por "idade mental" primeiramente, e depois pelo conceito de Quociente de Inteligência (Q.I.), que é a relação entre idade mental e idade cronológica.

A Escala Binet-Simon passou por duas revisões em 1908 e 1911.

Nos E.U.A., Lewis Terman, da Universidade de Stanford, fez uma revisão da escala e o resultado foi o teste Stanford-Binet, publicado originalmente em 1916, revisto em 1937 e atualizado em 1960.

Para se ter uma idéia do seu uso, por mais de meio século o teste Stanford-Binet constituiu-se, por excelência, como um padrão de medida de inteligência em muitos países do ocidente, inclusive no Brasil, principalmente para selecionar e classificar na escola e no trabalho.

*"Binet não assume posições radicais no ataque às funções mentais, chamando-as mesmo de 'funções do espírito' em certas passagens de sua obra; vale-se do método introspectivo, baseia-se em dados qualitativos, prefere a investigação através de questionários e da entrevista aos métodos estritamente objetivos, mas constrói uma escala de medida de inteligência que visa a classificação dos sujeitos a ela submetidos. Não podia ele supor que estava lançando as bases de um procedimento que seria a principal atividade dos psicólogos durante todo o século: classificar os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, num outro sentido do termo classificação: para justificar sua distribuição em classes sociais". (Patto, 1984, p. 97).*

Hoje, o argumento explícito é por ajudar os "deficientes" a superarem (dentro de limites) suas dificuldades, dando-lhes uma educação apropriada ao seu caso.

Cabe discutir é: se a classificação pelos testes reproduz a distribuição em classes sociais, por que a psicologia insiste em falar em diferenças de "inteligência"?

Atualmente, um número razoável de outros testes de inteligência constituem alternativas à disposição dos técnicos, muitos deles ditos não-verbais, como por exemplo, as Matrizes Progressivas de Raven, Domínos, D-48 e G-36 que estão entre os mais usados.

O amplo uso dos testes de inteligência não-verbais, em substituição ao Stanford-Binet, tem sido preferido pelos seus utilizadores, visto que, segundo seus idealizadores, eliminaria as influências sociais, culturais e linguísticas dos testes verbais que poderiam viesar os resultados, como se os símbolos utilizados nas questões destes testes não tivessem em seu âmago uma relação significativa com as experiências de vida do testando, sob o ponto de vista simbólico<sup>14</sup>.

Anastasi (1972) diz que não há teste que elimine as experiências passadas do sujeito, ou mesmo que apresente qualquer artifício para penetrar além do comportamento. Cita, ainda, que cada indivíduo possui recursos estrutu-

<sup>14</sup> Butcher (1968) diz que já está suficientemente clara a dificuldade da avaliação da capacidade em grupos minoritários e de imigrantes, e seria muita ingenuidade supor que o uso dos testes não-verbais de realização seja uma chave segura para o problema.

rais para desenvolver uma variedade infindável de comportamentos.

Os testes de inteligência, embora com um arsenal bastante variado e com seu uso muito difundido, tanto na orientação educacional como profissional, ainda não dizem que tipo de inteligência estão medindo.

*"Entretanto, por muito úteis que os testes de inteligência tenham sido, não constituem em benefício imaculado para começar idéias errôneas e obsoletas sobre o que eles têm a persistir e a dar origens às conclusões injustificadas sobre os indivíduos. A inteligência testada é uma característica mais limitada do que as pessoas frequentemente supõem que seja. O Q.I. não é um índice de qualidade humana geral. Não diz até que ponto uma pessoa é 'talentosa' na arte, na música, mecânica ou entendimento humano. Não mostra se uma pessoa se adaptará bem às novas situações e em que medida o fará. Não indica com que rapidez ou facilidade ela aprenderá novas coisas nas muitas espécies de situações não escolares em que se encontra. Mais importante de tudo, não é uma medida para capacidade inata, mas reflete tanto a experiência como o potencial a educação quanto a aptidão". (Tyler, 1973, p.75).*

O movimento dos testes psicológicos, iniciado no final do século passado direcionado à educação escolar, en contra a sua grande aplicação para fins de orientação profissional, seleção e classificação, por ocasião da Primeira Grande Guerra, e ampliada essa participação, de maneira ex traordinária, durante a Segunda Grande Guerra.

Outro exemplo da demanda social dos testes psicológicos ocorreu na década de 1930, nos E.U.A. Por causa da depressão, milhares de pessoas perderam os seus empregos e juntaram-se a outros tantos que estavam saindo das universidades e juntos corriam em busca de emprego. O número de

empregos ofertados era significativamente inferior ao quantitativo de pessoas à procura de trabalho. Eram necessários instrumentos capazes de prognosticar os que melhor se adaptariam e seriam bem sucedidos numa profissão, pois com isso o rendimento da empresa seria maior, não haveria desperdício com demissões de empregados mal adaptados e incapazes, e desse modo evitar-se-iam gastos desnecessários com novos recrutamentos e treinamentos.

Para se atender essa demanda, os testes de inteligência por si não resolveriam o problema. Esforços para aperfeiçoar a prática da medida de inteligência desenvolveram-se em várias direções, agora com a ajuda bastante eficaz da análise fatorial. Alguns psicólogos entre os quais se destacou Louis L. Thurstone, na década de 1930, conseguiram decompor o conceito global de inteligência geral em fatores limitados de aptidão intelectual específica.

O próprio Thurstone, a partir de seus estudos, elaborou os testes de aptidão verbal, aptidão espacial, velocidade perceptual, memória, raciocínio e outros tipos de aptidão intelectual. J. P. Guilford continuando os trabalhos de Thurstone, mostrou que existem 120 variedades diferentes de aptidão mental.

Assim, os testes psicológicos asseguram o seu emprego nas áreas educacional, industrial e na seleção e classificação do pessoal militar nas Forças Armadas<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup>Os antecedentes e o histórico dos testes psicológicos são muito bem descritos por Anne Anastasi em seu livro *Testes Psicológicos*. Embora a autora não faça a análise crítica do seu uso, o faz uma peça impor

A seleção e classificação de pessoal durante a Segunda Grande Guerra foram as grandes responsáveis pela evolução dos testes psicológicos e o desenvolvimento das baterias de várias aptidões por psicólogos das Forças Armadas.

Conforme cita Anastasi, as baterias de várias aptidões representam um movimento tardio no campo de aplicação dos testes, que apareceram para uso civil a partir de 1945, quando então, passam a ser amplamente empregadas na orientação educacional e vocacional, na seleção de pessoal e em áreas semelhantes.

Para completar essas baterias, e torná-las mais eficientes à orientação ou à seleção, foram acrescentados aos testes de inteligência e aptidões que mediam a capacidade intelectual, os testes de personalidade que avaliam os traços e características de personalidade. Com a dinâmica desses dois sub-sistemas (intelectivo e emocional) as pessoas seriam melhor julgadas.

Resumidamente, isso quer dizer que uma pessoa pode possuir capacidade intelectual para determinado tipo de formação e/ou ocupação, entretanto poderá ou não deter as qualidades emotivas para o seu desempenho, ou o contrário também.

---

tante do momento em que surgiram, podendo-se a partir desse momento confrontá-los como a emergência dos fatos históricos, políticos e sociais, citados, por exemplo, por Noelle Bissere, Georges Canguilhem, Thomas Herbert e outros.

Das "baterias de testes" utilizadas no Brasil, vamos citar apenas como informação, neste capítulo, as três mais empregadas: Differential Aptitudes Tests (DAT), General Aptitude Test Battery (GATB)<sup>16</sup> e Bateria CEPA que é composição de diversos testes, construídos isoladamente, alguns de origem estrangeira.

As duas primeiras "baterias" tiveram ampla difusão tanto nos EUA onde foram criadas, como em outros países, inclusive no Brasil, com as denominações de DAT e BTAG, sendo muito empregadas para fins de orientação vocacional, educacional e ocupacional.

Desse modo, atendendo a essas demandas ancorado na prática técnica, segundo este conceito emitido no Capítulo I, os testes têm a função de realizar o real; assim o seu resultado seria uma "realidade" que estaria intrínseca na natureza dos homens. Contra a natureza torna-se difícil o questionamento radical. Com esse pensamento justificar-se-ia a performance escolar tanto dos alunos brilhantes, dos normais e dos apagados, ratificada pelo resultado dos testes e o seu procedimento "cientificamente neutro".

Acontece, porém, que esses instrumentos de medida psicológica não estão fundamentados na natureza dos homens, como é pretensão de alguns de seus criadores, como por exemplo H. J. Eysenck, que tenta provar estatisticamente que a inteligência é em 80% oriunda da hereditariedade

---

<sup>16</sup>No Brasil esta bateria é conhecida como BTAG (Bateria de Testes de Aptidão Geral).

e 20% devida às influências do meio, como se essa inferência tivesse algo de natural, esquecendo-se que

*"o homem não é um ser-substância cujas atitudes poderíamos descrever e coisificar. Também não é um ser estático cujo comportamento consistiria em assemelhar-se mais a sua essência, isto é, a uma definição de seu ser inscrita na 'natureza humana'. O homem não é um ente, mas um existente que se torna ele mesmo fora de si, em sua presença, é um ser histórico, em devir, de superação".*  
(Japiassú, 1975, p. 124).

Ora, o que classifica, seleciona, discrimina e estigmatiza as pessoas não é a natureza, mas sim toda a prática do exame não imune dos seus possíveis ideológicos, e entre essas práticas, hoje, está a psicologia das diferenças individuais com sua instrumentação técnico-prática.

Ao prognosticar o potencial de trabalho do indivíduo em vez de avaliar o potencial da pessoa enquanto pessoa, o ritual da orientação educacional e vocacional valoriza o setor econômico em detrimento do humano.

A pessoa deixa de ser o sujeito do processo social e passa à condição de objeto de uso social.

Podemos afirmar que o instrumental discriminatório usado no decorrer do século XIX, já citado neste texto, foi substituído no século XX pelos instrumentos de medida psicológica; inicialmente pelos testes de inteligência, depois pelos testes de aptidão específica e finalmente pelos testes de personalidade, além das entrevistas individuais e de grupos (dinâmica de grupo) e outros instrumentos de sondagem psicológica, quando aplicados com a finalidade de seleção e classificação de pessoas.

Historicamente, a emergência da criança "deficiente", "desajustada" ou "inadaptada" ocorreu no final do século XIX e início do século XX.

Hoje, os educadores procuram diferenciar a criança com "déficit de inteligência e aptidões", catalogadas como "deficientes", das crianças que apresentam problemas de comportamento na escola, diagnosticadas com "dificuldades de lidar com a realidade e as exigências do meio", que são comumente conhecidas como "desajustadas".

Não é à toa que alguns psicólogos dizem com orgulho que são capazes de deixar uma pessoa nua, o que é um fato, face ao poder institucional que os testes psicológicos legam aos técnicos. Esse poder institucional (auto-atribuição) decorre do lugar que a relação entre psicólogo e testando (examinando), mediada pelo teste, ocupa no conjunto das práticas técnicas instauradas em resposta à demanda social, por um dispositivo de exame.

Vejamos um exemplo prático do uso dos testes de inteligência e de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita na escola, citado no trabalho de Schneider<sup>17</sup>, ocorrido na escola pública do antigo Estado da Guanabara por volta dos anos 71-72, no qual é revelado o ritual por que passa a criança dita "AE", aluno excepcional.

Segundo a autora, uma criança com dificuldade de aprendizagem da leitura, da escrita e incapaz de acompa-

---

<sup>17</sup> SCHNEIDER, Dorith. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.), Desvio e divergência, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1985.

nhar o currículo é um forte candidato a ser submetido ao teste de inteligência oficialmente utilizado pela escola, que é o Teste de Nível Mental - TNM - Gille, ou um outro em disponibilidade.

Além destes é usado, também, o teste ABC de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, de autoria do prof. Lourenço Filho.

Sobre o teste de Gille pouco podemos falar.

, visto que não é um teste frequentemente usado, nem sabemos se ele foi padronizado e validado para a população em causa, contudo pode-se concluir pelo relato do artigo em pauta, que a maioria das crianças submetidas ao seu critério foram consideradas excepcionais (AE).

De acordo com os critérios deste teste, as crianças que apresentam quociente de inteligência (Q.I.) entre 50 e 79 são consideradas "deficientes mentais educáveis" e incluídas na classificação "AE". Os alunos que se situam abaixo de 50 na escola são "alunos treináveis", denominados "AT".

É interessante observar que essas crianças ao serem submetidas aos testes já estavam há mais de dois anos na escola e com mais de oito anos de idade.

Vê-se que nessas classificações não há simplesmente uma diferença de quantidade, mas uma diferença de qualidade. A criança é estigmatizada como "diferente" sob os vários rótulos como já vimos, e como tal, ela vai proceder, daí seguem-se outras classificações tais como: apático, indisciplinado, desatento, inquieto e outros sinais que os

técnicos denominam de "distúrbios de conduta".

Outro fato interessante observado por Schneider é que nas escolas particulares, frequentadas por crianças das classes média e alta não há AEs, enquanto nas escolas públicas, reduto das crianças de origem proletária, existe até um procedimento psicopedagógico montado com o intuito de selecioná-las e classificá-las.

Essa colocação traz mais uma vez à baila a suposição que a mensuração intelectual não se dá simplesmente a nível das diferenças entre os indivíduos, mas sobretudo da classe social a que pertencem os indivíduos.

Para a finalidade de uma busca de informação de como acontece a discriminação e o início da estigmatização na escola pública, vamos reproduzir o diálogo estabelecido entre uma professora de uma classe de "imaturos" e Schneider:

- A senhora aplicou o teste ABC a estas crianças?

- Não, o teste ABC só é aplicado em caso de dúvida. Mas, depois de muitos anos de ensino, a gente adquire experiência. Quando comecei com estas crianças, pude ver que a maioria delas era imatura. Estava na cara. Só tive dúvidas em uns poucos casos. E então apliquei o teste...

- Está ensinando a ler e escrever?

- Não. Elas não têm condições para a alfabetização. Absolutamente não sabem como se comportar. Olha esta menina, ela fica vindo aqui para frente para falar comigo, ou aquela, ainda chupando o dedo, igual a um bebê. E os meninos, sempre correndo e brigando.

- Nunca ensinou a ler e a escrever?

- Não. Como já disse, não dá para alfabetizá-las; elas são imaturas demais; só posso fazer certas coisas com

elas, pintura, recorte, etc. Mas nada de alfabetização.

- Então elas só vão ficar maduras daqui a um ano?

-- Bom, só algumas.

- Quantas?

- Umas dez ou doze; um terço da turma, eu acho. Já dá para ver que elas vão se desenvolver melhor.

- O que vai acontecer com o resto no ano que vem?

- Oh, no ano que vem elas provavelmente vão tomar o teste de Gille e depois vão para as "turmas especiais".

- Então, a senhora acha que elas vão ser AEs?

- Sim, muito provavelmente. Já está na cara. Nós podemos dizer quase imediatamente.

Esse fato se deu numa escola pública do Estado da Guanabara, antigo Distrito Federal, hoje cidade do Rio de Janeiro.

Procedimento idêntico foi observado por Ana Maria Poppovic (1981), em escolas públicas de bairros pobres da periferia da cidade de São Paulo.

Lá como aqui, quando necessário e possível, foi usado o teste psicológico para legitimar o déficit "natural" de inteligência das crianças. Os testes virão depois do olho clínico da professora, que desde o início sabe quais as crianças que não conseguirão ser alfabetizadas.

*"Essa situação decorre de uma classificação prematura que as professoras fazem nos primeiros dois ou três meses, afirmando intuitivamente, através de uma dificuldade inicial apresentada, que a criança já é deficiente mental". (p. 18).*

Poppovic observou que nessas escolas havia filei

ras próprias para as crianças consideradas incapazes de acompanhar qualquer atividade escolar realizada pelas demais crianças. Essa marginalização ocorre nos primeiros meses da alfabetização, pois dificilmente elas conseguem reabilitar-se depois de previsto o fracasso, conforme palavras da professora.

Nessas escolas públicas de São Paulo é esperado um percentual de 40 a 45% de reprovação, índice que é considerado satisfatório pela diretora e professoras, visto que a realidade nacional indica o percentual de 50 a 60% de reprovação.

Esses fatos acontecem em dois grandes centros brasileiros — Rio de Janeiro e São Paulo — imaginemos o que está ocorrendo nos demais estados da Federação, principalmente no norte e nordeste.

Acrescenta-se a isso tudo o aspecto autoritário dos testes psicológicos, bem como de toda a avaliação que ocorrida no âmago da escola, que é a concepção teórica da sociedade que vivemos. Por isso, tanto a avaliação psicológica como a avaliação escolar são instrumentos arbitrários de poder e constituem uma violência simbólica sem precedentes. Contudo, acreditamos que os técnicos lançam mão desse poder ingênua e acriticamente, assimilando a ideologia passada pelos diversos instrumentos ideológicos do aparelho estatal, ignorando o fato de que toda a avaliação no sentido de promover, classificar e selecionar está a serviço de um modelo teórico-ideológico da sociedade e de uma escola que a representa, como se sua prática fosse uma en-

tidade neutra.

As técnicas de exame com todo o seu instrumental técnico, não surgiram por mero acaso, e sim num determinado momento histórico, que no caso da mensuração das diferenças individuais parece-nos caracterizado pela emergência do capitalismo industrial.

Esses diversos modelos de exame, todos com a finalidade de selecionar, classificar e discriminar pessoas que por "acaso" pertenciam a determinados segmentos da sociedade, cor de pele, sexo e raça.

Vejamos o problema da mulher no mercado de trabalho no Brasil, principalmente da mulher oriunda da classe operária, e o que pensam os especialistas em diferenças individuais que advogam e justificam as pseudodiferenças do sexo.

Como conseqüências dessas "diferenças" as mulheres concorrem como força de trabalho mais desqualificada<sup>18</sup> e, portanto, mais barata, sofrendo os malefícios da mecanização e automação.

Sendo mais "aptas" ao trabalho de linha de montagem ou divisão racional do trabalho (divisão do trabalho por tarefas repetitivas) o qual exige rapidez, coordenação motora, movimentos ágeis e atenção concentrada, que são talentos "naturais", estas são sempre orientadas para o tra-

---

<sup>18</sup> Mesmo nas profissões de nível superior, as mulheres têm o acesso numericamente maior nas profissões de menor prestígio social, acredita-se por fatores culturais.

balho automático e mecanizado.

Orientadores profissionais, médicos, psicólogos e administradores justificam esse trabalho destinado especialmente ao "sexo frágil", "emocional" e "sensível", alegando que o nível de fantasia da mulher é muito superior ao do homem.

Essas características de personalidade e aptidões específicas contribuem para que a mulher execute trabalhos monótonos, deles se desligando pessoalmente e compensando a sua monotonia com sonhos de realização e outros semelhantes.

Logo, a acusação que se faz a respeito do determinismo psicológico, sustentado pela psicologia diferencial e às vezes pela psicanálise, é portanto, justificável, por quanto essas disciplinas não atentam aos determinantes econômicos e sociais do desenvolvimento da personalidade e das aptidões.

Evidencia-se cada vez mais que a distribuição da educação escolar e vocacional não ocorre, exclusivamente, em função de classe social e do sexo como vimos, mas também por raça e cor de pele. Embora essas discriminações aconteçam veladamente, elas se deixam transparecer quando analisadas dialeticamente.

Sob o ponto de vista humanista, os homens devem ser tratados igualmente não porque tenham atributos iguais entre si, mas pelo fato de que como seres humanos são diferentes uns dos outros e compartilham cada qual ao seu modo de racionalidade, sensibilidade e outros tantos talentos

que o fazem individualmente diferentes.

*"Quanto ao mērito, certos indivíduos recebem oportunidades para empreender determinadas atividades pelo fato de satisfazerem os padrões que governam a atividade em questão (por exemplo ensino superior). No entanto, os padrões não deviam ser arbitrarias ou caprichosos; deveriam derivar de maneira a se aplicarem estritamente às competências governando as atividades e não fator irrelevantes como a raça, a religião, o sexo".*  
(Rich, 1975, p. 321).

Portanto, por sua própria natureza, os homens possuem diferenças entre si, porém dotados de múltiplas determinações, e não é segregando ou discriminando-os em função dessas desigualdades, que vamos ter um mundo melhor e mais justo, pelo contrário, é desse modo que ele continuará sendo desigual e injusto, na mesma proporção em que forem criados "melhores" instrumentos de controle social.

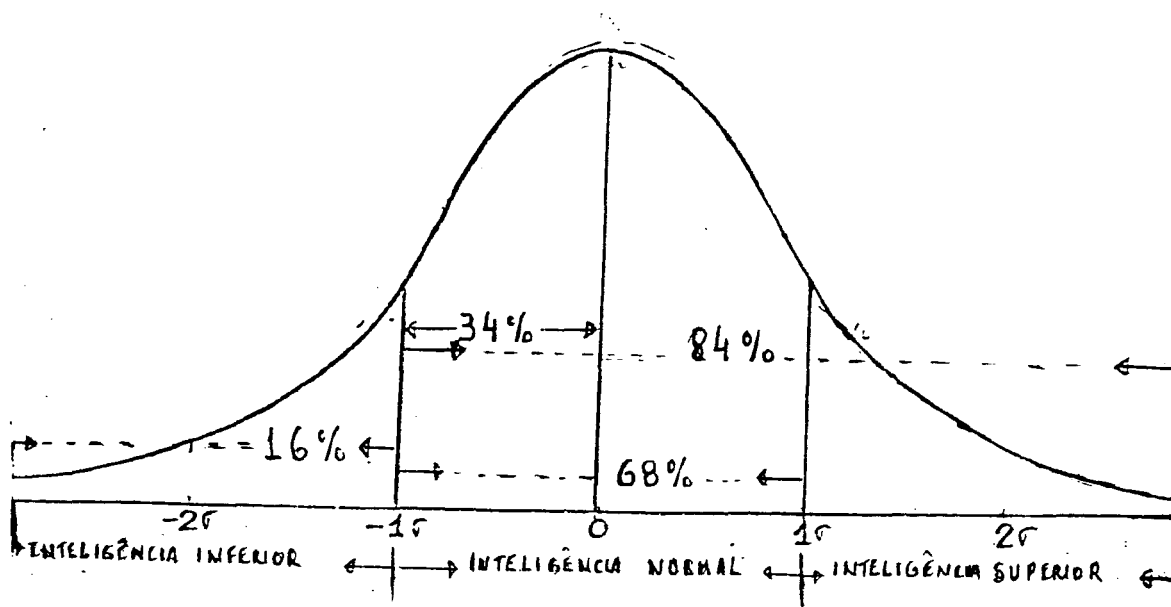
Vejamos, e. g., o disparate social da distribuição estatística da curva normal, a cujas normas são adaptados os testes psicológicos.

Dissemos adaptados porque o resultado destes testes, aprioristicamente, não se encaixa nas faixas de distribuição desta curva, e somente após um trabalho estatístico profundo, como por exemplo as análises dos índices do poder discriminante e de dificuldades dos itens e de outros artifícios psicométricos, é que a composição final do teste psicológico é efetuada, possibilitando que a sua distribuição se aproxime da curva de Gaus<sup>19</sup>.

<sup>19</sup>Curva de Gaus, curva normal ou curva de distribuição normal e curva binomial tem a mesma significação.

Contudo, essa distribuição somente seria válida para a população alvo do experimento, tendo em vista a homogeneidade social, cultural e econômica desta população que serve de amostra para a experiência. É próprio dizer que a validade dos testes psicológicos está limitada a uma adequação espaço-temporal.

De acordo com a curva normal, a distribuição da inteligência e consequentemente das oportunidades educacionais, segundo os seus defensores, principalmente os psicometristas<sup>20</sup>, ocorre do seguinte modo: aproximadamente 68% das pessoas se acomodarão na faixa normal, serão as pessoas ditas normais. Os outros 32% restantes ficarão distribuídos 16% na faixa superior e 16% na faixa inferior de inteligência.



<sup>20</sup> A respeito da atuação da psicometria, Butcher (1981) escreve que "o estudo da inteligência tende a ser prejudicado nas mãos de psicometristas superespecializados e daqueles que sustentam que a inteligência é apenas o que é medido pelos testes de inteligência. Para muitos objetivos práticos precisamos agir como se assim fosse, mas aceitar essa afirmação como geral e definitiva seria uma representação errada da situação atual e limitaria seriamente a discussão de problemas afins" (p. 5).

Os 68% considerados normais ficarão a um desvio padrão ( $\sigma$ ) à direita e à esquerda da média ( $\bar{X}$ ) conforme a curva normal acima. Os 16% de inteligência superior estão representados à direita de um desvio padrão ( $\sigma$ ) e os de inteligência inferior à esquerda de menos um desvio padrão ( $-\sigma$ ).

Segundo os defensores da curva normal essa distribuição é natural, portanto imutável.

Ora, se ela é natural e imutável de nada adiantará a ação da educação, a não ser a ratificação do que foi previsto pelo resultado dos testes.

Seria de se esperar que tal resultado, ocorresse indistintamente de classe social, raça, sexo, idade, etc., contudo não é isso que vemos. Atualmente, 50% das crianças oriundas da classe social mais baixa são retidas nas 1.<sup>as</sup> séries do 1º grau, enquanto a maioria esmagadora das crianças da classe média e alta conseguem, apesar dos percalços da escola, ultrapassar ou pelo menos concluir o 1º grau.

Segundo esse ponto de vista determinista da distribuição normal da inteligência, e sendo a inteligência uma característica hereditária, os bens dotados passarão essas qualidades genéticas aos seus descendentes, o mesmo acontecendo aos subdotados e normais, o que nos leva a concluir que a sociedade permanecerá sempre como está em termos de classes sociais e oportunidades educacionais.

Sobre a transmissão hereditária do Q.I., Hermstein (1975) nos fornece até uma fórmula para calcular o Q.I. médio dos filhos, conhecendo o Q.I. dos pais.

Para sermos fiéis à dedução do autor, vamos reproduzi-la abaixo:

*"Antes de mais nada, a hereditariedade é a medida da reprodução fiel, útil para prever quanto de determinada característica os filhos médios de determinada família terão. Por exemplo, ignorando as complicações de dominância e co-variação genéticas, para prever o Q.I. dos filhos médios numa família:*

- 1 - Tire a média dos Q.I. dos genitores
  - 2 - Subtraia 100 do resultado
  - 3 - Multiplique o resultado de (2) por 0,8 (a hereditariedade)
  - 4 - Some o resultado de (3) a 100."
- (p.138).

Essa concepção psicológica da posição dos homens na escala social hierárquica, segundo seus atributos intelectuais inatos e hereditários, parece-nos fruto do liberalismo conservador que, no Brasil sob o rótulo de "Escola Nova", passou-nos muito da sua filosofia de educação, cujo primado seria o das "oportunidades iguais".

A distribuição da inteligência, segundo a curva normal, apresenta um caráter paradoxal em relação às oportunidades educacionais. Ela é válida no momento de selecionar e classificar as pessoas, entretanto não tem o mesmo valor na hora de denunciar o descalabro que atinge alunos provenientes da classe social mais baixa, eliminando-os das oportunidades educacionais.

Vejam os percentuais da distribuição da inteligência na curva normal: na posição média da curva, como vimos atrás, devem ser alojadas 68% das pessoas com inteligência média, na posição de inteligência superior — acima da média — devem ser alojadas 16% das pessoas e na posi

ção de inteligência inferior - abaixo da média - 16% das pessoas.

Ora, por este raciocínio elementar, somente 16% das pessoas de uma população deveriam apresentar algum tipo de problema escolar e conseqüentemente 84% obteriam sucesso. Contudo, a realidade é bem diferente: conforme já dissemos, mais de 50% das crianças matriculadas na escola pública repetem ou se evadem antes de chegarem à 3ª série do 1º grau, e da população escolar do 1º grau no Brasil, apenas 17% concluem o 1º grau.

Vê-se uma inversão total dos preceitos da distribuição normal da inteligência, pois quando somente 16% dos alunos deveriam apresentar dificuldades de escolarização, acontece justamente o contrário, apenas 17% concluem o ensino de 1º grau e 83% ficam no meio do caminho.

Este paradoxo, se visto dialeticamente, vem denunciar, através da concepção psicológica dos testes e da distribuição teórica da curva normal, que a população de evadidos e repetentes está sendo eliminada arbitrariamente da escola.

Contudo, os técnicos têm preferido utilizar os conhecimentos da psicologia para legitimar, pelo déficit da inteligência e do desajustamento pessoal, o caos da escola pública destinada à população de baixa renda, ao invés de usá-los para denunciar esse arbítrio, exatamente com os mesmos argumentos utilizados para escamotear a violência que se comete contra essa população pobre, inculcando-lhes "valores" de tal modo que ela própria se admita res-

ponsável pela extrema pobreza a que está submetida no contexto sócio-econômico-cultural.

Neste momento as palavras de Canguilhem (1972), abaixo transcritas, são um convite à reflexão não só aos psicólogos, mas a todos os profissionais da área educacional, que mantêm no seu dia-a-dia contato com essa população sofrida:

*"Aceitando se tornar, no padrão da biologia, uma ciência objetiva das atitudes, das reações e do comportamento, esta psicologia e estes psicólogos esquecem totalmente de situar seu comportamento específico em relação às circunstâncias históricas e aos meios sociais nos quais eles são levados a propor seus métodos ou técnicas e fazer aceitar seus serviços" (p.118).*

Muito providencial também, foi a matéria publicada pelo jornal "O Globo", em 04/10/87, mostrando o estado caótico em que se encontra metade da população brasileira no que diz respeito à educação, alimentação, saúde e habitação.

Esta gravíssima situação deve-se, exclusivamente, à má distribuição de renda em nosso país. Mesmo em se tratando da oitava economia mundial, o salário mínimo do trabalhador brasileiro é um dos mais aviltados do mundo - em 86 correspondia a 58 dólares, hoje corresponde a 51 dólares. Metade da população ativa do Brasil - 70 milhões de brasileiros - fica apenas com 12,9% da renda, enquanto os 10% mais abastados da população abocanham 47,2% dessa renda, cabendo aos 40% ricos 39,9% da mesma renda. Contudo, a maior violência é cometida contra os 10% mais pobres - 14 milhões de brasileiros - que milagrosamente vivem com

menos de um salário-mínimo mensal.

Resumindo a distribuição de renda acima exposta, metade da população muito rica e rica fica com 87,1% da renda, enquanto a outra metade fica com 12,9%, apenas.

Face a esta distribuição de renda, tínhamos, em 1984, um déficit educacional que atingia 41,1 milhões de brasileiros – entre a população analfabeta e não escolarizada; há no Brasil 59,7 milhões de pessoas morando em condições precárias (favelas, cortiços, etc.) – sem água enca-  
nada, sem instalações sanitárias, sem energia elétrica.

Esta é uma breve síntese do nosso grave quadro social<sup>21</sup>.

Assim, debitar o fracasso escolar das crianças dessa classe social na conta do déficit da inteligência e das aptidões, seria no mínimo uma insensatez: há que se procurar, no social, econômico e político, as causas desse desastre.

Por força dos dados apresentados e discutidos, acreditamos ser muito difícil explicar ou justificar tantos disparates com base ou em nome da igualdade de oportunidades, das diferenças individuais e da inteligência inata.

Isso tudo vem mostrar o poder extremo do arbí-

---

<sup>21</sup>Os dados aqui comentados, fornecidos pelo PAG-Seplan, constam da matéria de "O Globo", de 04/10/87. inclusive com gráficos e outras informações significativas a esse respeito. Para facilidade de consulta, a dita matéria será anexada no final deste capítulo.

trio do ritual da avaliação escolar, no qual estão inclusos, conforme citamos, os testes psicológicos, sendo que nestes está a autoridade máxima, pois são irrecorríveis. Sua palavra é final e definitiva. Eles detêm a autoridade de penalizar, por antecipação, uma provável "deficiência", já que ao se fazer uma prognose de insucesso para determinado evento escolar, vocacional ou ocupacional, impede-se que a pessoa prove a sua real capacidade para tal.

Numa outra situação, a avaliação visa, através do seu arsenal de técnicas, readaptar ou reintegrar o indivíduo que se afasta das normas.

Extrapolando, faremos com base na eficácia dos testes psicológicos defendida pelos seus elaboradores e usuários o seguinte questionamento: seria válido que o sistema policial e judiciário agissem de modo análogo ao usado na educação e ocupação profissional e eliminassem do convívio social livre as pessoas que, pelo resultado do exame psicológico, apresentassem características ou potencialidades para o crime? Ou seja, as pessoas seriam encarceradas pela capacidade em potencial ou latente de cometer um determinado crime.

Seria interessante observar que na medida em que os testes psicológicos planificam o meio, determinando o lugar do homem na sociedade com seus recursos técnicos, tornam-se, também, meros instrumentos tecnológicos, e como tal são partes integrantes de uma tecnologia a serviço do poder econômico e de seus interesses.

Este raciocínio também é válido para os técnicos

que os usam, se desse papel não tiverem plena consciência.

Dirigindo para a efetiva aplicação dos testes psicológicos na escola brasileira, podemos dizer que aconteceu a partir da década de 20 com o advento da "escola nova", irmã do "liberalismo democrático" norte-americano, através dos educadores Lourenço Filho, Isaias Alves e Simon, em consonância com a "filosofia da educação" do idealizador dessa "escola" no Brasil, Anísio Teixeira.

No ideário da "escola nova", estava explícita a educação voltada para o trabalho e a educação vocacional, principalmente, daí o largo emprego dos testes psicológicos nas escolas públicas das principais capitais do Brasil entre as quais Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Belo Horizonte.

Contudo, a "escola nova" que seria a redentora da humanidade, não cumpriu o seu papel, pois a propalada igualdade de oportunidades, difundida por seus preceitos pedagógicos, psicológicos e filosóficos, esbarrara nos seus próprios pressupostos - o das diferenças individuais - ou seja, os indivíduos fracassam não por falta de oportunidades iguais, mas pela incapacidade intelectual de utilizar essas oportunidades.

Esses fracassos podiam ser explicados tecnicamente pelo resultado dos testes psicológicos, os quais foram muito aplicados, principalmente os de inteligência de Binet e Simon e de prontidão para aprendizagem da leitura e da escrita, denominado de "ABC", de Lourenço Filho.

Observa-se, entretanto, que por ocasião de implantação da "escola nova" no Brasil, somente uma parcela da população tinha acesso à escola pública. A seleção também ocorria antes do portão da escola e já tinha uma clientela determinada.

Uma coisa é certa, sem o uso dos testes psicológicos, a "escola nova" não teria sequer nascido. Foi a psicologia com seu instrumental que lhe deu suporte técnico, político e ideológico.

Face a essa postura psicologizada<sup>22</sup> da educação escolar no Brasil é que até hoje os testes psicológicos estão presentes na escola.

Os testes psicológicos são usados, factualmente, para diagnosticar e prognosticar o fracasso escolar, identificar os normais, os sub e superdotados e os mais diversos comportamentos e desempenhos das crianças na escola. Além das instituições de ensino público, entidades particulares e profissionais habilitados usam-nos para fins de orientação educacional e vocacional.

A demanda social<sup>23</sup> dos instrumentos de medida psicológica nos parece inegável, contudo o seu comprometimento político e ideológico, ainda permanece um tanto ou quanto encoberto para a maioria dos profissionais que os usam.

---

<sup>22</sup> Dermeval Saviani denomina essa ocorrência de "psicologização" da escola.

<sup>23</sup> Por demanda social dos testes entendemos a sua utilização com finalidades estritamente sociais, tais como a seleção e classificação profissional e a orientação educacional e vocacional. Nestas aplicações o mais importante é a adequação destes instrumentos aos interesses de natureza ideológica de um segmento em determinado momento histórico.

# Metade da população ativa detém 87% da renda

MARIZA LOUVEN

As estimativas do Governo são de que, este ano, a população brasileira chegue a 141,4 milhões de pessoas. Embora a taxa de crescimento anual, hoje em torno de 2%, venha declinando, o índice de fecundidade, estimado em 3,9%, nas regiões mais desenvolvidas do País, chega a superar os 7% nas áreas mais pobres do território nacional. O ritmo de crescimento da população, ainda acelerado, num País que enfrenta uma série de disparidades econômicas e sociais, é provavelmente o maior desafio a ser enfrentado nos próximos anos.

As dificuldades não estão apenas no fato de que a metade mais pobre da população economicamente ativa detém somente 12,9% da renda e que os 50% mais ricos ficam com 87,1%. Estão, também, na migração rural e no inchaço das grandes cidades.

Mantida a tendência atual, até 1991, a população chegará a mais de 154 milhões de habitantes. A população urbana aumentará em mais de 19,3 milhões de pessoas, das quais 7,8 milhões nas regiões metropolitanas. E a população rural continuará caindo, em função da migração para as áreas urbanas, estimada em 2 milhões de pessoas no período.

Essa realidade social está exposta no Plano de Ação Governamental (PAG) para o período de 1987 a 91, elaborado pelo Ministério do Planejamento. O documento cita que há sete milhões de menores abandonados e 36 milhões de menores com renda familiar mensal de até dois salários mínimos. Quanto à população de idosos, chega a 8,9 milhões de pessoas, representando 6,06% do total. Desses, dois milhões não têm qualquer renda e 4,5 milhões recebem

menos que dois salários mínimos.

Uma parcela significativa da população brasileira, 10%, tem alguma deficiência física: são 6,5 milhões de deficientes mentais; 1,9 milhão de deficientes auditivos; 600 mil deficientes visuais; 2,6 milhões de deficientes físicos; e outros 1,3 milhão com deficiências múltiplas.

A origem dos principais problemas de saúde pública está no insatisfatório acesso aos alimentos básicos, decorrente do baixo poder aquisitivo

de significativa parcela da população: 67% dos brasileiros não atingem os níveis mínimos de consumo de 2.249 calorias por dia, recomendados pela Organização Mundial de Saúde.

O déficit alimentar atinge a 90,8 milhões de pessoas. E mais: 55% das crianças de até cinco anos têm algum grau de desnutrição, sendo que, no Nordeste, a proporção chega a 86,4%.

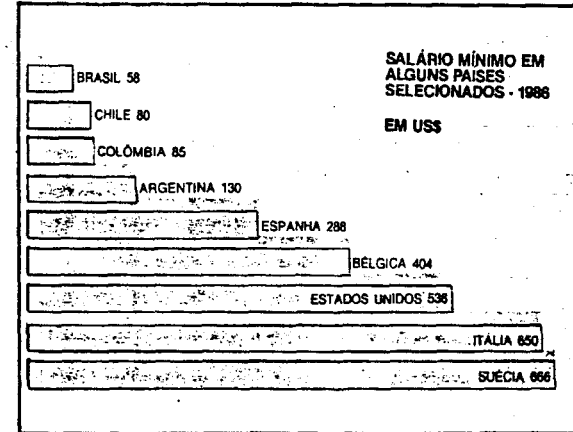
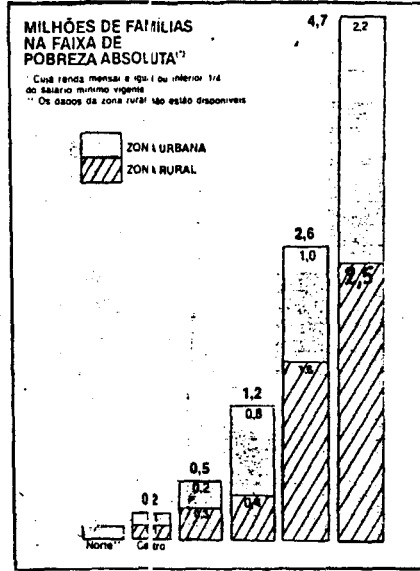
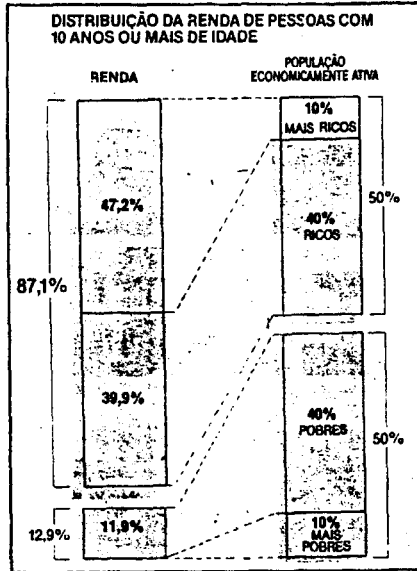
O gasto público per capita (por habitante), no País, é de apenas US\$ 55. Num país sul-americano menos desenvolvido que o Brasil, a Venezuela, chega a US\$ 112. Esse é, provavelmente, um dos motivos pelos quais 46 milhões de pessoas não têm acesso às consultas ambulatoriais, 24 milhões de pessoas não são cobertas por internações hospitalares e 11,4 milhões são infectadas por doenças endêmicas (Chagas, malária, esquistossomose).

Apesar da evolução positiva de alguns indicadores, como a queda da taxa de mortalidade infantil, de 117 por mil, em 1960, para 68 por mil, em 84, e a duplicação da esperança de vida neste século, que passou a ser de 63 anos, mesmo sob estes aspectos o quadro não é mais favorável na comparação com outros países. Na Colômbia e na Argentina, por exemplo, a taxa de mortalidade infantil chega a, respectivamente, 54 e 44 por mil crianças que nascem. E o mais grave é a situação no Nordeste, onde de cada mil crianças, 115 morrem no primeiro ano de vida.

O déficit de saneamento básico identificado pelo PAG pode ser resumido pela existência de: 24 milhões de pessoas residentes em habitações sem qualquer tipo de escoamento sanitário; 46 milhões em habitações

sem água tratada; 48 milhões com sistemas precários de saneamento; e 61 milhões que não dispõem de coleta de lixo.

Desde a criação do Banco Nacional da Habitação (BNH), em 1964, até o ano passado, foram assinados contratos para 4,5 milhões de empréstimos habitacionais. Isso representou 39% das necessidades de novas moradias para atender ao crescimento demográfico. O interessante é que, enquanto os financiamentos para famílias com renda até 10 salários mínimos cobriram apenas 13% das necessidades, os destinados às classes com renda superior a 10 salários representaram 23% além das necessidades. Hoje, o déficit urbano é de 7,3 milhões de moradias, e há 59,7 milhões de pessoas morando em condições precárias (favelas, etc).



## METAS DO PAG PRETENDEM REDUZIR DESIGUALDADES SOCIAIS COM INVESTIMENTOS NAS ÁREAS DE ALIMENTAÇÃO, EDUCAÇÃO, SAÚDE E HABITAÇÃO

Apesar de decantado em verso e prosa pelos governantes, o resgate da dívida social, no Brasil, está longe de ser efetuado. Embora esteja sendo considerado, por alguns críticos, como ambicioso demais, o Plano de Ação Governamental (PAG), propõe-se a reduzir esse saldo devedor. As principais metas são dobrar o salário mínimo, até 1991, e criar 8,4 milhões de novos empregos. Para cada setor social, o estudo prevê a execução de programas específicos.

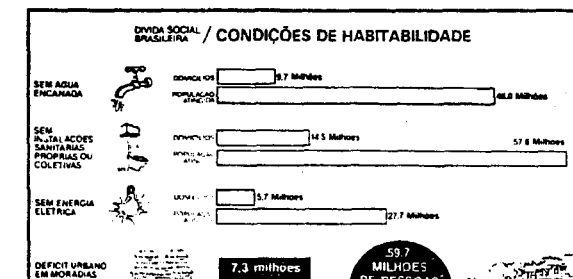
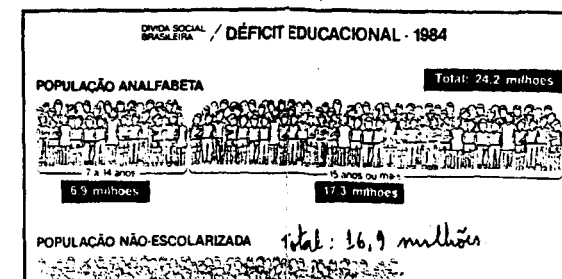
O PAG estima que será possível ampliar o fornecimento de alimentos básicos, passando dos 11 milhões de beneficiados, este ano, para 16 milhões até 1991. Prevê, ainda: distribuição de merenda escolar a todos os estudantes do primeiro grau e pré-escolar, passando de 32 milhões em 87, para 38,1 milhões em 91; e fornecimento de 250 mil de leite, por dia, a crianças menores de sete anos, de famílias com renda até dois salários mínimos, passando de seis milhões de crianças assistidas, em

87, para 15 milhões em 91. No campo da educação, programa, até 1991: a criação de 1,5 milhão de vagas para o pré-escolar, 7,5 milhões de primeiro grau e 860 mil de segundo grau; distribuição de 355 milhões de livros didáticos para o Primeiro Grau; 108 mil bolsas de estudo no País e 18 mil no exterior; execução de um programa de saúde escolar a 10 milhões de alunos; distribuição de material escolar a 220 mil escolas, 30 milhões de alunos e 1,1 milhão de

professores. O estudo programa a cobertura de parte do déficit habitacional, com o atendimento a 35,1 milhões de pessoas, sendo que 796 mil famílias, através da urbanização de favelas. Mais 1,4 milhão famílias, receberia benefícios pela urbanização de lotes. O PAG prevê, ainda, a construção de 1,3 milhão moradias de baixo custo e 3,1 milhão de casas, através do mutirão habitacional comunitário. Os técnicos do Ministério do Planejamento

querem, também, realizar 124 mil projetos de infra-estrutura em conjuntos habitacionais. Os objetivos, na área de saúde, são aumentar a capacidade instalada ambulatorial pública em 30%, com a instalação de 12 mil novos leitos; recuperar 30% da rede ambulatorial pública e 20% dos leitos, para possibilitar 15,7 milhões de internações por ano e dar assistência farmacêutica a 60 milhões de pessoas, da população carente. No que diz respeito ao saneamento

básico, as metas são: permitir o abastecimento de água em 4,9 milhões de domicílios; escoamento sanitário em outros 8,4 milhões; permitir que 70 milhões de pessoas tenham acesso a coleta de lixo; construção de 6,6 mil quilômetros de canalização e dragagem de vales e áreas de enchentes. A cobertura do déficit social passará, ainda, pela concessão de assistência a 632 mil deficientes, a construção de 4,1 milhão de creches-casulo e o atendimento, através da Funabem, a 1,2 milhão de crianças.



## CAPÍTULO IV

### A DISTRIBUIÇÃO SOCIAL DAS APTIDOES

Ao confrontar o contexto social no qual os testes psicológicos de aptidão e de inteligência foram desenvolvidos e o contexto social no qual os testes psicológicos são aplicados, verifica-se que há condições explícitas em heterogeneidade nas características humanas, considerando as implicações das diferentes etnias, classe social e cultura, as quais são reconhecidas como fatores importantes para o desenvolvimento de determinadas características de personalidade e intelectual.

Essas condições explícitas de heterogeneidade entre os contextos sociais onde os testes psicológicos foram desenvolvidos e onde aplicados, encaminham ao raciocínio de que para populações de contextos díspares, os resultados dos testes serão, também, diferentes. Logo, seus resultados não devem e não podem ser comparados, ou melhor não se sabe realmente o que eles refletem nessas condições.

Assim sendo, a população, grupo social ou pessoas, que não aqueles em cujo contexto foi desenvolvido o teste psicológico, quando submetidas a ele não terão oportunidades idênticas aos da população do primeiro contexto e, como consequência sua capacidade intelectual, bem como seu potencial, sob o ponto de vista estritamente técnico, não estarão sendo avaliados corretamente.

Não obstante, muitos dos testes psicológicos em uso no Brasil, foram construídos em outros países, e nem mes

mo o fato de serem "padronizados" para a população brasileira elimina o ranço sócio-cultural e ideológico de sua origem.

Além disso, quando se fala em padronização para a população brasileira, está se dizendo muito pouca coisa, visto a nossa extensão territorial, as diferentes origens e culturas do nosso povo, bem como as diferenças sócio-econômicas existentes na população brasileira, que refletirão nos resultados dos testes psicológicos.

Um dos grandes defensores dos testes psicológicos como instrumento de medida psicológica de inteligência é o pesquisador inglês H. J. Eysenck.

Examinando os seus trabalhos é fácil constatar que a posição desse pesquisador pouco mudou em relação aos preceitos discriminatórios emitidos pela antropologia, principalmente por Lombroso, e pela biologia no século XIX, por nós já comentados.

Eysenck em suas obras deixa evidente que as pessoas negras são menos inteligentes do que as brancas, bem como as pessoas pertencentes à classe proletária apresentam déficits de inteligência em relação às de classe social alta. Essas diferenças são devidas a hereditariedade transmitida pelos membros de uma raça ou classe social.

Em uma de suas conclusões, Eysenck (1971) diz:

*"Os negros americanos apresentam escores em torno de 15 pontos de Q.I. abaixo dos brancos americanos, e mesmo quando as influências são tornadas tão iguais quanto possíveis, esta diferença mostra poucos indícios de diminuir muito" (p. 155).*

Desse modo, determinadas pessoas seriam sempre inferiores pelo simples fato de pertencerem a determinado grupo racial em segmento social.

É a confirmação do bio-psicológico determinando o sociológico.

Em todos os seus trabalhos, Eysenck enfatiza e tenta provar a todo custo a superioridade racial dos brancos, visto que as suas principais pesquisas estão direcionadas para esse fim.

Parece-nos que o cientista está muito interessado no tratamento desigual das diferenças individuais, conduzindo, com isso, a criação de categorias de seres humanos, segundo a raça ou grupo social de origem das pessoas.

Pergunto-me: por que essa obsessão para provar que uma raça ou grupo social é mais inteligente do que outro? Por que não tratar todos simplesmente como homens, sem hierarquizá-los segundo valores subjetivos e anti-humanos?

Em uma de suas pretensões "humanísticas" Eysenck (1971) diz:

*"Os seres humanos tem direitos humanos, independente de seu Q.I., e o fato de que os negros apresentam um certo grau de inferioridade genética no que diz respeito a esta medida particular (que não é uma medida de valor humano, mas apenas de capacidade para pensamento abstrato, educabilidade e capacidade similares) não traz em si quaisquer implicações favorecendo a escolarização diferencial. A continuada segregação de negros nos EUA, as restrições ainda prevalentes sobre seus empregos e progresso, e o preconceito generalizado contra sua emancipação*

são indesculpáveis, e não encontra apoio em dados como os que foram examinados neste livro" (p. 156).

Para corroborar a inferioridade intelectual de - terminada e irrevogável de alguns segmentos sociais e raciais, Eysenck pretende, através dos resultados dos testes psicológicos e procedimentos estatísticos, demonstrar que a inteligência de uma pessoa é formada por uma herança genética que corresponde a 80% do seu desenvolvimento pleno e a 20% devido a influência do meio-ambiente <sup>24</sup>.

Essa conclusão foi tirada dos vários estudos realizados por ele entre negros, brancos, pares de gêmeos monozigóticos e dizigóticos criados juntos e separados, entre outras pesquisas.

Contudo, o que mais se destacou e serviu de base para desenvolvimento dos seus trabalhos e de outros cientistas, sobre a diferença individual quantitativa, foi a dos gêmeos.

Um dos precursores desses estudos, e que tem um vasto acervo de publicação a respeito da teoria genética do desenvolvimento da inteligência, foi Cyril Burt, também professor e incentivador de Eysenck nesse campo de pesquisa.

Cyril Burt publicou o resultado de várias de suas pesquisas, mostrando que não havia diferença significativa

---

<sup>24</sup>Os percentuais citados por Eysenck constam do seu livro: *Raça, inteligência e educação*. Além de Eysenck, Burt, Jensen, Herrnstein e outros defensores da inteligência herdada também o citam.

entre gêmeos idênticos que foram criados juntos e gêmeos idênticos criados separados.

Burt apresentou a correlação de 0.944 dada pelos resultados dos testes aplicados aos gêmeos do primeiro caso (gêmeos idênticos criados juntos) e 0.77 para o segundo caso (gêmeos idênticos criados separados). Esses índices de correlação, estatisticamente, são excelentes.

Assim, estaria provado que o ambiente não é fator relevante para o desenvolvimento da inteligência, mas sim a carga genética herdada.

De modo geral há uma grande preocupação dos geneticistas em defender o determinismo psicológico. Para eles a pessoa já nasce determinada, visto que é impossível modificar a composição genética e o ambiente muito pouco pode contribuir para o desenvolvimento intelectual de uma pessoa ou, como dizem os geneticistas, para o acréscimo da inteligência.

Eysenck, sendo um seguidor e muito influenciado por Burt, citou e teve como referência em suas pesquisas, em muitas ocasiões, os trabalhos publicados por aquele pesquisador:

*"Durante muitos anos, a evidência máxima, citada para apoiar a afirmação de que o Q. I. é um traço altamente herdado, foi o trabalho sobre conduta maciça, do falecido Cyril Burt. A importância do trabalho de Burt é difícil de exagerar. O famoso artigo de Jensen, de 1969, inclinou-se, veemente, sobre o trabalho de Burt, descrito como "a tentativa mais satisfatória" de avaliar a hereditariedade do Q. I. Quando Burt morreu, Jensen, em 1972, descreveu-o como "um fidalgo inato", cujas amostragens mais representati*

*vas e maiores do que nenhum outro investigador no campo jamais reuniu asseguravam-lhe um "lugar na história da ciência. Hans Eysenck mostrou ter calcado "pesadamente" sobre o trabalho de Burt e citou a qualidade notável do plano e do tratamento estatístico dos seus estudos" (Kamin, 1982, p.115).*

Os trabalhos de Burt, sem sombra de dúvida, eram a arma forte que os geneticistas usavam em defesa dos seus argumentos contra os dos ambientalistas. Os quais defendiam a importância do meio sócio-cultural para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

É evidente que o estudo de pares de gêmeos idênticos criados separadamente é um ótimo recurso que se tem para avaliar a contribuição da hereditariedade e do meio-ambiente no desenvolvimento intelectual da pessoa. Contudo, é preciso que fique claro, que a simples separação do espaço físico entre esses gêmeos não caracteriza que as influências recebidas do meio sócio-cultural que vivem sejam diferentes.

Como exemplo, poderíamos dizer que não sabemos se uma criança gêmea criada no Rio de Janeiro recebe estímulos ambientais diferentes do seu par gêmeo que está em São Paulo, bem como não sabemos se essas crianças criadas numa mesma cidade recebem estímulos idênticos. Essa informação, do local de residência, é insuficiente para uma avaliação sobre a questão.

Situações como a citada no exemplo acima ocorreram nos muitos trabalhos publicados por Burt, que não forneceu maiores detalhes ou informações sobre as amostras u-

tilizadas nas pesquisas.

"Hã muitos outros absurdos, contradições, e vasivas, ambiguidades e desonestidades espãlhadas por todo o trabalho de Burt. Eles fo ram documentados em detalhe nos meus primei ros trabalhos (Kamin, 1973, 1974). Como me dida de certa restrição eu escrevi, depois de rever o trabalho de Burt: "Os números dei xados pelo professor Burt, simplesmente não valem a nossa atual atenção científica". A implicação clara - que Burt havia inventado dados, para apoiar suas idéias, quanto à pc lítica social e educacional - deixamos para o leitor deduzir" (Kamin, 1982, p. 119).

Em 1976, surge um outro fato a respeito das pes- quisas de Burt, o "Sunday Times" de Londres publica, em sua primeira pãgina, um artigo denunciando Burt como res - ponsãvel por uma fraude científica e destacando uma sãrie de absurdos do seu trabalho.

Este fato veio colocar mais lenha na fogueira da polêmica.

Eysenck e Jensem que eram seguidores das idéias de Burt, tentaram a defesa do mestre, criticando os críti- cos de Burt. Entretanto, os dados fornecidos pelo próprio Burt foram suficientes para comprovar toda a trama arquite tada por ele:

"Este ataque fanfarrão sobre os críticos de Burt foi aumentado antes que muitos membros da comunidade psicológica ficassem cientes das conclusões a que chegou o biógrafo auto rizado de Burt, professor Leslie Hearnshaw. Com a ameaça da publicação do trabalho de Hearnshaw, o tom dos defensores de Burt tor nou-se muito mais brando.

... Em 1978 Eysenck estava começando a par- ticipar da mesma sorte dos assassinos de re putação. Embora não tivesse certeza de que Burt estava engajado numa "falsidade em gran de escala", ele, agora, tinha certeza que Burt tinha agido de "uma forma desonesta" (Kamin, 1982, p. 121).

A falsidade das pesquisas de Burt ficou categoricamente esclarecida com a publicação de sua biografia, em 1979, pelo professor Leslie Hearnshaw, em trabalho subvencionado pela irmã de Burt, para o que o biógrafo Hearnshaw teve acesso a uma farta documentação de Burt, incluindo cartas, diários e outros documentos pertinentes.

Hearnshaw concluiu, embora com alguma relutância, visto que também foi surpreendido ao constatar que as interpelações e dúvidas dirigidas ao trabalho dele (Burt) eram verdadeiras, bem como ele tinha fabricado e falsificado números, pois sua intenção inicial era de exaltar os trabalhos e a vida profissional de Burt.

Tornou-se evidente, também, que Burt não havia realizado pesquisas de campo nos últimos trinta anos, período em que publicou a maioria dos trabalhos realizados com gêmeos.

O fato é que as pesquisas de Burt eram de citação obrigatória por todos aqueles que se enveredaram pelo caminho das pesquisas das diferenças individuais. Consequentemente, dificilmente deixaremos de encontrar um livro ou artigo que trate desse assunto e não faça referências aos trabalhos de Burt.

Direcionando o nosso trabalho sobre a distribuição social das aptidões para uma situação mais concreta, focalizaremos duas matérias sobre as oportunidades educacionais, divulgadas por emissoras de TV, cujo conteúdo transcreveremos para uma melhor discussão do tema.

Na primeira matéria, diversos profissionais que atuam junto à escola dão os seus depoimentos sobre o enfoque psicopedagógico que melhor contribuiria para o desenvolvimento cognitivo e adaptação da criança na escola.

Na outra, é vista a distribuição das profissões de nível superior pelas classes sócio-econômicas e a função do ensino de 1º grau nessa distribuição.

Em seguida transcreveremos a matéria do "Programa de Domingo, da TV Manchete, que foi ao ar no dia 22/3/87, contendo as entrevistas com diversos educadores.

Repórter - O início do ano muitas dúvidas começaram a aflorar na cabeça dos pais. Será que meu filho vai passar de ano? Será que ele vai aprender a ler e a escrever? Será que ele vai acompanhar o ritmo da turma?

Hoje muitas escolas acreditam que a inteligência não nasce com a criança, ela precisa ser estimulada e desenvolvida.

Judy Galper - Diretora de escola - Nós não podemos prever por exemplo, quais serão realmente os conhecimentos necessários para daqui a vinte anos. Quer dizer como fazer essas previsões daqui a vinte anos? Qual será a tecnologia utilizada? Quais serão as linguagens que devem ser priorizadas para esse tempo? Daí justamente a importância da gente centrar a educação no desenvolvimento da inteligência, no desenvolvimento das habilidades intelectuais, especialmente no desenvolvimento da capacidade de interagir com a realidade. Essas são as habilidades que

nós podemos ter certeza de serem sempre necessárias.

Repórter - Visando dar as crianças condições para que elas se desenvolvam como ser humano, muitas escolas contam com apoio de psicólogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos e pedagogos. Para eles o mais importante é estimular na criança a capacidade de estabelecer relações e tornar o conhecimento a serviço da inteligência.

Repórter - Pode-se ajudar uma criança a desenvolver a inteligência dela?

Zuleika Abreu - Coordenadora pedagógica - Eu acredito que a melhor maneira de se desenvolver a inteligência da criança é permitir que ela interaja com o mundo exterior da melhor maneira possível das formas de que ela pode interagir. A criança que brinca muito, que tem várias coisas a seu dispor, que ela pode manipular para poder agir sobre elas, ela vai desenvolver bem sua inteligência.

Repórter - Apesar de todos os esforços, nem tudo caminha conforme previsto. Muitas vezes a criança fica isolada, insegura, não consegue interagir com o grupo, perceber limites e aceitar diferenças. Aí é a vez dos psicólogos e orientadores entrarem em ação.

Qual é o papel do orientador educacional?

Maria Niño - Orientadora educacional - O papel do orientador educacional é principalmente de apoio ao professor que trabalha dentro da sala de aula com os alunos, mas é também direto com os alunos, com os pais. Isso é que a gente trabalha, sempre em equipe junto com o pedagogo no

sentido de tentar ajudar o aluno com suas dificuldades que surge dentro de sala de aula, e que o professor traga para gente ou que a gente observe no comportamento deles no dia escolar.

Repórter - Muitas escolas não trabalham com psicólogos e por isso quando a criança tem algum tipo de problema elas encaminham para um consultório de psicologia infantil. A Letícia tem um consultório. Letícia qual é o tipo de problema que você costuma lidar mais?

Letícia Nobre - psicóloga infantil - Olha geralmente o problema aparece primeiro na escola. Aparece gagueira como sintoma, dificuldade de aprender, dificuldade de se entrosar no grupo e dificuldade de lidar com outras crianças ou lidar com a professora. Enfim isso vem com queixa, como sintoma da escola, e chega no consultório a criança começa... os pais, começa a queixa.

Repórter - Uma vez que os pais já encaminharam a criança para um psicólogo eles podem ficar tranquilos?

Letícia - Olha, não. Muitas vezes é importante a presença dos pais, ainda que muitas vezes é muito difícil essa presença e o problema não está só na criança. Quer dizer, tem que ser executado o que é desse núcleo, desse conjunto, que está difícil, e por aí vale o trabalho com o pai e com a criança.

Repórter - Aos seis anos de idade, a criança entra no trabalho de alfabetização, um rito de passagem. É aí que as cobranças ficam mais acirradas, tanto por parte

da escola onde é checado se as crianças estão ou não aprendendo a ler e escrever, quanto por parte dos pais a compará-las com outros coleguinhas e também com outros irmãos que já passaram por essa fase.

Silvana Branco - fonoaudióloga - Quando está no C.A., não se pode chamar a isso de problema. O que ela vai apresentar, vamos dizer assim que ela esteja conhecendo, descobrindo uma nova fase, mas que já vem acontecendo muito antes. Então na alfabetização ela pode apresentar trocas de letras, omissão de fonemas, até mesmo de frases e palavras. Isso não é um problema. Como ela conquistou o andar e antes ele teve que passar pelo arrastar, pelo engatinhar, ela no C.A., na fase de alfabetização é uma conquista para ela, é uma continuidade.

Repórter - Mas será que a escola que permite a liberdade de expressão, que conta com tantos profissionais de apoio, não acaba achando problema nas crianças onde eles não existem? Será que essas crianças mais tarde vão saber decidir suas coisas sozinhas sem precisar de tanta ajuda?

Aristeu Leite Filho - Orientador educacional - O que acontece que eu acho que é a questão dos profissionais especialistas, como são chamados, que trabalham junto ao processo pedagógico escolar, da escola. Essa questão tem de ser vista de outra maneira, quer dizer, com um enfoque mais social. A escola brasileira ainda não possui esses profissionais e muitas vezes a professora não está preparada para perceber dificuldades das crianças e para identificar o problema que está ocorrendo, e sabendo da exis -

tência desses profissionais (especialistas) e desprepara - das muitas vezes. O que acontece via de regra na escola pública, é que a professora rotula o aluno como aluno problema, como criança carente, como criança deficiente, e deixa de cumprir o seu papel enquanto educadora e separa essa criança do processo ensino-aprendizagem, esperando um profissional que ainda não existe no sistema de ensino brasileiro.

Repórter - Que conselho você daria a um pai hoje?

Letícia Nobre - Que dê amor a criança, que deixe a criança muito livre para poder se expressar, e que a escola sirva para isso, mas que a escola e profissional nenhum sirvam de substituto para esse pai e essa mãe.

Repórter - Diante de tantos cuidados e tantas preocupações uma coisa é certa, não há nada provado em relação a melhor forma de se educar uma criança. A única certeza é que carinho e amor não machucam.

Como diria Guimarães Rosa: viver é muito perigoso.

Desse modo, a repórter encerra esses breves depoimentos que acabamos de transcrever. Percebemos que a preocupação dos educadores entrevistados, com exceção do orientador Aristeu, está voltada para adaptação da criança à escola, num enfoque psicopedagógico do desenvolvimento cognitivo onde a variável social e o contexto anterior da criança são completamente ignorados.

A própria entrevistadora afirma a posição de que

a criança deve reconhecer seu lugar, "perceber seus limites e aceitar suas diferenças". Isso não acontecendo entram em ação os "adaptadores".

Diante disso perguntamos: seria esse realmente o papel que pretendemos para os educadores e psicólogos? Seria esse o papel que esses técnicos desejam para si?

Não estamos condenando o enfoque técnico abordado pelos profissionais entrevistados, mas devemos, também, fazer as observações julgadas pertinentes, pois acreditamos que o problema da educação vai muito além deste enfoque.

Por exemplo, a diretora de escola, Judy Galper, fala no desenvolvimento da inteligência e das habilidades intelectuais da criança pela interação com a realidade. A coordenadora pedagógica Zuleika de Abreu aborda o mesmo enfoque de desenvolvimento pela interação com o mundo exterior, ambas abordam uma teoria desenvolvimentista, porém sem o questionamento crítico necessário à conscientização da criança.

Ora, o que acontece é que as crianças antes de entrarem para escola já interagem com sua realidade e mundo exterior próprios que na escola poderão ou não ter continuidade, dependendo do contexto social, da experiência vivenciada pelo aluno e do contexto no qual está inserida a escola.

O que estamos vendo acontecer, é que as crianças devem se adaptar à escola, e não o que seria correto: a adaptação da escola ao aluno.

Assim sendo, dependendo da classe social a que pertence, da experiência vivenciada anteriormente pela interação com seu mundo exterior e realidade próprios, que não são considerados pela escola, a criança que não se adapta a nova situação escolar, corre o grave risco de receber um rótulo que talvez a marque pela vida inteira.

Sobre essa realidade, Ana Maria Popovic (1981) diz:

*"Os diagnósticos se sucediam sempre numa linha de pensamento puramente psicológica e individual... Nunca se questionava a escola, a didática, as condições de ensino. As crianças que fracassavam eram encaminhadas, quando possível, a estudo psicológico e submetidas a testes e, em decorrência, diagnosticadas como retardadas ou limitrofes, quando não como deficientes mentais (p. 18).*

É comum, no âmbito da escola, a psicologização do fato meramente educacional.

Como exemplo disso, citamos as ocorrências relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e ao problema da relação professor-aluno que deveriam ser resolvidos em sala-de-aula pelo professor como um ato pedagógico, mas transformam-se em fatos psicológicos e, em decorrência, os alunos são diagnosticados pelos vários rótulos já citados.

Sabemos, pela estatística fornecida por diversos órgãos governamentais e particulares, que a repetência e a evasão atingem maciçamente 50% das crianças que entram na escola pública, as quais não ultrapassam o 3º ano do 1º grau. Mas ainda, essas crianças são em sua maioria oriundas da classe mais pobre da população brasileira, fato sequer ci-

tado pelas educadoras entrevistadas.

Por essa razão, acreditamos que não é somente um enfoque psicopedagógico que resolveria este problema, pois nesse aspecto nossos educadores possuem muito boa formação. É necessário algo mais, como disse o orientador Aristeu, *"esta questão tem que ser vista de outra maneira, um enfoque mais social"*.

Por que não falar numa psicologia do desenvolvimento cognitivo de Piaget integrada com a teoria também de desenvolvimento centrada no contexto social, do educador Paulo Freire.

A composição da teoria de Paulo Freire, abordando os fatores sócio-político-culturais no processo educativo, e da Psicologia de Piaget, enfocando o aspecto psicológico do desenvolvimento cognitivo da criança numa relação de troca entre o organismo e meio físico e social, propiciam a totalidade do ato educativo, no qual seriam considerados os fatores sociais, políticos e psicológicos, bem como estariam embutidas, neste enfoque, as variáveis econômica e cultural.

Essas teorias desenvolvimentistas propõem o questionamento crítico, proporcionando a conscientização<sup>25</sup> do a

<sup>25</sup> Bárbara Freitag, em seu livro *"Sociedade e consciência - um estudo piagetiano na favela e na escola"*, discute os três modelos de desenvolvimento de estruturas de consciência na criança, elaborados por Piaget - o modelo linguístico, o modelo da moralidade ou do julgamento moral da criança e o modelo do desenvolvimento lógico infantil. Quanto ao conceito de conscientização de Paulo Freire, este aparece como uma constante no seu discurso, contudo é muito evidente em *"A pedagogia do oprimido"*.

luno. Nesse enfoque é necessário a participação da criança no processo educativo do seu próprio crescimento, caracterizando a liberdade para aprender e a responsabilidade ao que aprender.

Sem dúvidas, J. Piaget e P. Freire apresentam uma teoria de desenvolvimento cognitivo própria a uma educação libertadora, a qual poderia transformar o nosso triste quadro sócio-educacional.

Quanto ao "enfoque mais social", para o qual, segundo o orientador, a escola brasileira ainda não possui profissionais para abordá-lo, acreditamos ter havido um equívoco do entrevistado, pois há vários cursos de especialização dirigidos a educadores e especialistas de modo geral, além de uma literatura razoável a respeito do assunto.

Acontece, porém, que este não é um problema que depende exclusivamente de um conhecimento técnico, este enfoque envolve também um posicionamento político do educador, conforme veremos mais adiante.

É muito difícil, se não impossível, justificar o analfabetismo, a evasão e a repetência escolar, que atinge discriminadamente determinada classe social, por uma teoria ou conhecimento psicopedagógico desprovido de uma visão social ou da aplicação de testes psicológicos com o intuito de justificar coletivamente essa situação anômala pelo déficit de inteligência e inadaptação.

Quando deparamos com o fato de que apenas 17% das

crianças matriculadas efetivamente terminam o 1º grau<sup>26</sup>, passa a ser impossível não acreditar que o problema da educação brasileira não seja de ordem sócio-política, propiciada pela formação acrítica dos profissionais da área de ciências humanas de modo geral e dos educadores em particular.

Acontece que esses profissionais da educação, em sua quase totalidade, oriundos das camadas médias da população<sup>27</sup>, esperam que as crianças apresentem padrões de comportamento idênticos aos seus.

Ora, os padrões dessas camadas médias da população foram transmitidos pela educação doméstica e do meio social que os circundavam, acrescidos à que receberam ou foram reforçados na escola, consistindo num processo educativo contínuo, progressivo e coerente.

Esse fato dificulta, de parte do educador, o entendimento do aluno pobre que possui padrões muito diferentes dos seus, devido às diferentes influências sociais e culturais que cada qual recebe.

---

<sup>26</sup> Esse dado foi fornecido pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA).

<sup>27</sup> A expressão camada média da população se refere não somente a classe média como entendemos, mas também aos segmentos da população que tem um melhor padrão de vida, de modo geral os trabalhadores de nível técnico e determinadas profissões de nível superior — professor de 1º e 2º graus, especialista em educação, etc. — que em verdade reproduzem o modo de vida da classe média, cujos filhos tem acesso aos cursos de 3º grau de menor prestígio social.

O aluno oriundo da camada média da população, bem ou mal, mantém na escola as raízes da sua cultura numa evolução contínua de aquisição de novos conhecimentos, ao contrário do aluno pobre que é despojado de todo o seu saber prático anterior e raízes culturais.

Um garoto de sete anos que corre entre os carros na Avenida Presidente Vargas vendendo bugigangas, recebendo dinheiro e fazendo troco, não consegue fazer uma conta de somar ou subtrair das mais elementares na 1ª série do 1º grau. Não é difícil encontrarmos crianças, nesta mesma faixa etária, que jogam capoeira, empinam pipa, correm atrás de uma bola boa parte do dia e nessa mesma escola venham a ter "problemas de psicomotricidade".

Estudos comparativos realizados no Curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco <sup>28</sup> entre crianças da camada pobre da população e crianças da classe média e alta, apontaram que o desenvolvimento cognitivo em tarefas matemáticas equivalentes, do tipo informal e formal, é idêntico.

Enquanto as crianças pobres resolveram problemas informais relacionados ao seu dia-a-dia e contexto natural, tal como venda de coco, pipoca. etc., as crianças das camadas médias e alta resolveram problemas formais das quatro operações aritméticas.

---

<sup>28</sup> Esses estudos foram realizados por Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schlieman e estão publicados nos "Cadernos de Pesquisa nº 42, p. 79-86, ago./82", sob o título "Na vida, dez, na escola, zero".

Os nossos educadores não consideram o fato de que uma criança da classe média ingressa na escola aos três anos de idade e tem a seu favor uma série de fatores já sumariamente citados, enquanto uma criança oriunda da classe proletária se matricula diretamente na 1ª. série aos sete anos de idade ou mais e com uma série de fatores contra.

Por mais paradoxal que se pareça, são os "oligóides" – como são considerados na escola, os "inadaptados" e "retardados" – que formam um contingente de mais de 50% da população brasileira e constituem a mão-de-obra produtiva, que conduzem e mantêm o Brasil como a oitava economia do mundo e recebem um dos menores salários-mínimos do mundo.

A evidência desses fatos desafia qualquer pesquisa.

Diante dos fatos apresentados até aqui em nossos argumentos, faremos, para nossa reflexão, a seguinte pergunta: a evasão e a repetência é um problema de ordem psicológica?

Evidentemente, o que conta na escola é a cultura dominante do educador, a qual é considerada válida e adequada. Assim, é necessário ajustar o comportamento "desviante" das crianças pobres a esse padrão estabelecido arbitrariamente e unilateralmente pela escola, onde os condicionantes sócio-econômico-cultural não são sequer lembrados.

Contudo, não é o professor ou o educador ou o psicólogo educacional o responsável por esse estado de coisas que acontece em nossa escola, mas sim toda a política

educacional de 1º, 2º e 3º graus, culminando com a formação a-crítica de todos os profissionais que laboram na escola brasileira.

Acreditamos mesmo que eles desconheçam o caráter arbitrário e violento da educação praticada, pois foram educados para tal, cujos objetivos são de reproduzir a educação que receberam e de preservar o "status quo" vigente.

É, também desse modo, que os educadores não percebem a função dualista da escola, cujo discurso é de promover oportunidades iguais a todos. Assim, estando em uma mesma sala-de-aula alunos de várias camadas sociais, e o professor ensinando "igualmente" a todos, aqueles que não aprendem seria porque apresentam algum tipo de problema, que não é da responsabilidade didática do professor em sala, mas dos especialistas - orientadores, supervisores, psicólogos, os quais por sua vez têm uma "resposta" tecnicamente fundamentada para as situações que se apresentam, definindo o problema - inadaptação, déficit de inteligência etc. - em sua totalidade, como sendo do aluno em particular, limitando assim o fenômeno.

Isso não quer dizer que algumas crianças não apresentam características patológicas e como tal devem ser tratadas, mas daí a tentar coletivizar e patologizar as dificuldades de relacionamento interpessoal e de ensino-aprendizagem apresentadas individualmente, vai uma distância muito grande.

Falar em evasão e repetência é um eufemismo, pois o que ocorre na escola pública brasileira é uma eliminação

sumária das oportunidades educacionais da parcela da população que será a mão-de-obra barata e abundante num futuro próximo.

Por tudo isso, não é fácil mudar a nossa escola – 1º, 2º e 3º graus – pois, seria necessário uma mudança nas "cabeças", o que só conseguiremos com muita vontade política, não somente dos professores e educadores, mas principalmente das autoridades do Estado, responsáveis que são pela elaboração, disseminação e fiscalização da política educacional que, em última análise, educa os educadores<sup>2º</sup>.

Num contraponto, examinando atentamente a escola, vê-se que se de um lado ela legitima e perpetua o "status quo", reproduzindo as classes sociais, de outro, ela denuncia esse estado de coisas, explicitando a situação das camadas pobres da população, que são excluídas da possibilidade de escolarização pelo ritual de avaliação utilizado pela escola, mas que vem de fora dela.

Prosseguindo com o nosso trabalho, transcrevemos, também, uma pesquisa relatada pelo programa de TV-Globo Repórter – "A crise da universidade brasileira", que foi ao ar em 02/7/87, sobre a distribuição das profissões pelos diversos segmentos sociais.

---

<sup>2º</sup>Sobre a educação dos educadores, a revista *Educação e Sociedade*, jan./80, publicou um excelente artigo do professor Luiz Antonio Cunha intitulado "Quem educa os educadores?". Apesar de ter sido publicado há quase oito anos, pouca coisa foi mudada, não obstante as promessas de transformação emitidas pela classe política nos últimos anos.

Repórter - A Universidade Federal do Rio de Janeiro é uma das maiores do país. Aqui estudam mais de 25.000 pessoas. Teoricamente ela se destina a quem não pode pagar ensino superior, mas a realidade é bem diferente. Basta a gente olhar aqui para o estacionamento onde ficam os carros dos alunos. A maioria dos carros bons e novos. Uma estatística revela que a metade dos alunos que estuda aqui tem pais que ganham acima de trinta salários mínimos. O universitário brasileiro como se costuma dizer é uma minoria privilegiada. Mas ao contrário do que se pode parecer o grande vilão do ensino não é o vestibular. O maior problema da educação no Brasil está no primeiro grau. Uma pesquisa recente mostra que menos da metade da população no Brasil consegue completar a 3a. série do 1º grau. O autor dessa pesquisa é o físico Sérgio Costa Ribeiro<sup>30</sup>, que há mais de dez anos vem se dedicando à pesquisa e à análise do ensino no Brasil. Para ele o primeiro grande erro é acreditar que alguém nasce com vocação para uma carreira.

Professor Sérgio - A gente não poderia dizer que a genética de uma pessoa está ligada a uma vocação particular. Que existam engenheiros natos que por incrível que pareça são os ricos e professor de 1º grau que por incrível que pareça são só os pobres, e os dois escolheram essa carreira por uma vocação.

Repórter - A grande diferença entre os universitários está entre os que cursam uma faculdade particular e uma faculdade pública?

Professor Sérgio - A grande diferença entre os universitários não está entre a escola pública e a escola particular. Está exatamente entre as carreiras do ensino superior que esse aluno vai seguir. Você tem um amplo espectro de carreiras com prestígios sociais diferentes. No

---

<sup>30</sup>O professor Sérgio é pesquisador titular do CNPq.

primeiro grupo estão as carreiras de maior prestígio social: Medicina, Informática, Psicologia, Engenharia e Economia. No segundo grupo estão os cursos de Comunicação, Matemática, Nutrição, Administração, História e Estatística, carreiras que tem um bom prestígio na sociedade. Já o 3º grupo é formado por faculdades que levam as profissões menos privilegiadas; Turismo, Letras, Educação e Estudos Sociais.

Repórter - Segundo o professor Sérgio isso é uma incoerência porque é desse 3º grupo que saem muitos professores.

Professor Sérgio - Quer dizer, é uma sociedade suicida essa nossa que escolhe ou seleciona. Não é o vestibular que faz isso, é a própria cultura de nossa sociedade que leva o candidato mais fraco ou a pessoa menos preparada a formar a base da educação, que por sua vez é a base da cidadania de um país.

Repórter - A pesquisa mostra ainda que no 1º grupo - o das carreiras mais prestigiadas - estão os alunos de melhor nível sócio-econômico e cultural, na sua maioria homens. E que no 3º grupo - das profissões menos prestigiadas - é formada basicamente por mulheres. Essas estudantes têm baixo poder aquisitivo e muita dificuldade para terminar o curso.

Aluna A - Acho que a faculdade agora depois desse aumento que vai ter, principalmente lá em casa sou eu e meu irmão, vai ficar puxado. Meu irmão faz engenharia e é um curso assim mais caro.

Repórter - Se você fizesse medicina por exemplo, estava dando para pagar medicina e engenharia?

Aluna A - Poderia dar com muito esforço, entendeu .

Repórter - E a maioria das pessoas aqui, elas vem para cá de carro, ônibus, de trem, de que?

Aluna B - Aqui desta turma de letras a maioria vem de trem, de ônibus. Agora o pessoal das ciências sociais, a turma que tem grana geralmente vem de carro, a maioria vem de carro.

Repórter - De qual curso o pessoal costuma vir de carro?

Aluna B - Pelo que vejo o pessoal da medicina.

Repórter - Na saída de uma universidade particular do subúrbio do Rio de Janeiro<sup>31</sup>, a maioria das pessoas andam esse caminho todo, lá debaixo daquele prédio até aqui uma estação de trem ou do lado de lá uma estação de ônibus.

Repórter - Vocês andam todos dias esse caminho?

Aluna C - Todo o dia para poder equilibrar o orçamento.

- Tá fácil para você poder pagar a universidade ou está meio difícil?

- Um pouquinho de sacrifício, aperta de um lado, aperta do outro e dá.

- Você tentou a federal e não conseguiu?

- Tentei, não passei.

- Qual a maior incoerência que você vê na faculdade que você estuda, uma particular que você paga mensalidade e a federal que você não teve acesso, por exemplo?

Aluno D - A maior incoerência é que o ensino que deveria ser destinado a população de mais baixa renda fica restrito a uma pessoa de renda maior. Porque essa pessoa que passa para a faculdade federal precisa ter dinheiro para fazer cursinho, colégio particular.

Repórter - Aí então começa estudar de graça.

Aluno D - Tem que ter um bom ensino como base para se chegar a uma faculdade federal, para ter um bom ensino tem que se ter dinheiro.

<sup>31</sup>A universidade citada pela repórter é a Universidade Gama Filho, situada no bairro de Piedade.

Repórter - Na universidade federal essa situação se repete. É nesse 3º grupo - das profissões menos prestigiadas - estão mais de 50% de todos os universitários, muitos não por opção, mas porque além de mais curto e mais barato é mais fácil entrar para esses cursos.

Repórter - Você estuda em qual período de Letras?

Aluna E - Segundo,

- Está começando?

- Começando.

- E você passou no primeiro vestibular?

- Não, quer dizer foi o segundo para letras, mas eu já tinha tentado outro antes.

- Outros para qual curso?

- Para medicina,

- Repórter - Passar para medicina é difícil. Passar para medicina na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1º lugar é quase uma façanha. A.P.A. de 17 anos, filha única de uma família de classe média alta realizou essa façanha.

Este é L.L.M., como A.P.A. também vêm de uma família de alta renda e passou em 1º lugar em um curso cobiçado e de prestígio social, informática.

L.L.M. - O ponto mais importante é dar apoio a universidade, o apoio político, o apoio financeiro. Você vê que a universidade em qualquer país é berço, é berço da pesquisa, é berço dos atletas, do esporte, e aqui no Brasil isso não acontece.

Repórter - Qual seria a forma de mudar essa realidade?

Professor Sérgio - O problema da educação começa com o problema do 1º grau, que não é um problema tanto de conhecimento, mas um problema de criar o cidadão. A cidadania é a posse dos exatamente conhecimentos básicos que uma pessoa pode ter para conviver no meio social. No mundo mo-

dermo só a educação de 1º grau permite isso, porque a grande seleção é entre aqueles que não conseguem sequer serem cidadãos de 1º grau, cidadãos brasileiros.

Nesse ponto se encerra a matéria sobre a pesquisa do professor Sérgio sobre a distribuição das profissões de nível superior, segundo o prestígio social de cada uma delas, e as classes sócio-econômicas que têm acesso a elas.

Na matéria sobre o enfoque psicopedagógico na escola, vista no início deste capítulo, profissionais ligados à educação falam no desenvolvimento da inteligência e das habilidades intelectuais, passando pela criança "problema" que não se adapta à escola, onde implicitamente, está dito que ela própria (a criança) ou sua família é a responsável por esse comportamento tido como inadequado à escola, o qual precisa ser modificado através de um processo terapêutico, passando por despercebida a variável sócio-econômica, responsável pelos desmandos da escola pública brasileira.

Embora essas duas matérias não sejam concorrentes, pelo seu conteúdo dá para se notar que a nossa escola está desassistida em relação ao problema da evasão e repetência no 1º grau, pois enquanto passa despercebido pelos educadores entrevistados, é tido pelo professor Sérgio, em sua pesquisa, como o grande vilão do ensino brasileiro.

Isso se deve, principalmente, aos cursos de formação de educadores, que dão muita ênfase à inteligência herdada, ao mérito individual e às diferenças individuais, em detrimento dos aspectos sócio-econômico-culturais e a relação entre a prática social e a educação.

Essa última observação está caracterizada no pensamento de Eysenck (1976):

*"É o QI da criança, em grande parte herdado que determinará, oportunamente, sua classe social (pelo menos, em parte) e que, no momento determina seu grau de sucesso na escola (em parte, pelo menos)" (p. 137).*

É esse o conhecimento modelar transmitido, na maioria dos casos, aos professores, educadores e psicólogos, o que vem explicar a observação do orientador Aristeu, quando diz que a *"escola brasileira ainda não possui profissionais capacitados para um enfoque mais social"* dos problemas escolares.

Quanto à pesquisa do professor Sérgio, embora apresentada de modo bastante reduzido, ela é clara e objetiva em sua conclusão, ao mostrar como se dá a distribuição social das profissões de nível superior, e aponta diretamente como responsável por essa distribuição discriminatória o ensino de 1º grau.

Portanto, em vez de ficarmos arranjando rótulos, problemas de ordem adaptativa e procurando déficits de inteligência para justificar o fracasso das crianças de origem pobre matriculadas no ensino público de 1º grau, devemos estudar e pesquisar o que realmente está por trás disso, o que está acontecendo com a nossa escola que não atende essas crianças.

É preciso, pois, alertar os educadores, quer sejam professores, orientadores, psicólogos, supervisores, diretores, administradores, enfim todos os que trabalham em

prol da educação, que é uma posição um tanto ou quanto cômo da, senão desumana e cruel, alegar déficits de inteligên - cia ou qualquer outra coisa parecida para justificar a ex - clusão da escola de 1º grau de 50% das crianças, em sua maio - ria da classe sócio-econômica mais baixa.

Para tornar explícita a observação acima expos - ta, mostraremos um trecho do trabalho de Cyril Burt (1961), citado por Eysenck (1976), para justificar a diferença de inteligência entre classes sociais:

*"Hã diferenças apreciáveis no nível médio de inteligência nas diferentes classes só - cio-econômicas e, a despeito de notáveis pro - gressos realizados nas condições material e cultural, as diferenças não se alteraram de maneira alguma durante o período em questão". (p. 131).*

O período em questão, no final da citação acima, se alonga por cerca de cinquenta anos, conforme Eysenck.

Essa conclusão de Burt nos passa que a posição social das pessoas é uma função da inteligência.

Não são pensamentos como esse que resolverão o nosso problema, ao contrário o agravam, visto que esses são os conhecimentos transmitidos em nossas faculdades e osten - sivamente utilizados desde o evento da "escola nova", e os seus resultados estão aí:

*"Mais da metade dos 11 milhões de habitan - tes da Bahia são analfabetos, cerca de três milhões de crianças com menos de 15 anos de idade não têm acesso às escolas; e o índice de evasão nas primeiras séries do primeiro grau é de 60 por cento, e entre os alunos da primeira série chega a 68,7 por cento. A par - tir de 1988, a Secretaria de Educação, que*

*divulgou esses dados, vai intensificar um programa de alfabetização no Estado". (O Globo, 11/9/87, p. 6).*

Diante dessas circunstâncias, precisamos é de uma política educacional comprometida efetivamente com a transformação dessa situação existente. Uma política educacional voltada para a transformação social. Pois, enquanto o ponto forte da nossa "filosofia de educação" estiver voltado para o fornecimento da merenda escolar para cobrir o déficit alimentar das crianças — a fome —, ela está encobrendo uma outra realidade tão cruel quanto essa.

De tudo o que foi dito e visto neste capítulo, concluimos que a distribuição das profissões e das oportunidades educacionais são determinadas a priori pela classe social das pessoas e por influência cultural, como é o caso da mulher, cuja maioria ainda procura os cursos superiores de menor prestígio social.

Assim, o que determina a posição do ser humano na escala social não é a "natureza", mas o grupo social de sua origem, tendo a escola como a grande legitimadora dessa determinação sócio-vocacional, onde o homem é tido como um ser natural, ignorando-se a troca existente entre este, o meio físico e social e a cultura de seu contexto.

As aptidões ditas inatas não passam de álibi utilizado pelos defensores da estagnação social, com o argumento do determinismo bio-psicológico, camuflados por uma série de instrumentos técnico-práticos que lhes dão um cuinho científico.

Quanto ao problema da educação escolar, ele está

ligado à formação dos nossos educadores – professores, especialistas, psicólogos – e à problemática sócio-econômica; esta como determinante e aqueles como legitimadores do quadro existente.

Ao lado da formação técnica que os educadores recebem, urge, também, uma formação dirigida ao aspecto crítico, clarificando as relações entre a educação, a prática social e as relações de produção. Somente assim os nossos profissionais teriam condições de avaliar a finalidade social da escola, quer no sentido de adaptação, quer no de transformação social.

## CAPÍTULO V

### OS MODELOS ALTERNATIVOS AOS TESTES PSICOLÓGICOS

Nos capítulos anteriores, foram levantados os problemas atinentes aos testes psicológicos, em relação a três aspectos distintos.

O primeiro deles se origina no confronto dos testes psicológicos com o conhecimento científico. Ou seja, é a questão vista sob o ângulo da epistemologia.

O outro aspecto do problema seria de ordem social e política e, conforme já foi visto, os testes teriam a função de legitimar a distribuição social das aptidões e vocações, acabando por contribuir para a manutenção do "status quo" vigente. Para tal os testes psicológicos - instrumentos cientificamente "neutros" - comprovariam que todos teriam tido oportunidade iguais, porém por possuírem diferenças individuais "inatas" de inteligência e aptidões, deixaram de aproveitar essas oportunidades iguais. Contudo, os defensores da herdabilidade esqueceram de perguntar por que os "oligóides", em sua maioria, são oriundos da classe proletária e os "inteligentes" das classes mais abastadas da população.

Este segundo aspecto do problema, que seria a concepção ideológica do uso dos testes, tem sido muito abordada por cientistas e estudiosos da área do conhecimento humano, político e social.

Apesar da razoável literatura já exis -

tente sobre o assunto, este aspecto político e social não tem mobilizado os profissionais que fazem uso dos testes psicológicos no seu dia-a-dia, para selecionar, classificar e diagnosticar pessoas.

Ao deixarem de refletir o problema epistemológico e o seu uso político e social, os utilizadores estão se apoiando num ponto de interesse de uma única classe social, e sem o fulcro necessário do conhecimento científico, caracterizando a fragilidade técnica e a motivação ideológica dos testes psicológicos.

Desse modo, deixam de assumir o compromisso com a mudança social, para a qual a psicologia possui recursos, como cita M.H.S. Patto (1984).

Constata-se que esses recursos são muitos. Seria interessante observar que no aspecto sócio-político, a maioria dos trabalhos e estudos está diretamente relacionada a aplicações na área da educação. Como exemplo citamos o livro de Patto (1984) "Psicologia e Ideologia"; os trabalhos realizados no Curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, por T. N. Carraher, D. W. Carraher e A. D. Schiliemann, entre os quais destacamos: "Na vida dez; na escola, zero"; os trabalhos de A.M. Poppovic, além de muitos outros que abordam a questão do déficit intelectual, déficit psicomotor, privação cultural, deficiência de linguagem da criança pobre que frequenta a escola pública, apontando os novos caminhos a serem seguidos pela psicologia da educação.

Dissemos, poucas linhas atrás, que a psicologia da educação possui recursos para romper com a psicologia dos testes. A utilização de testes informais que aferem o desenvolvimento cognitivo da criança, com base na experiência vivenciada em seu contexto sócio-cultural, é um exemplo marcante.

Nos estudos realizados na Universidade Federal de Pernambuco, acima citados, foram aplicados aos alunos pobres testes do tipo informal, contendo conhecimentos adquiridos pela criança em seus "próprios negócios" - venda de coco, abacate, etc. - e o teste formal, no qual esses mesmos problemas práticos eram formalizados em operações aritméticas e problemas teóricos.

Os testes informais são resolvidos sem o uso de lápis e papel, e os formais, usando-os.

Vejamos alguns exemplos mostrados em "Na vida, dez; na escola, zero": M.D., uma menina de 9 anos, 4a. série primária, mostrou, no teste informal, o seguinte desempenho:

- Freguês: Quanto é dois cocos?
- M.D.: Oitenta
- Freguês: Tome uma nota de duzentos. Quanto vai ser meu troco?
- M.D.: Cento e vinte.

Submetida ao teste formal, M.D. mostrou o seguinte desempenho:

- Examinador: Faça uma conta agora,
- |              |       |            |
|--------------|-------|------------|
| 200          | menos | 80         |
| M.D. escreve |       | 200        |
|              |       | <u>-80</u> |
|              |       | 800        |

- Examinador: Como é que você fêz?
- M.D.: Abaixa o zero aqui e aqui (mostra os zeros do resultado) aqui dá 8.

M.D. resolveu um problema informal corretamente, entretanto, quando formalizado numa operação aritmética simples não o resolveu.

Numa outra situação concreta, M., aluno da 3a. série, vendedor de cocos, resolveu o seguinte teste informal:

- Freguês: Quanto é um coco?
- M.: Trinta e cinco.
- Freguês: Quero dez cocos. Quanto é dez cocos?
- M.: (pausa) três são 105, com mais três é 210. (pausa) Tá faltando quatro. É... (pausa) 315... parece 350.

Vejamos agora um problema formal e sua resolução:

- Examinador: Numa escola tem 12 salas de aula. Em cada sala tem 50 alunos. Quantos alunos têm na escola toda?
- S: 600 (sua explicação...) 12 classes: 2 juntas, 2 são 100 (alunos); 4 são 200; 6 são 300; 8 são 400; 10 são 500; 12 são 600.

Outros exemplos são citados no mesmo artigo, ficando comprovado que existe uma diferença do raciocínio informal das crianças de um determinado contexto sócio-cultural, com o raciocínio formalizado pela escola, que não deve ser confundida com deficiência de inteligência. Evidencia-se que há muitas maneiras de se resolver corretamente operações e problemas, contudo a escola não aproveita esses saberes informais, preferindo os seus procedimentos formais.

No mesmo trabalho, é apresentado um quadro de resultados, abaixo exposto, de testes formais e informais resolvidos por 5 crianças. Foram resolvidos satisfatoriamente 98,2% dos 63 problemas informais apresentados. No teste formal, as crianças resolveram apenas 36,8% das operações aritméticas e 73,7% dos problemas.

#### Quadro de Resultados

Frequência de erros (E) e acertos (C) para cada criança em cada um dos testes

Criança	Teste Informal			Teste Formal					
	C	E	Total	a) Operações aritméticas			b) Problemas		
	C	E	Total	C	E	Total	C	E	Total
M	18	0	18	2	6	8	11	0	11
P	17	2	19	3	5	8	11	5	16
Pi	12	0	12	3	3	6	11	0	11
MD	7	0	7	1	9	10	4	8	12
S	7	0	7	5	1	6	8	3	11
Totais	61	2	63	14	24	38	45	16	61

Observa-se que nos testes informais — situações concretas — as crianças desempenharam-se nitidamente melhor do que nas operações formais, onde o rendimento foi muito baixo. Na realização dos *problemas* formais, onde as situações imaginárias são mais evidentes, as crianças apresentaram uma boa performance, embora um pouco abaixo do teste informal.

Parece-nos evidente que o uso dos testes informais, aproveitando situações concretas do contexto sócio-cultural da criança, é uma opção de que os psicólogos, professo-

sores, educadores poderiam lançar mão para analisar o desenvolvimento cognitivo das crianças, rompendo definitivamente com os testes de inteligência, até mesmo porque enterrariam de vez o velho, desgastado e inadequado Q.I., que tantos rótulos já distribuiu.

Quanto ao terceiro aspecto do problema dos testes psicológicos, está dirigido a sua consistência técnica e diz respeito a limitação de certeza dos seus resultados - validade -, pois um teste ou uma bateria de testes que apresenta um coeficiente de validação normalmente inferior a 0,5, jamais poderia ser utilizado para decidir o destino das pessoas. Este baixo coeficiente de validação não prova que o resultado dos testes psicológicos prognostica com acerto o desempenho futuro ou a real capacidade de uma pessoa para o exercício de uma função ou ocupação. A bem da verdade, como já dissemos, ele não atende nem à necessidade do candidato ao emprego, nem ao empregador, que acredita estar contratando, entre os candidatos apresentados, o melhor.

Em diversos momentos do nosso trabalho, levantamos problemas de natureza técnica que denotam a fragilidade dos instrumentos de medida utilizados pela psicologia do trabalho, para fins de seleção e classificação de candidatos a emprego, para promoção, para cargos de chefia, etc.

A nossa intenção agora, tal como fizemos em relação à educação, é apresentar um novo enfoque de seleção e classificação profissional - as provas ou testes situacionais - que vem sendo desenvolvidos por algumas instituições e profissionais da área de recursos humanos, cuja fina

lidade é, também, romper com os testes psicológicos.

Com a finalidade de indicar fontes onde a filosofia das provas ou testes situacionais vem sendo desenvolvidos, citamos o Curso de Especialização em Psicologia do Trabalho do ISOP-FGV, coordenado pelo professor Wedher Modenezi Wanderley.

A proposta filosófica deste curso é o rompimento definitivo com os testes psicológicos para fins de seleção e classificação de pessoal, visto que, segundo seu coordenador, são instrumentos comprovadamente inadequados para tal fim.

Embora reconhecendo que as provas situacionais são bons instrumentos para seleção de pessoal, é bom lembrar que é uma concepção em fase de experimentação e, portanto, não podemos julgá-las em toda sua extensão.

As provas situacionais tem o objetivo de reproduzir situações tão próximas quanto possível da situação de trabalho, por analogia ou simulação. As pessoas quando submetidas a essas "situações" reagem, explicitando um determinado comportamento. A partir deste comportamento, e somente dele, a pessoa será julgada.

Deste modo, construtos psicológicos aptudiniais - inteligência, aptidão verbal, atenção concentrada etc. - e psicológicos - extroversão, liderança, relacionamento pessoal, iniciativa etc. - não serão objetos de avaliação no modelo situacional. Esses construtos medidos por testes psicológicos não possuem existência própria, são abstrações ideais atreladas aos testes que lhes deram origem. Portanto não reprodu

zem o desempenho concreto e multideterminado do indivíduo em relação a um comportamento efetivo. A amostra do comportamento, colhida pelo teste, diz respeito somente ao conteúdo do próprio teste, não é representativa de um comportamento real.

Utilizando-se, também, das provas situacionais, os técnicos da Divisão de Recrutamento e Seleção da Fundação Serviços de Saúde Pública estão desenvolvendo um trabalho inédito em termos de seleção de pessoal.

Numa concepção muito avançada, os técnicos acima efetuaram algumas seleções com a participação ativa da comunidade que vai se beneficiar dos serviços do candidato selecionado e do próprio candidato.

Isto tem ocorrido experimentalmente em comunidades de ponta — cidades ou localidades de população reduzida.

Num primeiro passo da seleção, os técnicos levantam, junto a comunidade e chefia local, as suas necessidades e expectativas em relação ao profissional — no caso real — agente de saúde —, esboçando desse modo, o perfil do profissional desejado, que será enriquecido com novos dados fornecidos pelos próprios candidatos. A partir daí, serão montadas as técnicas situacionais que melhor venham propiciar condições de reproduzir a situação de critério da tarefa real. É participado ao candidato as fases do processo seletivo e dos comportamentos a serem aferidos durante o mesmo. Uma vez aplicadas as técnicas situacionais, é efe-

tuada a avaliação global, que se dá com a participação do candidato que faz uma auto-avaliação; uma avaliação cruzada com cada candidato indicando outros que apresentaram o comportamento compatível com o perfil do profissional que lhes fora apresentado; e finalmente da avaliação do aplicador que considera a sua própria observação e as avaliações acima descritas.

Este modelo, pela sua própria característica, implica em algum risco, mas é o único modo de colocar num mesmo plano de igualdade selecionador, candidato e empresa, pois a causa de um se interrelaciona com a do outro, desse modo todos estão implicados com o processo e há uma co-responsabilidade das partes envolvidas.

Na área de seleção de pessoal, a filosofia das provas situacionais em desenvolvimento representa um salto qualitativo imensurável, pois é o único modelo que propicia real oportunidade de a pessoa expressar todas as suas determinações para a realização de uma ocupação.

Neste modelo, a dinâmica do processo parte das necessidades e exigências da base, há uma relação de troca multidirecional; a relação interpessoal durante o processo é intensa e dialógica; e há uma aprendizagem mútua - candidato x aplicador x empresa, muito diferente da seleção psicológica convencional, que se fundamenta numa relação de poder imposta de cima, à qual a necessidade da base deveria corresponder.

Procurando estabelecer um paralelo com a educação, acreditamos que o modelo ora apresentado seria adequação

do, também, a finalidades educacionais, pois, via de regra, são os governantes e as autoridades educacionais que decidem o que é necessário para a população em termos de educação, currículo, localização física da escola, etc.

Se há alguma vontade em transformar o quadro sócio-educacional presente, por que não ouvir as bases - os usuários do sistema - e, a partir das suas necessidades, interesses e desejos, elaborar o currículo e decidir outros fatos educacionais com a co-participação e co-responsabilidades de todos os implicados no processo educacional. Esta é, pois, uma opção pedagógica do modelo situacional, em sua concepção dialética.

Neste capítulo, mostramos, sucintamente, o uso de modelos alternativos aos testes psicológicos por várias instituições e profissionais que, mesmo sem terem contato entre si, estão navegando no mesmo rumo.

As rupturas promovidas por intelectuais e profissionais das mais variadas categorias emergem quase simultaneamente em diferentes espaços, atuando sobre saberes diversos. Cada qual, ao seu modo, rebela-se ao discurso competente - o discurso instituído. Nas ciências humanas isto ocorre no discurso da psicanálise, da prática educacional, da psicologia, das ciências sociais, da medicina, passando pelo questionamento do próprio código de ética, visando a relação profissional-cliente. O objetivo maior das alternativas apresentadas e das discussões surgidas, parece-nos direcionado ao resgate da dignidade e do respeito ao homem, usurpados pelo poder e arbítrio de determinados

saberes. É interessante observar que os intelectuais e profissionais que procuram o caminho do rompimento, abrem mão de uma situação muitas vezes tranquila e cômoda para se envolverem num confronto com uma estrutura de muito poder. Este confronto, por outro lado, é caracterizado pela resistência à mudanças, pelas alegações classistas, por motivos políticos e pela própria perda de poder que uma ruptura de conhecimento acarretaria à classe.

O fato marcante de todos esses trabalhos, parece-nos o resgate do homem concreto, aquele homem cognitivo e emotivo que se relaciona com seu meio físico, social e cultural, numa relação de troca dinâmica e incessante, muito diferente do homem pré-determinado pela inteligência inata e herdada, pela qual será julgado socialmente, do nascimento à morte, segundo a medida psicológica aferida pelos testes psicológicos.

Reforçando o que foi dito, as pesquisas realizadas na Universidade Federal de Pernambuco provam que o déficit de inteligência das crianças de classe baixa não passa de uma justificativa cruel para a evasão e a repetência dessas crianças.

É óbvio portanto, que os testes psicológicos não são os instrumentos adequados para prognosticar o êxito educacional ou vocacional, nem tampouco diagnosticar as verdadeiras causas do "fracasso escolar" da criança pobre, que longe de ser uma questão meramente psicológica, é uma questão sócio-econômica muito profunda, conforme já discutimos em nossa dissertação.

Com o objetivo de ampliar a abordagem das provas situacionais, vamos anexar no final deste capítulo parte do material que nos foi cedido pela Divisão de Recrutamento e Seleção, da Fundação Serviços de Saúde Pública,

PROVAS SITUACIONAIS: CONDIÇÕES, VANTAGENS E LIMITES

1 - Condições:

1.1 Supõe conhecimentos:

- . teorias organizacionais
- . diagnóstico de organizações;
- . teorias e técnicas de trabalho em grupo;
- . técnicas de comunicação e feed-back

1.2 Supõe habilidades:

- . para utilizar: dramatizações sensibilização de grupos;
- . para coordenar grupos;
- . treinamento específico.

1.3 Supõe maturidade da organização.

2 - Vantagens:

- . estabelece uma relação de confiança mútua entre a organização e o candidato;
- . dá ao candidato maior confiança nos resultados;
- . exige participação e decisão do requisitante, possibilitando melhor atuação do mesmo na adaptação do novo servidor;
- . dá ao candidato a oportunidade de se avaliar frente ao cargo possibilitando melhor conhecimento de suas qualidades e motivações, possibilitando uma decisão consciente.

3 - Limites:

- . a prova situacional envolve maior emprego de tempo por parte dos examinadores;
- . só pode ser utilizada para um cargo específico em uma determinada Organização.

## MONTAGEM DE PROVAS SITUACIONAIS

Essas só terão validade como processos seletivos se oportunuzarem a observação e análise dos comportamentos, considerados no perfil do cargo como determinante do bom desempenho.

Devem, portanto, provocar no candidato não só a exteriorização de conhecimentos e habilidades mas também atitudes e comportamentos mais complexos.

Para sua construção é extremamente útil a observação de incidentes críticos e a entrevista com a chefia requisitante e outros integrantes da área, com objetivos de colher dados em torno do ambiente e condições de trabalho, expectativas grupais e formas de interação e comunicação.

Pode-se decidir trabalhar por analogia ou por simulação.

A analogia envolve a criação de situações análogas ao cargo e parecem mais indicadas em situações de risco ou em cargos de nível mais alto por facilitarem o abrandamento das defesas. As simulações são importantes especialmente em situações onde o ambiente de trabalho exige condições especiais.

As provas situacionais podem ser montadas em diferentes estruturas tais como: estudos de caso, jogos de tarefas, dramatizações mas, sempre deverão ser baseadas nos fatores mais significativos avaliados em análise do perfil do cargo. Deverão ainda envolver situações específicas de ambiente de trabalho tais como: valores, formas de relacionamento e chefia etc.

Devem ainda focar problemas e situações críticas específicas que possibilitem a projeção de comportamentos e atitudes. Caracterizam-se por situações fictícias, em empresas

imaginárias, com pessoas e elementos também criados.

Assim montadas as provas situacionais deverão oportunizar a observação sistemática do desempenho do candidato.

Os fatores básicos que serviram para a montagem das provas, também servirão para compor escalas de avaliação que assegurarão a objetividade das observações pessoais dos observadores sobre cada candidato.

#### A CONSTRUÇÃO DINÂMICA DE UM PERFIL DE UM CARGO

Esse estágio envolve a construção de uma linha de ação em torno da qual se ajustarão as potencialidades e capacidades evidenciadas pelo candidato.

Nesse momento se oportuniza ao candidato evidenciar suas capacidades de canalizar potenciais criativos no desempenho de um determinado cargo.

Partindo-se do perfil definido na análise do trabalho, procura-se inicialmente construir com a equipe e/ou chefia da área solicitante um novo perfil, reajustado às condições específicas da vaga existente.

Isso envolve um conhecimento mais preciso das expectativas da equipe e ambiente de trabalho — é fundamental no recrutamento interno, onde a equipe analisa o cargo e indica os candidatos.

O perfil levantado pela equipe é apresentado aos candidatos que, em grupo procurarão efetuar um "enriquecimento" do cargo.

A listagem dupla resultante desse trabalho, isto é, perfil da equipe e perfil do candidato, devidamente comparados, for

necerão elementos significativos para se observar as condições de ajustamento e desempenho do candidato no cargo.

### GERAÇÃO DE DADOS VIVENCIADOS

A situação inicial, geradora de dados vivenciais é associada a jogos e divertimentos. Toda a atividade implica em interações interpessoais e deverá necessariamente ocorrer no grupo ou em arranjos grupais. Naturalmente seu objetivo será criar uma situação propícia às vivências que seguirão. É importante que esses exercícios sejam leves e divertidos e colocados em termos de "explorar" e "identificar" e nunca de "avaliar". É o momento da descoberta interpessoal e de se estabelecerem os primeiros padrões de comportamento grupal e individual. Sua finalidade é fornecer uma base afetiva sobre a qual se desenvolverá a aprendizagem em torno da organização, do cargo e do candidato.

Poderá haver bastante envolvimento e interação nesse estágio, mas o mesmo não deverá ser considerado mais do que um referencial básico para início de análise.

O facilitador deve estar atento para que a atividade cumpra a sua finalidade de "aquecer" o grupo sem se deter demais na exploração dos dados levantados.

### A SELEÇÃO COMO UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A relação dinâmica que se cria nessa situação, resulta numa aprendizagem mútua onde os dois sujeitos: Organização e candidato propõem-se um conhecimento mútuo e análise de interesse e expectativas comuns.

Supõem-se portanto que observadores (chefia e outros representantes da área solicitante), representando a Fundação e

candidatos vivenciem uma experiência comum de conhecimento e análise. A intenção é criar situações que tornem disponíveis a ambos um número significativo de dados em torno da Fundação, enquanto Organização, do cargo e do candidato. Esse processo envolve descobertas mútuas e supõe que sejam amplamente compartilhadas tanto informações como vivências e experiências anteriores.

Alguns métodos ajudam a facilitar essa aprendizagem:

- ampla exposição por parte dos observadores dos temas: o que é a Fundação, seus objetivos, metas, filosofia, sistema de informação e comunicação etc;
- relatos de experiências e vivências dos candidatos a partir das questões levantadas envolvendo: experiências anteriores/sentimentos em torno das mesmas;
- compreensão da Organização: construção de um "novo saber" em torno da Fundação a partir das experiências e vivências do grupo;
- registro da experiência: dupla listagem como a Fundação é/ como o grupo a vê;
- levantamento de registros significativos na interpretação do grupo;
- "assinalar" com os participantes sobre suas experiências e vivências e suas percepções e inferências sobre a Fundação;

Esse trabalho pode desenvolver-se através de discussões livres, mas isso supõe que tanto o facilitador quanto os demais observadores enfoquem absolutamente conscientes da aprendizagem que se quer retirar desse processo, bem como a observação do desempenho de cada candidato no grupo.

## CONCLUSÕES

Em nossa dissertação, tivemos, desde o prefácio até o último capítulo, a preocupação em relacionar os testes psicológicos de inteligência e aptidões com o conhecimento científico (*prática teórica*) e as implicações sociais e políticas do seu uso.

Embora, nem sempre sejam utilizados diretamente, os testes trazem, em seu bojo, a noção métrica da inteligência e das aptidões, o que já é suficiente para concretizar e produzir a nível pragmático do real, a distribuição social da educação e das ocupações.

Politicamente, os testes psicológicos são os instrumentos ideais para a distribuição social das oportunidades educacional e vocacional — o homem certo no lugar certo — determinadas pela ordem transcendental do Q.I.

Epistemologicamente, segundo os postulados de Herbert, a prática dos testes psicológicos, cuja finalidade é a "reprodução do real", não rompeu com seus possíveis ideológicos e constituiu-se numa *prática técnica*, respondendo à necessidade de uma demanda social. De acordo com os postulados de Bachelard e Lewin, esses instrumentos não promoveram o "corte epistemológico" que romperia com o conhecimento comum e o conhecimento aristotélico, respectivamente. Portanto, os testes psicológicos não ultrapassaram a linha de "ruptura" que os caracterizaria como objeto do conhecimento científico.

Os testes psicológicos de inteligência e aptidões não possuem uma premisa teórica a priori do atributo psicológico que se quer medir. Sua construção obedece a critérios exclusivamente empíricos, moldados numa metodologia oriunda das ciências naturais, de procedimentos estatísticos, o que é insuficiente para lhes dar respaldo científico.

Contudo, pela importância do seu papel social e político e a utilidade que têm pela manutenção da "ordem social", não lhes é cobrado uma justificação teórica dos seus pressupostos, nem os técnicos que os usam e constroem julgam necessário fazê-la. Daí o seu arbítrio e o extremo poder que possuem.

Quanto à emergência das diferenças individuais — inteligência e aptidões — e dos instrumentos destinados a medi-las, envolvem um momento histórico, o papel que lhes é destinado nesse momento e a sua intervenção nas diversas práticas profissionais, educacionais e sociais.

O marco inicial dessa emergência se deu no período pós-Revolução Francesa com a noção de aptidão, articulada às noções de mérito e responsabilidade individuais. Como instrumento de mensuração psicológica, propriamente dito, aconteceu no final do século XIX, início do século XX.

Historicamente, os testes psicológicos de inteligência emergiram para atender a necessidade de um grupo social que mantinha o poder político e econômico, com a finalidade de selecionar os mais "inteligentes", o que circunstancialmente era de conveniência da classe dominante.

A partir do momento que os testes psicológicos tiveram por função selecionar, o fizeram no sentido de "reproduzir o real", de tal modo que os "mais inteligentes" pertenciam à classe social dominante e os "menos inteligentes" à classe social subalterna, legitimando a ordem pragmática da sociedade.

Assim, desde a sua emergência, eles cumpriram a sua função legitimadora do "status quo", ao mesmo tempo que criaram a meritocracia da inteligência, consumando a ideologia justificadora das desigualdades sociais, num efeito de reprodução das classes sociais.

Aqui, é interessante citar que Herrnstein descobriu até uma fórmula para calcular o Q.I. dos filhos, conhecendo-se o dos pais (p. 87 desta dissertação). Entretanto, boa parte dos estudos sobre a hereditariedade da inteligência foram questionados por Kamin como sendo falsos.

Abordando a limitação de certeza dos testes psicológicos - a sua validade - ou seja, até que ponto o teste mede aquilo que se propõe, as pesquisas de validação até aqui desenvolvidas têm demonstrado que os testes psicológicos não são bons preditores do desempenho educacional e ocupacional, visto os baixos coeficientes de validação apresentados, que raramente atingem 0,5. Além disso, há um fato importante a ser lembrado: muito raramente os testes utilizados em seleção de pessoal são submetidos à pesquisa de validação, procedimento este tecnicamente obrigatório, antes de serem utilizados como elemento decisório no processo seletivo.

Decorrente da limitação de certeza dos testes psicológicos - validade dos seus prognósticos - e a falta de pesquisas de validação antes de o teste ser efetivamente utilizado como elemento decisório, surge um terceiro problema, o qual nos parece tão grave quanto aos outros citados, é o de caráter ético. Pois as pessoas, quando submetidas ao seu crivo, são penalizadas por uma "possível" anormalidade; face a sua extrema violência são-lhes criados traumas; inculcam-lhes deficiências que não são portadoras; e, até mesmo, tiram-lhes o direito de serem julgadas com correção. Tudo isso por se utilizarem de instrumentos, sabidamente, limitados.

No que diz respeito à aplicação dos testes psicológicos aos alunos da escola pública, parece-nos perfeitamente dispensável, ou melhor, por suas implicações sociais e políticas é até nociva a essas crianças, haja visto que o problema maior da educação popular no Brasil é sócio-econômico, conforme tivemos oportunidade de ver ao longo do nosso trabalho.

Como um novo modelo de sondagem do desenvolvimento cognitivo das crianças oriundas da classe pobre, mostramos as pesquisas desenvolvidas pela Universidade Federal de Pernambuco, onde são consideradas as experiências vivenciadas pela criança em seu contexto sócio-cultural. Do mesmo modo vimos a concepção alternativa de seleção de pessoal, através das provas situacionais. Acreditamos que ambas alternativas apresentam elementos dialógicos, participativos e transparentes quanto aos seus objetivos, que propiciam o rom

pimento com o conhecimento dos testes psicológicos.

Por todas as limitações expostas – epistemológica, técnica e metodológica, a par da questão ética e ideológica – não se justifica, hoje, a aplicação dos testes psicológicos com finalidades educacionais, vocacionais e ocupacionais.

## BIBLIOGRAFIA

- ANASTASI, A. *Psicologia diferencial*. São Paulo, E.P.U., 1972.
- \_\_\_\_\_, *Testes psicológicos*. São Paulo, E.P.U., 1977.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.
- BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- \_\_\_\_\_. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J.C.G. (org.), *Educação e hegemonia de classe*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BOHOSLAVSKY, R. *Vocacional: teoria, técnica e ideologia*. São Paulo, Cortez, 1983.
- BOURDIER, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, C.R. (org.). *A questão prática da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- BUTCHER, H.J. *Inteligência humana*. São Paulo, Perspectiva, 1972.
- CAMPOS, F. A divisão de seleção. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, jan./mar. 1973.
- CANGUILHEM, G. O que é psicologia? In: *Revista Tempo Brasileiro*, 30/31, *Epistemologia 2*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972.

- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro, Fo  
rense Universitária, 1982.
- CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.W. e SCHLIEMANN, A.D. Na vida,  
dez; na escola, zero. *Cadernos de Pesquisa*, nº 42, São  
Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1982.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e ou*  
*tras falas*. São Paulo, Moderna, 1982.
- COUTO, A.L.M.C. *Análise crítica dos testes de inteligência*  
*ou aptidão psicológica* (tese de mestrado apresentada na  
Fundação Getúlio Vargas - Instituto Superior de Estudos  
e Pesquisas Psicossociais). Rio de Janeiro, 1981.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio  
de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_. Quem educa os educadores? In: *Educação e Sociedade*.  
Cedes 5, São Paulo, Cortez, jan. 80.
- DEMO, P. *Educação, cultura e política social*. Porto Alegre,  
Feplan, 1980.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo, Cia. Editora Na  
cional, 1959.
- DRAWIN, C.R. *Ética e psicologia: por uma demarcação filosó*  
*fica*. In: *Psicologia, ciência e profissão*. Brasília, Con  
selho Federal de Psicologia, nº 2, 1985.
- DURAND, J.C.G. (org.) *Educação e hegemonia de classe*. Rio  
de Janeiro, Zahar, 1979.
- ESCOBAR, C.H. *As ciências e a filosofia*. Rio de Janeiro, I  
mago, 1975.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Psicanálise e ciência da história*. Rio de  
Janeiro, Eldorado, 1974.
- ETGES, N.J. et alii. Avaliando a avaliação. *Revista de Edu*  
*cação AEC*, ano 15, nº 6, abril/julho de 1986.

- EYSENCK, H.J. *A desigualdade do homem*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Raça, inteligência e educação*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1971.
- EYSENCK, H.J. e KAMIN, L. *O grande debate sobre a inteligência*. Brasília, Universidade de Brasília, 1982.
- FERRETTI, C.J. *Uma nova proposta de orientação profissional*. São Paulo, Senac, 1982.
- FILHO, M.B.L. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Testes e medidas em educação*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1976.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, B. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez, 1984.
- FURTER, P. *Educação e reflexão*. Petrópolis, Vozes, 1985.
- GARCIA, Regina L. *Alfabetização de alunos das classes populares: ainda um desafio*. Tese de doutorado em educação brasileira apresentada na Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 1986.
- GARCIA-ROZA, L.A. *Psicologia estrutural em Kurt Lewin*. Petrópolis, Vozes, 1974.
- HERBERT, T. *Notas para uma teoria geral das ideologias*. In: ESCOBAR, C.H. (org.) *Psicanálise e ciência da história*. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974.

- \_\_\_\_\_. Reflexão sobre a situação teórica das ciências sociais e especialmente da psicologia. In: Revista Tempo Brasileiro, 30/31, Epistemologia 2. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972.
- HERRNSTEIN, R. J. *O Q.I. na meritocracia*. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.
- JAPIASSU, H. *Introdução à epistemologia da psicologia*. Rio de Janeiro, Imago, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento epistemológico*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O mito da neutralidade científica*. Rio de Janeiro, Imago, 1981.
- KAMIN, L. e EYSEMCK, H. J. *O grande debate sobre a inteligência*. Brasília, Universidade de Brasília, 1982.
- KIRBY, R. e RADFORD, J. *Diferenças individuais*. Rio de Janeiro, 1977.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R. S. e BALLACHEY, E. L. *O indivíduo na sociedade*. São Paulo, Pioneira, 1969.
- LEVIN, H. M. et alii. *Educação e desigualdade no Brasil: Petrópolis*, Vozes, 1984.
- LEWIN, K. *Teoria de campo em ciência social*. São Paulo, Pioneira, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Teoria dinâmica da personalidade*. São Paulo, Cultrix, 1975.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia educacional: uma avaliação crítica*. In: LANE, S.T.N. e CODO, W. (orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

- MAYER, F. *História do pensamento educacional*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- MELLO, G.N. de. *Magistério de 1º grau - da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1982.
- MONTMOLLIN, M. *A psicotécnica na berlinda: uma auto-crítica da psicologia industrial*. Rio de Janeiro, Agir, 1974.
- NICK, E. e KELINER, S.R. de O.K. *Fundamentos de estatística para as ciências do comportamento*. Rio de Janeiro, Renes, 1971.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. São Paulo, T.A. Queiroz, 1984.
- PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia e epistemologia*. Rio de Janeiro, Foren - se, 1973.
- \_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- POPPOVIC, A.M. *Enfrentando o fracasso escolar*, In: *Revista da ANDE*, nº 1, São Paulo, 1981.
- QUILLET, P. *Introdução ao pensamento de Bachelard*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- RIBEIRO, G.H. Caspary. *O homem certo no lugar certo*. In: *Re*vista *Marítima Brasileira*. Rio de Janeiro, out., nov., dez. de 1976.
- RICH, J.M. *Bases humanísticas da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- ROUX, J. *A irracionalidade em psicologia*. Petrópolis, Vozes, 1978.

- ROZESTRATEN, R.A.; HANTOWER, M. e NETO, J.S. *Psicologia em debate: psicologia do trânsito*. In: *Psicologia, ciência e profissão*, nº 2/86. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, 1986.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez, 1984.
- SAWREY, J.K. e TELFORD, C.W. *Medidas educacionais*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- SCHEEFFER, R. *Testes e medidas na educação*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1967.
- SCHNEIDER, D. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- SCHNEIDER, M. *Neurose e classes sociais*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- SÍLVA, M.L. do Eirado. *Interpretação de testes projetivos: projeção e representação*. Rio de Janeiro, Campus, 1981.
- STACEY, B. *Psicologia e estrutura social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- SZASZ, T. *A escravidão psiquiátrica*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- SZÉKELY, B. *Los testes - manual de técnicas de exploración psicológicas*. Buenos Aires, 1966.
- TRIGUEIRO, D. *Subsídios para a concepção do educador*. Artigo ainda não publicado. Rio de Janeiro, 1986.
- TYLER, L.E. *Testes e medidas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- VANKOLCK, O.L. *Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1981.

WANDERLEY, W.M. Os testes psicológicos em seleção de pessoal: análise crítica dos conceitos e procedimentos utilizados. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 37, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, abr./ jun. 1985.

Dissertação apresentada as Sras.:

Angela Valadares Leitura de Souza Campos  
Angela Valadares D. de S. Campos

Nome dos

Componentes da

banca examinadora

Regina Leite Garcia  
Regina Leite Garcia

Maria Lucia do Eirado Silva  
Maria Lucia do Eirado Silva

Visto e permitida a impressão.

Rio de Janeiro, 15/12/87,

Newton Queiroga  
Coordenador Geral de Ensino

André Luiz Siqueira  
Coordenador Geral de Pesquisa