

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

ANÁLISE CRÍTICA DOS TESTES DE INTELIGENCIA
OU APTIDÃO PSICOLÓGICA

POR

ANA LÚCIA MULLER DA CUNHA COUTO

Dissertação submetida como requisito parcial para
obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, março de 1981

CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA ²
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS E PESQUISAS PSICOSSOCIAIS
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

ANÁLISE CRÍTICA DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA
OU APTIDÃO PSICOLÓGICA

ANA LÚCIA MULLER DA CUNHA COUTO

FGV/ISOP/CPGP
Praia de Botafogo, 190 - sala 1108
Rio de Janeiro - Brasil

Dedico a Fernando

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste trabalho contei com a co laboração de muitas pessoas às quais agradeço conjuntamente, na impossibilidade de a todas nominar.

Gostaria de agradecer especialmente ao Professor Franco Lo Presti Seminério, orientador desta dissertação.

Ao Professor Luiz Felipe Baêta Neves Flores, mestre e amigo, cujos ensinamentos, críticas e incentivo foram fundamentais à elaboração deste trabalho, meus agradecimentos.

Agradeço aos colegas, amigos e alunos do Departamento de Filosofia e Psicologia da Universidade Federal Fluminense pelo interesse e apoio constantes.

Aos colegas do Instituto de Estudos Avançados em Educação, especialmente Mirian Grinspun, Ana Maria Baeta, Ângela Valladares e Luiz Antonio Cunha meus agradecimentos pela disponibilidade e gentileza sempre demonstradas.

Agradeço ao Professor Cláudio Ulpiano e aos colegas de nosso grupo de estudo pela permanente possibilidade de discussão e reflexão.

Ao Dr. Oswaldo Costa Rego Filho pela ajuda afetiva à criação desta monografia, meu infinito reconhecimento.

As amigas Sílvia Josephson e Irene Zaslavsky presentes em todos os momentos, minha sincera gratidão.

A meus pais e irmãos agradeço o constante interesse carinho e dedicação com que me acompanharam.

Ao Centro de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas que me beneficiou com a concessão de bolsa de estudo no período de agosto de 1976 a dezembro de 1977, meus agradecimentos.

A Débora Pinto Otoni pelo paciente trabalho datilográfico agradeço a consideração e boa vontade sempre demonstradas.

A Marina Cawadias agradeço profundamente sua gentileza ao realizar o trabalho de tradução em inglês nesta dissertação.

R E S U M O

Este trabalho tem como objetivo fundamental proceder a uma análise teórico-crítica dos testes de inteligência ou aptidão psicológica, entendidos como instrumentos que fornecem um tipo de medida "objetiva" do comportamento e que são constituídos obedecendo a normas e critérios definidos pela "Psicometria" - ramo da "disciplina psicológica" que se ocupa da "teoria" e "metodologia" de construção de testes.

A dissertação se compõe de quatro capítulos e uma conclusão. Nos dois primeiros capítulos examinam-se as categorias teóricas de "prática técnica" e "prática teórica ou científica", procurando-se demonstrar que os testes de inteligência se constituem por um processo de construção técnico-ideológico, cujo mecanismo visa responder a uma determinação externa - uma "demanda social" - de "adaptação-readaptação" dos indivíduos na ordem social.

No terceiro capítulo busca-se enfocar a "demanda social" dos testes de inteligência pela análise de determinadas concepções ideológicas que colocam a questão da inteligência e das aptidões como responsáveis pela hierarquização social. Evidencia-se que cumprindo "cientificamente" as funções de selecionar, classificar e diferenciar os indivíduos, os testes sancionam um certo saber sobre a inteligência que tende a reproduzir as relações sociais específicas do modo de produção das chamadas sociedades capitalistas.

No quarto capítulo analisam-se as contribuições de Michel Foucault sobre as práticas de exame (entre as quais se incluem os testes psicológicos) enfatizando-se que tais práticas emergem historicamente como objetos de saber e efeitos de poder e se constituem fundamentalmente por essa articulação.

Finalmente conclui-se por uma certa impossibilidade de se tratar os testes e a inteligência que eles produzem unicamente ao nível da distinção ciência-ideologia, procurando-se avançar para uma posição em que se torna prioritário justamente identificar as articulações de poder presentes em qualquer produção de saber.

S U M M A R Y

This work was written principally to show a theoretic-critical analysis of intelligence tests or psychological aptitudes as instruments for a "objective" measure of behavior. They are composed following the standards and principles ruled by "Psychometry" - branch of the Psychology that works with the "theory" and "methodology" of test construction.

The dissertation is composed by four chapters and a conclusion. In the two first chapters the theoretical categories of "technical practice" and "theoretical or scientific practice" are examined, trying to demonstrate that the intelligence tests are composed by a technical - ideological construction process, whose mechanism tries to respond to an external determination - a "social demand" - for "adaptation-readaptation" of individuals in the social order.

The third chapter focuses the "social demand" of the intelligence tests through the analysis of determined ideological conceptions who state that the intelligence and aptitudes are responsible for the social hierarchization. It is shown that the tests validate a certain knowledge of intelligence that reproduce the specifical social relations of the means of production in the capitalist societies, when the function of selecting, classifying and diferenciating the individuals are accomplished.

In the fourth chapter Michel Foucault's contributions are analysed emphasizing that these practices rise historically as knowledge objects and power effects constituting themselves fundamentally through this articulation.

Finally there is the conclusion of the impossibility of considering the tests and the intelligence they produce solely at the level of distinction science-ideology. So there is the tentative to reach a position in which it is most important exactly to identify the articulations of power that can be found in every knowledge production.

S U M Á R I O

Agradecimentos -----	iv
Resumo -----	vi
Summary -----	viii

INTRODUÇÃO

1. A CATEGORIA DE PRÁTICA TÉCNICA -----	005
2. O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA NORMALIDADE DA INTELIGÊNCIA	016
2.1. Sobre a hipótese básica -----	017
2.2. A construção da escala intervalar de medida -----	028
2.3. A normalidade pela padronização -----	036
3. A "DEMANDA SOCIAL" DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA -----	043
3.1. Inteligência e ideologia burguesa -----	046
3.2. O papel da educação: aptidões desiguais, oportu nidades iguais -----	054
3.3. O discurso "científico" da inteligência -----	059
4. OS TESTES DE INTELIGÊNCIA COMO DISPOSITIVOS DE SABER E PODER -----	077
5. CONCLUSÕES -----	102
6. BIBLIOGRAFIA -----	106

"O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua eficácia e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas".

Nietzsche

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho que se pretende crítico. E enquanto crítico se quer excludente, já que em sua forma não abre espaço para as alternativas. O que se coloca em questão não é, nesse sentido, a troca das regras de um jogo que está dado mas sim, o conhecimento delas, suas articulações, seus movimentos, seus usos.

Os testes de inteligência existem, estão presentes não apenas como uma prática de julgamento, seleção, classificação e diferenciação mas também como peças motrizes de uma teoria da inteligência humana que postula a existência de traços ou capacidades mentais básicas, passíveis de serem medidas por esses instrumentos.

Tentaremos explicitar neste estudo, como a prática, de caráter eminentemente técnico, sanciona uma suposta teoria científica da inteligência por um mecanismo em que a formulação teórica aparece intimamente relacionada à aceitação da diferenciação e hierarquização dos indivíduos e grupos sociais, como um dado natural, invariante. A seleção é, aí, tomada como uma necessidade inerente à divisão social que se funda, em última análise, nas diferenças individuais (onde a inteligência tem papel determinante).

Os testes e a inteligência que eles produzem, nos interessam aqui enquanto instrumentos chave no interior da Psicologia, assim como fora dela, na medida em que vão falar o discurso socialmente dominante da inteligência. Disseminando categorias tais como quociente intelectual (QI) e aptidão mental, darão um cunho científico às concepções do senso comum. A inte

ligência passará a ser pensada quantitativamente, numericamente, também ao nível social: trata-se do advento do que poderíamos chamar "a inteligência métrica".

No interior da disciplina psicológica, um ramo específico - a Psicometria - constituirá o núcleo dedicado à pesquisa e às discussões a propósito da quantidade de traços ou fatores de inteligência. E será ela a dizer:

O estudo de capacidades humanas de nível elevado, está fundamentalmente menos adiantado, apesar do grande número de pesquisas publicadas, e o grau de divergências entre especialistas de autoridade logo ficará claro. Se Guilford acredita que aproximadamente 120 capacidades independentes e mensuráveis são necessárias para descrever a capacidade humana, enquanto Vernon verifica que a inteligência geral explica muito mais variação do que todos os outros fatores reunidos em amostras representativas, sejam de crianças ou de adultos, e se Cattell afirma que de um teste "culturalmente justo" pode derivar resultados que sejam autenticamente comparáveis, obtidos em norte-americanos, italianos, ou habitantes da Ilha Formosa, (...). Deve-se concluir que a definição operacional é satisfatória de inteligência, embora de forma alguma impossível em princípio, ainda não foi conseguida. Existem muitas maneiras de melhorar definições que se aproximassem desse ideal, mesmo antes da verificação de leis básicas de funcionamento cognitivo, mas antes que isso ocorra tais definições tendem a ser apenas aproximações cegas e empíricas. (Butcher, 1972, p. 36-7) - (grifo nosso).

Suas críticas ou auto-críticas não impedirão porém, o crescimento e a utilização maciça dos testes ainda nos dias atuais. Segundo Schwebell (1972), nos EEUU, em 1966,

os editores de testes que registraram lucros mais substanciais venderam testes (de todos os tipos, não apenas de aptidão mental) avaliados em vinte milhões de dólares. Na média de meio dólar por teste, isto significa que mais de 133 milhões de testes foram vendidos para escolas, colégios, universidades, agências comunitárias e indústrias num único ano. Soma-se a isso o negócio de editores com lucros menores e os programas de testes de organizações não lucrativas, como o Educational Testing Service, e aquele número sofre uma substancial inflação. O ETS testou 1.143.372 ginásianos do primeiro ano com o Preliminary

Scholastic Aptitud Test (Teste Preliminar de Educação Acadêmica) e 662.485 estudantes das séries quatro a quatorze (Programa Nacional de Testes de Orientação) tudo isto no ano letivo de 1965-66. (p. 85)

Embora não possuindo dados mais recentes, assim como relativos ao Brasil, é possível verificar, sob outro ângulo, que os testes continuam ocupando papel de fundamental importância, haja visto a composição curricular dos cursos de formação de psicólogos. Alto percentual das disciplinas ministradas tratam direta ou indiretamente dos testes de inteligência e personalidade.

A proposta de um estudo de natureza crítica sobre os testes de inteligência decorre principalmente dessa configuração, cujo equilíbrio parece-nos surpreendente. De um lado os testes, proliferando-se, subsidiando uma certa concepção de inteligência ou capacidade mental e acima de tudo, justificando uma série de práticas a nível institucional; de outro, a negação de sua validade e conseqüentemente do crédito que se lhes possa atribuir enquanto instrumental científico de medida da inteligência.

Essa contradição se coloca como ponto de partida de nossa análise. Isto é, se não há qualquer garantia quanto aos fundamentos teóricos dos testes de inteligência, sua eficácia do ponto de vista prático-social é inegável. A que se deve essa eficácia? O que sustenta e mantém esses instrumentos ainda que se lhes reconheça tautológicos e restritos? Como estruturar e perpetuar uma teoria da inteligência a partir de um instrumental que não atende às exigências de um conhecimento teórico mais rigoroso?

Para investigarmos essa contradição dirigimos nossa

análise em duas vertentes. Uma que chamamos interna, onde tentamos explorar a questão dos fundamentos teóricos inerentes ao processo de construção de testes, especialmente a questão da normalidade da inteligência e implicações (a dificuldade de ítems, a escala intervalar de medida, o processo de padronização); a outra, externa, diz respeito ao uso social dos testes e do conceito de inteligência que eles produzem ou seja, relaciona-se aos "efeitos" da técnica dos testes.

Cabe salientar que essa divisão tem aqui apenas um caráter didático porque, em verdade, não se trata de um trabalho distinto. Acreditamos que ambos os níveis de investigação só podem ser pensados no interior de uma prática social ("unidade complexa das práticas existentes em uma sociedade determinada"). (Althusser, 1979a. p. 144)

Conforme Karsz, (1974)

nada se passa fora da prática social: toda prática diferencial, qualquer que ela seja, implica sempre todas as outras porque não há "o tempo da teoria" ou "o tempo da política". É então, a partir da prática social que é preciso considerar a especificidade relativa a cada prática. (p. 51)

Dito de outra maneira, não se trata de verificar , do ponto de vista da teoria dos testes, unicamente sua coerência interna, a pertinência de seus conceitos.

A prática, no sentido ordinário da palavra - a realidade material, social, econômica e institucional das teorias científicas - não se relaciona senão à "utilização" das teorias, seus "usos sociais", jamais sua "pura essência científica. (Idem, p. 48)

A demarcação do lugar ocupado pelos testes no campo social passa pela questão teórica. Nosso objetivo fundamental é focar essa articulação o que, por outro lado, define também o alcance deste trabalho.

CAPÍTULO I: A CATEGORIA DE PRÁTICA TÉCNICA

A preocupação fundamental que se coloca neste capítulo é a distinção entre dois mecanismos de produção de saber: as práticas técnica e teórica.

Hã, no campo da Psicologia, relativo consenso quanto ao fato de que os testes de inteligência ou aptidão psicológica são constituídos segundo um processo de natureza técnica. Encontramos, no entanto, proposições de que essa técnica estaria atrelada à uma teoria de inteligência e que, como tal, teria, no seu interior, um lugar de direito. Nesse sentido, rotular os testes de serem produtos técnicos, por si sô, não traz nenhuma novidade, uma vez que eles próprios assim se consideram. Na realidade, eles não se propõem outra coisa senão manipular tecnicamente o objeto a que se dirigem.

Ao trazer à tona os conceitos de prática técnica e prática teórica, temos como objetivo demonstrar que os testes de inteligência são realmente técnicas mas que, longe de estarem articulados ou localizados no interior de uma teoria vão, antes, produzir um tipo de saber específico sobre a inteligência, uma pseudo-teoria, exatamente aquela de que necessitam para atingir o fim que lhes está determinado.

Essa "teoria" jamais é outra coisa que a reflexão desse fim, não-criticado, não conhecido, em seus meios de realização, isto é, um subproduto da reflexão do fim da prática técnica sobre os seus meios. Uma "teoria" que não levanta a questão do fim de que é subproduto, permanece prisioneira desse fim e das "realidades" que lhe foram impostas como fim. Tais são numerosos ramos da Psicologia e da Sociologia, e mesmo da Economia, da Política, da Arte, etc... (Althusser, op. cit. p. 148)

Tal é o caso, tentaremos demonstrar posteriormente, do objeto de nossa análise.

Julgamos importante colocar na base de nosso referencial teórico a categoria de "corte ou ruptura epistemológica". Introduzida por G. Bachelard, (1966; 1972; 1977a; 1977b) essa categoria tem como fundamento uma noção "descontinuista" que procura distinguir o conhecimento comum do conhecimento científico. Em Bachelard a questão do corte epistemológico não está porém, apenas, na separação entre ciência e ideologia mas principalmente na abertura de uma nova forma de se refletir as teorias científicas, forma essa que se preocupa em demonstrar como e onde se produzem os conceitos que articulam o discurso científico.

Através do estudo da formação dos conceitos em ciências particulares, Bachelard (1968; 1972; 1977b) demonstra, em inúmeros exemplos, sobretudo no campo da Física e da Química, a distância entre a leitura imediata da experiência vivida, do real da vida cotidiana, e o processo da produção teórica. Diz Hippolyte (1970):

... Bachelard sem empregar esses termos que convêm plenamente à sua intenção, descreveu essa prática teórica, que conhece os obstáculos que encontra sempre o "científico" no que se toma por uma experiência imediata. Há, assim, cortes, rupturas na história repensada de uma ciência. A história do flogístico é uma história caduca, a teoria do calórico, pelo contrário, é do passado atual. A noção de calor específico é uma noção científica. Não há dialética positiva que permita passar de uma a outra; uma é ideológica, fragmento de um sistema de representações que faz parte da experiência vivida, a outra é científica, momento de uma elaboração teórica, tem, se se quizer empregar a palavra que G. Bachelard conserva, uma dialética própria. (p. 20)

O pensamento filosófico bachelardiano é retomado sob uma perspectiva marxista por Louis Althusser (1978a; 1978b; 1979a; 1979b). Althusser propõe que se pense as relações da ciência com o real através do conceito marxista de "apropria-

ção cognitiva". Tal concepção, muito próxima da concepção de Bachelard, representa também uma rejeição às posições idealistas e empiristas que buscam uma adequação entre a ordem do real e a ordem do conhecimento, cada uma delas evidentemente definindo de maneira diversa a natureza dessa adequação.

Para Karsz

quem diz apropriação, diz tese materialista sobre as ciências. Tese anti-idealista, ela nega que o real existe em função do pensamento: não se apropria senão do que existe independentemente da apropriação. Tese anti-empirista, ela nega que o conhecimento se encaixe no real: não há apropriação sem modificação do objeto apropriado. (op. cit., p. 60)

O que se coloca em questão são os mecanismos pelos quais se dá a apropriação cognitiva do real ou os "modos de produção" do objeto de conhecimento.

Em termos do conjunto ciência-ideologia podemos afirmar que a ciência é a prática pela qual se produzem conhecimentos tendo como meios de produção a teoria (os conceitos). Já a ideologia enquanto sistema de representações tem uma função prático-social e se auto-designa num grupo de noções.

A ideologia articula o "vivido", isto é, não a relação real dos homens com as suas condições de existência, mas a maneira como (os homens) vivem a sua relação com as condições de existência. (Badiou, 1976, p.334)

O "efeito de conhecimento" é específico da prática científica (teórica) e implica num processo de transformação do real. As ideologias produzem diferentemente, um "efeito de reconhecimento", na medida em que as condições apresentadas são re-apresentadas e não conhecidas. Ela opera por um processo de "duplicação", de "repetição" e não de transformação.

Importante frisar que a oposição ciência-ideologia não se traduz aqui como uma desvalorização da ideologia em re

lação à ciência, como uma mistificação se opondo à verdade.

A ciência não é a verdade de um erro que seria a ideologia, ela não é jamais seu inverso, mas a transformação do domínio ideológico em domínio científico.
(Karsz, op. cit., p. 40)

Althusser (1978) em "Elementos de auto-crítica" chama a atenção para esse ponto mostrando que a concepção de corte epistemológico pode conduzir a um desvio teoricista não apenas entre o erro e a verdade mas entre "A ciência" e "A ideologia" isto é, entre uma categoria geral de ciência e ideologia. Contra essa possibilidade Althusser argumenta precisando que suas colocações anteriores a respeito do "corte" ou "ruptura" referiam-se a uma ciência particular (à ciência marxista) e sua pré-história ideológica e não entre a ciência em geral e a ideologia em geral. Não é portanto uma distinção abstrata, epistemológica num sentido genérico. Diz Althusser:

De fato, toda ciência, desde que surgiu na história das teorias e se verificou como ciência, faz aparecer sua própria pré-história teórica, com a qual ela rompe, como errônea, falsa, não verdadeira. É assim que ela a trata praticamente: esse tratamento é um momento de sua história. Mas encontram-se sempre filósofos para dela tirar conclusões edificantes; para fundamentar essa prática recorrente (retrospectiva) em uma teoria idealista da oposição entre a Verdade e o Erro, entre o Conhecimento e a Ignorância, e mesmo (com a condição de tomar o termo ideologia em um sentido não marxista) entre a Ciência e a Ideologia, em geral. (Idem, p. 123)

É preciso insistir no caráter particular quando se fala em ciência e ideologia. Conforme Badiou, "os únicos discursos conhecidos como ideológicos são-no na retrospectão de uma ciência". (op. cit., p. 337). Da mesma maneira que a ciência se faz sobre uma ideologia, reciprocamente esta é sempre ideologia para uma ciência. E se uma ciência, como o materialismo histórico, reconhece sua pré-história como errônea, ela

também possibilita a razão histórica do erro, retirando assim as apropriações do "corte" entre ciência e ideologia em termos de uma oposição idealista.

As ideologias não são tratadas por Althusser como puras ilusões ("O erro") mas sim como materialidades existentes nos aparelhos e nas práticas e fundamentadas na luta de classes. Da mesma maneira Althusser (1979b) reconhece que o desenvolvimento de uma ciência não é o fim último da ideologia, que esta possui uma história real, leis próprias, articulações específicas que longe de se constituírem linearmente estão antes assinaladas por descontinuidades e remanejamentos profundos. O pensamento de Badiou (1967) torna claro esse último ponto:

a ideologia é uma instância irreduzível das formações sociais que a ciência não iria dissolver ... Na realidade, a oposição ciência-ideologia, considerada como limiar do campo de uma disciplina nova (o Materialismo Dialético) encontra-se ela própria aí desenvolvida, não como contradição, simples, mas como processo. (p. 336)

A questão da ciência e da ideologia não é, como se vê, a exclusão, a negação, pois a ideologia tanto quanto a ciência produz. A questão está em definir as condições e os mecanismos dessa produção.

As condições estão relacionadas ao como se produzem os conceitos humanos na história, seu aparecimento, desenvolvimento, diversificação, rupturas e subversões teóricas interiores à problemática e à partilha progressiva que se instaura no seu domínio entre os conhecimentos ideológicos e os conhecimentos científicos etc. Essa história, toma os conhecimentos pelo que eles são quer se declararem ou não conhecimen

tos, quer sejam ideológicos ou científicos, etc... considerando-os como produtos, como fatos, como resultados, "sem jamais refletir o fato de que esses produtos não são produtos quais - quer, mas justamente conhecimentos". (Althusser, op. cit, p.65)

O mecanismo está por sua vez, relacionado justamente com o "efeito de conhecimento" (para Marx "modo de apropriação do mundo próprio do conhecimento"). Interessa nesse caso compreender o mecanismo pelo qual o conhecimento considerado "realiza para aquele que o manipula como conhecimento sua função de apropriação cognitiva do objeto real por meio de seu objeto". (Idem, p. 71) Cada um dos diferentes modos de apropriação conduz ao mecanismo de produção de seu "efeito" específico. Assim o efeito de conhecimento é produzido pela prática teórica, o efeito estético pela prática estética, o efeito ético pela prática ética, etc.

Todo processo de apropriação do real pela "prática teórica" implica, como já vimos, um processo de transformação desse real. O objeto sobre o qual se trabalha é um objeto teórico cujo modo de existência difere inteiramente do objeto real na medida em que ele é totalmente definido no processo da "prática teórica". "A ciência não é um trabalho de abstração (de extração) mas um trabalho na abstração sendo ela seu meio como a água é o meio do peixe". (Karsz, op. cit., p. 61)

A categoria de prática em geral é utilizada por Althusser como

todo processo de transformação de uma determinada matéria prima dada em um produto determinado, transformação efetuada por um trabalho humano determinado, utilizando meios ["de produção"] determinados". (1979a, p. 144)

Esse é o aspecto comum das diversas práticas havendo também um aspecto diferencial - o emprego de matérias primas, força de trabalho e meios de produção diversas. As práticas diferenciais distinguem-se ainda por seus produtos ou efeitos. Nesse sentido o "efeito de conhecimento" é específico da prática teórica muito embora as ideologias teóricas também produzam um "efeito de conhecimento ideológico" na medida em que se auto-designam como ciências.

Importante assinalar que o conceito de prática diferencial é pensado como processo que ocorre no seio da prática social ("*espaço onde as práticas diferenciais se articulam de fato e de direito*"). (Karsz, op. cit. p. 49). As práticas não se excluem mutuamente, antes, se articulam e se relacionam ao mesmo tempo que se diferenciam. Isso confere às práticas um caráter material e não abstrato nem mecânico. Não há na idéia de "prática teórica" por exemplo, a concepção de uma "teoria pura". De fato, elementos ideológicos e políticos intervêm necessariamente na prática teórica mas ela os transforma em elementos teóricos, e isso a caracteriza. Da mesma maneira há elementos ideológicos nas práticas técnica e política sendo que estes vão operar em continuidade com tais elementos. Mas as relações de continuidade e descontinuidade só podem portanto, ser pensadas, no interior de relações sociais determinadas.

Qual seria exatamente o mecanismo que permitiria distinguir a prática teórica das outras práticas diferenciais mais concretamente, da prática técnica que nos interessa analisar?

Em linhas esquemáticas é possível apontar dois critérios: (Karsz, op. cit., passim)

- 19) - Não há ciência senão na medida em que um objeto teórico foi construído, entendendo-se aqui como fundamental a distinção entre objeto real (exemplo: "a população real de uma dada sociedade") e objeto teórico ("o conceito de população elaborado por um discurso teórico"). A determinação do objeto teórico é feito sob o controle e no contexto da ciência considerada e este controle obedece a regras definidas, unívocas e justificadas.

A ideologia teórica, conforme observa Karsz, também apresenta um "objeto" coerente à lógica própria da ideologia, estando o elemento diferenciador no fato de que elas

desconhecem as regras de construção de seu objeto e as transformações que a ele são introduzidas, não são colocadas como problemas senão na medida em que ela já pré-figura a solução. A rigor, ela não coloca problemas mas soluções e renunciadas sob a forma de questões (L II, 105). Pode-se então dizer que um dos paradigmas retóricos dos (pseudo) problemas ideológicos, é a tautologia. (idem, p. 65)

- 20) - As ciências tem um caráter sistemático isto é, elas são sistemas de conceitos (elementos teóricos) articulados e hierarquizados que se organizam em torno de uma unidade, a própria ciência considerada. É a ligação interna entre esses conceitos, sua coerência progressiva no interior da teoria o que garante sua função de conhecimento científico.

À diferença das ideologias pode-se dizer que a sistematicidade das teorias é interna, enquanto as ideologias a procuram nos fenômenos brutos. Como afirma Eduardo Prado Coelho, (1967)

... o critério de verdade de uma teoria é a prática dessa mesma teoria, e não a aplicação dessa teoria a outras práticas diferentes. É o modo como a teoria se desenvolve e estrutura, se sistematiza e consolida. Não é o sucesso ou o fracasso da sua aplicação num campo do real que a vão julgar, mas sim o modo como ela ou se imobiliza e repete ou se dinamiza e inova, o modo como ela si mesma se pratica... (p. LVII)

Cremos que neste momento podemos retomar a questão das práticas técnicas e entender em que aspectos seu mecanismo difere daquele das práticas teóricas.

Fundamentalmente o que caracteriza um processo técnico, de acordo com Thomas Herbert, (1972) é o fato de que ele implica uma estrutura teleológica externa. Nesse sentido a técnica tem como função o preenchimento de uma demanda, uma necessidade que se define fora dela, mais especificamente que se define no corpo social.

Essa relação de exterioridade conduz em termos de conhecimento, a um processo radicalmente diferente daquele existente entre uma ciência e os seus conhecimentos. Da mesma maneira, o lugar da técnica no interior de uma teoria científica é radicalmente diferente do papel "espontâneo" que ela assume quando se esgota em si mesma. Trata-se, neste último caso, de um desvio das práticas técnicas em ciências pois que, não tendo se definido um objeto teórico, a técnica opera reproduzindo-o.

Tal mecanismo de produção técnica vai atuar, então, por questões, por uma simulação de respostas que, através da própria técnica, são verificadas em seguida. Como diz Herbert a técnica

se desenvolve assim "espontaneamente" por adequação progressiva de seus instrumentos ao "real" is

to é, a seu campo prático: toda técnica é realista, enquanto provoca uma resposta do "real" a suas questões. Este mecanismo ou esta operação é designada por Herbert como uma "realização do real" (idem, p. 12)

Os aparelhos ou instrumentos técnicos tem aí, como função, produzir por si mesmos o "real" sob uma forma relativa à técnica considerada. Atuam portanto duplamente como "modelos-simuladores" (produção do "real" a ser verificado) e como "instrumentos-verificadores" (verificação do "real" projetado).

Essa prática se caracteriza também por uma tautologia: ela é determinada enquanto preenchimento de uma demanda externa (social) e é determinante na medida em que propõe um conjunto de respostas possíveis que possibilita a existência mesma dessa demanda. ("*O moinho à água produz a sociedade feudal, a sociedade feudal exige o moinho à água*"). (Idem, p. 16).

Enquanto atendimento de uma demanda do todo social, as práticas técnicas estão em continuidade com os conteúdos ideológicos. Não são, como temos focado, definidas na estrutura de seus discursos mas no corpo social, por oposição à prática teórica que se desenvolve ao nível dos seus materiais conceituais.

Isto significa que as técnicas ao responderem à demanda o fazem nos termos dos valores já constituídos ideologicamente. Não se distanciam deles para construir seu objeto, antes o constroem numa relação estreita com esses valores. As práticas técnicas, nesse sentido, não operam qualquer ruptura em relação ao conhecimento comum. O (pseudo) objeto construído pela técnica é nesse sentido uma "cópia", uma duplicação do real. Referindo-se à Alquimia diz Herbert:

Mesmo quando pretendia agir, o Alquimista se colocava na realidade no ponto de vista interpretativo que "diz o real", o ponto que "sempre-já" fala para dizer o que é, como se o real mesmo falasse. (op. cit. p. 15)

Althusser especifica que a técnica se define por seus objetivos. - "os efeitos determinados a produzir em tal objeto, em tal situação". (op. cit., p. 144). Os meios utilizados para atingir tais fins dependem dos próprios fins. Esses meios podem ser conhecimentos tirados de fora ou conhecimentos que a própria prática técnica produz (as ideologias técnicas). Esses "conhecimentos" são colocados como teóricos. Diz Althusser:

Esse ponto é capital se quisermos identificar o perigo ideológico mais ameaçador: a criação e o reino de pretensas teorias que nada tem a ver com a verdadeira teoria, e não são mais do que subprodutos da atividade técnica. A crença na virtude teórica "espontânea" de técnica está na origem dessa ideologia, que constitui a essência do Pensamento Tecnocrático. (idem, ibidem)

As técnicas que constituem o corpo das chamadas Ciências Humanas e Sociais, tem aí, como demonstra Herbert a função de responder a uma demanda social pela realização do "real-psicológico com vistas a uma adaptação ou uma readaptação das relações sociais à prática social global". (op. cit. p. 26).

Atendendo às exigências do sistema de produção que caracteriza o modo de produção capitalista, as práticas técnicas se constituem em poderosos e eficazes elementos de "cientificização" da ideologia dominante. Sem intervir sobre elas, atuam em continuidade, fornecendo-lhes o respaldo de pseudo-teorias dirigidas à reprodução e reafirmação do sistema.

CAPÍTULO II: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA NORMALIDADE DA INTELIGÊNCIA.

Tendo definido o que entendemos por um processo de produção técnica, passamos a verificar quais as implicações dessa conceituação para o caso específico dos testes de inteligência ou aptidão psicológica.¹

Conforme explicitamos, o mecanismo da prática técnica funciona basicamente por uma "simulação - verificação do real", um processo de "realização do real". Ela visa explicar o fenômeno pela sua aparência, tal como ele se apresenta de imediato, sem que haja nenhum mecanismo de abstração (no sentido que Althusser empresta ao termo), sem que ocorra portanto, uma transformação, por meio do trabalho teórico, sobre a matéria prima ideológica.

É preciso frisar que, apesar de não haver na prática técnica uma produção teórica, isto é, a construção de um objeto de conhecimento, as técnicas se propõem "metodológicas", isto é, visam sobretudo reproduzir esse objeto teórico. No entanto, "a reprodução metódica do objeto de conhecimento [experimentação] exige a produção desse objeto" (Escobar, 1975, p. 52) e na medida em que isso não ocorre, o que se observa não é propriamente um trabalho de experimentação científica, mas um

¹ Utilizaremos tais termos referindo-nos àqueles instrumentos que fornecem um tipo de medida considerada "objetiva" do comportamento e que são contruídos obedecendo a normas e critérios definidos pela Psicometria, ramo da disciplina psicológica que se ocupa da "teoria" e "metodologia" de construção de testes psicológicos.

mecanismo de "simular-responder" técnica e ideologicamente às necessidades externas. Tais necessidades, vimos, definem-se pelas relações sociais de produção.

Podemos localizar basicamente como uma simulação no processo de construção dos testes de inteligência, a hipótese da normalidade da inteligência¹, espécie de núcleo articulador sobre o qual se assenta essa técnica. Esta simulação se apresenta inteiramente explicitada por um conjunto de prodecimentos estatístico - matemáticos que produzirão essa normalidade, passando-se em seguida à verificação "experimental": a distribuição normal dos resultados apresentados pelos sujeitos submetidos aos testes.

Discutiremos a hipótese de normalidade sob dois ângulos: um primeiro, em que tentaremos demonstrar a inexistência de qualquer fundamento teórico que justifique sua formulação (embora ela apele para ele); um segundo, no próximo capítulo, que evidencia esse fundamento justamente na demanda social, no seio de relações sociais específicas. Dessa forma esperamos fechar o círculo que define e identifica os testes de inteligência como uma prática técnica: demanda externa, simulação do real, verificação do real.

2.1 - SOBRE A HIPÓTESE BÁSICA

É possível encontrar, de maneira geral, nos compên-

¹A hipótese de normalidade da inteligência fundamenta-se sobre o conceito estatístico de distribuição normal - distribuição contínua de probabilidades, deduzível do teorema binomial de Newton que se apresenta sob a forma de uma curva simétrica, em sino, também chamada curva normal ou curva de Gauss.

dios de Psicometria, a hipótese básica que norteia a construção dos testes de inteligência. Com algumas variações retóricas é, mais ou menos, a mesma formulação:

Quando se medem atributos humanos com instrumentos de medida objetivos que proporcionam dados em escalas de intervalos ou de razão, os resultados se distribuem de acordo com a distribuição normal. Tais distribuições se obtêm para características físicas como a estatura; para variáveis fisiológicas como a temperatura dos seres humanos em repouso e para variáveis de execução como a força da mão medida por meio de um dinamômetro ... Em vista de tais fatos se propõe uma hipótese fundamental para a prática da construção de testes, a saber que, se pudessemos medir as diferenças entre os indivíduos em uma escala de intervalos, obteríamos uma distribuição normal dos escores individuais. (Magnusson, 1972, p. 23-4)

Conforme se observa essa suposição está apoiada numa analogia às formas de distribuição de certos caracteres físicos e fisiológicos.

A crença na distribuição normal dos caracteres físicos é oriunda dos estudos de Quêtelet e de sua teoria sobre o homem médio. Diversos autores discutem essa questão procurando demonstrar que os caracteres físicos (especialmente o peso e a altura) não se distribuem conforme a lei de Laplace-Gauss, contrariamente ao que se afirma.

Canguilhem (1978) em sua tese "*O normal e o patológico*", procede a uma crítica às ideias de Quêtelet, reportando-se principalmente aos trabalhos de Halbwachs.

Após os estudos desenvolvidos por Quêtelet no campo da biometria verificando as variações da estatura ele havia estabelecido

para um determinado caracter médio em indivíduo de uma população homogênea e representada graficamente, a existência de um polígono de frequência que apresentava um máximo correspondente à ordenada máxima e uma simetria em relação à essa ordenada. Sabe-se que o li

mite do polígono é uma curva e é o próprio Quêtelet que mostrou que o polígono de frequência tende para uma curva chamada "curva em sino" que é a curva binomial ou ainda a curva de Gauss. (Idem, p. 122)

Para Canguilhem implícita nessa concepção está o fato de Quêtelet não reconhecer a existência de outros fatores que determinem variações individuais, além daquelas acidentais (flutuações aleatórias) que confirmam a lei do acaso. Tais leis falam na anulação, por compensação progressiva, dos efeitos produzidos por causas aleatórias, isto é, não sistematicamente orientadas. Os fundamentos da tese de Quêtelet repousam numa argumentação de ordem metafísica, ontológica:

A principal idéia para mim, é fazer prevalecer a verdade e mostrar o quanto o homem, mesmo à sua revelia, está sujeito às leis divinas e com que regularidade ele as cumpre. Aliás, essa regularidade não é peculiar ao homem: é uma das grandes leis da natureza que são pertinentes tanto aos animais quanto as plantas, e talvez seja espantoso que não a tenhamos reconhecido mais cedo. (Quêtelet apud Canguilhem, op. cit., p. 124)

Para Quêtelet a regularidade ontológica tem, assim, sua expressão na estatística e se representa especificamente pelo conceito de média.

Halbwachs, citado por Canguilhem (idem, p. 124-5), afirma que Quêtelet não tinha nenhuma evidência para achar que a distribuição da altura humana fosse um fenômeno regido pelas leis do acaso na medida em que tais fenômenos não atendem uma condição primária para essa aplicação, isto é, serem independentes. Para ele, é insustentável do ponto de vista humano, a identificação de efeitos orgânicos constantes com fenômenos determinados aleatoriamente, já que o indivíduo humano é justamente o "produto de uma união que obedece a todos os tipos de prescrições consuetudinárias e legislativas de ordem matrimo -

nial". (idem, ibidem). Há uma relação de estreita dependência entre o biológico e o social no fenômeno da altura, o que por si só impede uma utilização correta de cálculo de probabilidades.

Também por relação aos aspectos fisiológicos, Canguilhem procura mostrar a falácia da concepção de normalidade da distribuição. Toma a longevidade para a exemplificação. Novamente aqui é colocada a impossibilidade de se falar numa média global de longevidade pois que, a vida média está relacionada a uma série de fatores tais como, condições de trabalho, higiene, fadiga, doenças ou seja, condições sociais assim como fisiológicas que não podem, em absoluto, ser tomados como aleatórios uma vez que esses fatores tem ligação com a questão econômica. "*A duração média da vida não é a duração da vida biologicamente normal, mas é, em certo sentido, a duração de vida socialmente normativa*". (Idem, p. 124)

A duração da vida humana depende dos "níveis de vida" que esse homem leva, o que não permite estabelecer uma normalidade no sentido estatístico do termo. Admiti-la seria também admitir o desvio, o não - normal por relação ao que é frequente. Ser centenário, nesse caso, não seria algo normal quando se pode dizer que biologicamente qualquer ser humano pode, normalmente, viver cem anos, embora não se observe tal fato frequentemente. Aqui um traço não é considerado normal por ser frequente, antes devendo ser frequente por ser normal.

Canguilhem toma outros exemplos para trazer a tona a refutação da normalidade dos caracteres biológicos. Implícita está sempre a idéia de que a saúde ou a normalidade não podem se apresentar em conformidade com um ideal externo - "*atle*

ta para o corpo, bacharel para a inteligência". (idem, p. 131)
 Assim, as normas fisiológicas ou anatômicas definem não propriamente uma natureza humana mas, na realidade, hábitos humanos que estão ligados ao gênero de vida, ao nível de vida e ao ritmo de vida.

Citando Sorre, Canguilhem chega à relativização do conceito de constante fisiológica.

As constantes fisiológicas não são constantes no sentido absoluto do termo. Para cada função e para o conjunto de funções há uma margem em que entra em jogo a capacidade de adaptação funcional do grupo ou da espécie. As condições ideais determinam, assim, uma zona de povoamento em que a uniformidade das características humanas traduz não a inércia de um determinismo mas a estabilidade de um resultado mantido por um esforço coletivo, inconsciente, porém real. (Idem, ibidem)

A constante fisiológica, para Canguilhem, expressa um estado fisiológico ideal que inclui uma série de condições, muitas das quais criadas ou transformadas pelo próprio homem.

Importante observar, em todas as análises desse autor, a preocupação em dissolver a existência de qualquer concepção essencial para os processos biológicos enquanto tomados pelo seu movimento aparente. Há assim um remetimento ao que ele chama o verdadeiro papel da fisiologia: abandonar as posturas que a fazem passar por um método preciso de registro e voltar-se para a "normatividade original da vida", isto é, a busca explicativa dos fenômenos.

Michel Tort (1974) examina detalhadamente também, o problema da normalidade dos caracteres físicos pelas teses de Quêtelet. Segundo ele,

a leitura dos textos de Quêtelet é instrutiva. Aprende-se aí, notadamente, esta coisa estupefante: Quêtelet jamais conseguiu demonstrar experimentalmente sua

lei. Quêtelet jamais conseguiu encontrar nos fatos uma distribuição que fosse verdadeiramente normal. (p. 96)

Os dados experimentais de Quêtelet, segundo Tort, para elaborar sua teoria, foram tomados de mensurações efetuadas por militares durante o período de recrutamento e revisão dos soldados. Inicialmente ele utilizou estatísticas francesas e posteriormente belgas, italianas e americanas mas, conforme Tort, em nenhum dos casos Quêtelet conseguiu observar uma distribuição gaussiana. As curvas encontradas se apresentavam, ao contrário, assim configuradas: elevada quantidade de baixas alturas, elevada quantidade de alturas médias e ausência de grandes alturas o que, certamente, nada tem de semelhante à curva normal. (idem, ibidem)

A diferença nessas observações é justificada por Quêtelet através dos erros de mensuração. Tais erros serão identificados ora como devido a fraudes, ora à falta de padronização nas condições de mensuração (medidas feitas a olho nú ...). De qualquer forma, como demonstra Tort, é possível verificar que:

- *Quêtelet trabalhou sobre dados muito pouco seguros, em relação a lei que ele quis estabelecer com precisão;*
- *esses dados não lhe permitiram jamais observar uma distribuição normal. (idem, p. 98)*

Tort enfatiza a gravidade das consequências quando se tomam as constatações de Quêtelet como finais: não só se está estabelecendo uma lei em cima de hipóteses empiricamente não controladas mas, também, essa lei é generalizada para o homem de maneira integral.

A inconsistência experimental da teoria de Quêtelet é perfeitamente conhecida e retomada a intervalos re

gulares (Halbwachs, Gini, etc.). Mas tudo se passa como se Halbwachs ou Gini nada tivessem escrito. Por que? (idem, p. 99)

Se por relação à estatura Quêtelet não encontra uma curva de Gauss também em relação ao peso, para uma dada idade, Ruth O' Brien não consegue verificar a distribuição normal. Seus estudos foram realizados nos EEUU com uma amostra de 147088 meninos e meninas brancos, americanos de 18 estados diferentes e contrariamente a tese de Quêtelet, os pesos raramente apresentaram a forma prevista (O'Brien apud Tort, op. cit, p. 100)¹.

Autores franceses (Aubenque e Thionet) citados por Tort, fazem constatações idênticas com estudantes franceses, tomando inclusive uma população da mesma altura, o que dá aos resultados ainda maior significação. (idem, p. 100-104). São comentários do autor:

Os pesos de uma população de estudantes da mesma idade e do mesmo país não se repartem de uma maneira gaussiana porque fatores importantes de diferenciação (regionais, climáticos, alimentares, mas também sociais...) intervêm de maneira massiva sobre esta distribuição. (idem, ibidem)

O mesmo ocorre com as alturas notadamente no tempo de Quêtelet em que fortes fatores de heterogeneidade intervêm assim, alimentares, climáticos, sociais.

Finalmente Tort observa que a curva normal de certos caracteres biológicos é perfeitamente passível de ser observada, desde que se preencham duas condições:

1º) quando os fatores que intervêm na distribuição podem ser vistos como aleatórios, observando-se uma série de

¹ Para maiores informações ver tabela e gráficos reproduzidos em Tort, M. op. cit., p. 100.

pequenas causas, independentes, cujos efeitos tendem a se anular;

29) quando a observação abarca uma população fortemente homogênea excluindo-se portanto qualquer fator possível de diferenciação e de heterogeneidade.

Inversamente, todas as vezes, dizemos bem: todas as vezes em que se mediu a distribuição de uma característica biológica (peso, altura e outros traços antropométricos) sobre a qual agiam fatores de diferenciação (devidos ao clima, à residência, à idade, à classe social, etc.) não se observou jamais uma distribuição gaussiana. (idem, p. 92)

Pelo exposto observa-se que nada existe que confirme a lei de Quêtelet para os caracteres bio-antropométricos. Observam-se distribuições normais de peso e altura, sob certas condições, tanto quanto não se observam sob outras condições. Se a população é fortemente homogênea (quando?) é possível que se encontre uma normalidade para os caracteres biológicos mas não se encontrará se a população é heterogênea e se fatores de diferenciação que não se anulam por compensação progressiva aí intervêm.

Existem situações em que certos fatores de diferenciação podem ser enfraquecidos ou neutralizados por mudanças externas, favorecendo o aparecimento da curva gaussiana. Como mostra Tort isso ocorreu com as alturas dos franceses que, atualmente, têm suas diferenças atenuadas pelo fato da escolaridade obrigatória ter impedido o trabalho precoce, fator de forte diferenciação, já que crianças de classes economicamente mais baixas iniciavam o trabalho em idade tenra, enquanto as de classe alta o faziam geralmente após os 20 anos (sendo que os primeiros no trabalho manual e os segundos, em geral, no trabalho

intelectual ...) idem, p. 104-5). Tal fato não só confirma a inexistência da normalidade como demonstra que o fator social não é aleatório ...

Tanto Canguilhem quanto Tort insistem no aspecto de que fatores econômicos, sociais, familiares não podem ser vistos nem como independentes nem como micro fatores que cheguem a fazer da população um conjunto homogêneo. Não há uma aleatoriedade nesses fatores mas, antes, uma sistematicidade que interfere necessariamente sobre a variável em estudo.

Porém, quando se formula a hipótese de uma distribuição normal da inteligência parece que não se leva em conta nenhum dos argumentos apresentados. Ao contrário, deliberadamente, o que se aceita com essa hipótese é o fato de que a inteligência varia segundo fatores aleatórios, independentes, de baixa intensidade e cujos efeitos tendem a se anular (não afetando portanto a variável, a não ser nos limites do esperado).

Diz Tort:

Ora, estas hipóteses, são desmentidas por todo estudo estatístico sério realizado sobre uma amostra válida da população francesa. É o caso da pesquisa do INED¹ com 1000000 crianças. (idem, p. 23-4)

Tal pesquisa realizada com crianças oriundas de classe operária e crianças filhas de classe alta, demonstrou que o QI (quociente intelectual)² está fortemente ligado à origem de classe

¹ Pesquisa realizada pelo Institute National d'Etudes Démographiques cujos primeiros resultados foram publicados no Cahier n° 64 de l'INED. As tabelas foram reproduzidas em TORT. M, op. cit. p. 23-24.

² De acordo com a revisão de 1916 do teste Stanford-Binet, o QI (Quociente Intelectual), é a razão entre idade mental e idade cronológica multiplicada por 100 (cem). É considerado "normal" o indivíduo que apresenta sua idade mental igual à cronológica, portanto um QI igual a 100 (cem). Resultados situados abaixo ou acima de 100 levam a postulação de retardamento ou aceleração do desenvolvimento intelectual.

e ao tamanho da família, fatores (e não-mini - fatores) que não só não se anulam como tendem a se acumular.

As médias encontradas variam de 92.6 para os filhos de operários a 111.5 para as crianças filhos de classe alta. Ainda aqui as médias, tendem, como sempre, a aniquilar as diferenças: enquanto 71% das crianças de nível alto tem um QI superior a 105, 68,9% dos filhos de operários tem um QI inferior a 100. Sabendo-se que os psicólogos consideram a inteligência normal como igual a 100, isto significa dizer que a quase totalidade dos filhos de operários são anormais; os filhos de classe alta o são também a sua maneira, por excesso... (idem, p. 88-9)

As duas distribuições encontradas na pesquisa são bastante diferentes e Tort afirma que há menos de uma chance em mil de que essas duas distribuições sejam retiradas ao acaso de uma mesma população homogênea normal.¹ (idem, ibidem)

Através da hipótese de normalidade a população é homogeneizada e através de um artifício (os testes) tenta-se chegar a essa homogeneidade. O que se percebe, no entanto, é que os resultados dos trabalhos muitas vezes contradizem por si próprios a hipótese formulada. Isto não é o bastante nem para refutar nem para se procurar uma outra via de pesquisa. A hipótese de normalidade não é questionada...

Conforme Tort, se se demonstra que o QI depende de um fator máximo de diferenciação que é a classe social, e se o QI não pode ser calculado a não ser que se dissolva essa diferença numa hipótese de homogeneidade, estamos diante de um paradoxo. (idem, ibidem)

Também Anastasi (1967) faz referência à estudos em que os resultados "sugerem" que a distribuição do QI na população total apresenta um excesso de QI muito baixos em relação ao

¹Essa afirmação é feita com base no cálculo de probabilidade realizado pelo autor.

que se esperaria em uma curva normal.

Em uma pesquisa cuidadosamente realizada, numa amostra quase completa de crianças nascida durante um período de quatro anos, na cidade de Bath, na Inglaterra, a proporção de casos com QI abaixo de 45 era cerca de 18 vezes maior que a esperada em uma distribuição normal. (p. 46)

A explicação dada pela autora para essa constatação é a de que esse desvio da normalidade deve provir de doenças ou condições patológicas que elevam a proporção relativa de pessoas infradotadas. Isto, segundo Anastasi, seria um caso de fator único que acrescentando-se aos casos de fatores múltiplos, que se esperariam por acaso em uma curva normal, produziria na extremidade baixa da distribuição um aumento da proporção esperada. (idem, ibidem).

Efetivamente só lançando mão de condições patológicas os psicólogos construtores de teste admitem um desvio da normalidade. Esta pré-existe e mais uma vez, não é colocada em questão. Como afirma ainda Anatasi,

um desvio significativo da normalidade poderá indicar que o teto do teste é muito baixo, que o ponto zero é muito elevado ou que certas porções da amplitude de dificuldade estão inadequadamente cobertas pelos itens apresentados no teste. Ou poder-se-á evidenciar algum fator seletivo, até então insuspeito, que opera na amostra sob estudo. (idem, p. 47)

Mas não poderá sugerir que a normalidade não existe...

Na realidade, a colocação fundamental dos autores não é discutir se a hipótese de normalidade é válida ou não. Ao contrário ela tem que pairar acima de qualquer dúvida pois é necessário que ela exista para que se possam medir traços psicológicos.

Rigorosamente falando é impossível determinar a verdadeira distribuição de uma variável se não temos uma escala de unidades iguais para medi-la. Mas, os uni-

cos métodos disponíveis, no momento, para o desenvolvimento de unidades iguais em testes psicológicos bã seiam-se, eles próprios, no pressuposto de que o trãço sob investigação encontra-se normalmente distri-buido! Indagar qual a "verdadeira" distribuição de um traço psicológico é assim, pelo menos atualmente, uma pergunta desprovida de sentido. (idem, p. 42)

As palavras equivocadas, para não dizer absurdas, da autora, deixam claro que a hipótese de normalidade, longe de se constituir numa afirmação conjectural representa antes, um mecanismo de produção - simulação da realidade sobre a qual é enunciada a hipótese. A produção obedece, como bem o afirma Stevens (1976), a uma espécie de magia. Faz-se uma aproximação ou uma sucessão de aproximações a partir da suposição de uma distribuição normal, de modo que quando se meçam os indivíduos apareça a distribuição suposta. Mas como ainda diz Stevens,

este procedimento, obviamente, não é melhor que o postulado gratuito (o grifo é nosso) que o respalda, e aqui temos de recordar o que disse Russel a respeito do ar de ladrão que tem a postulação.¹ (p. 68)

2.2 - A CONSTRUÇÃO DA ESCALA INTERVALAR DE MEDIDA

Examinemos como procedem os construtores de testes quando querem elaborar um teste de inteligência que forneça uma medida a nível de uma escala intervalar.² Inicialmente toma-se

¹Stevens refere-se as críticas de Bertrand Russel à postulação pouco criteriosa: "o método de postular" o que queremos tem muitas vantagens: as mesmas que tem o roubo frente ao árduo trabalho honrado. (Russel apud Stevens, op. cit., p. 42)

²Trata-se de uma escala de medida em que é possível conhecer a magnitude dos intervalos (distâncias) entre os objetos da escala. Caracteriza-se por uma unidade de medida comum e constante que designa um número real a todos os pares de objetos em um conjunto ordenado. Somente ao nível da escala intervalar é possível operar numericamente, razão porque se busca atingi-lo.

uma amostra de sujeitos que deverá ser "suficientemente grande" para ser considerada representativa da população, a respeito da qual se fez a suposição de normalidade. Na realidade há um grupo de suposições subjacentes a essa ou ainda, que desembocam nessa: primeiro a suposição de que a variável é contínua, depois que ela é uma função monotônica (cresce ou decresce numa única direção) da posição no contínuo e finalmente que ela se distribui normalmente. Importante frisar que, à diferença de um trabalho no qual se procura o conhecimento do objeto pela via teórica, aqui, são os próprios psicometristas que insistem no caráter pragmático desses procedimentos. As suposições feitas são, assim, sempre justificadas pela "necessidade prática". O fundamental é medir a inteligência para que se possa, a partir daí, classificar, hierarquizar e selecionar.

Tendo-se escolhido a amostra, o passo seguinte consiste em apresentar a cada um dos sujeitos uma questão para ser resolvida, diante da qual alguns conseguirão resolver e outros não. A proporção daqueles que puderam resolver o item expressará o "grau de dificuldade" do item. Levando-se em consideração as suposições anteriores, supõe-se também que aqueles indivíduos que acertaram o item se encontram localizados em pontos mais altos no "contínuo de dificuldade" que aqueles que erraram.

Assim, a posição dos indivíduos é fixada em relação à posição dos itens, mas a posição dos itens por sua vez foi determinada pelos escores¹ dos indivíduos. A posição dos itens e dos indivíduos somente pode determinar-se por reciprocidade.

¹ Denomina-se escore o número total de respostas corretas em um teste de capacidade.

Diz Magnusson (1972):

O contínuo sobre o qual temos determinado a posição do item, tem sido descrito como um contínuo de dificuldade: a posição do item em relação à distribuição hipotética dos escores individuais da capacidade de execução, nos dá o nível de dificuldade do item. Portanto, também é um contínuo de capacidade quando fixamos as posições dos indivíduos; a posição do indivíduo sobre o contínuo representa sua capacidade. É a relação entre a capacidade do indivíduo e o grau de dificuldade do item o que determina se o indivíduo pode ou não resolvê-lo. Se a posição do indivíduo no contínuo é mais alta que a posição do item, ele poderá resolvê-lo, porém não poderá se a relação é inversa. (p. 28)

Para a composição do teste são escolhidos itens com diferentes graus de dificuldade de forma a obter-se uma distribuição normal dos itens baseada na sua dificuldade crescente: baixo percentual de itens fáceis, alto percentual de itens medianos a baixo percentual de itens difíceis.

Verificamos assim como essa dificuldade, que foi determinada pelos indivíduos que responderam aos itens, num segundo momento passa a ser trabalhada como um aspecto intrínseco ao item. O mecanismo portanto é simples: uma vez que os itens são escolhidos levando-se em conta os percentuais citados, isto produzirá (se tudo der certo) uma distribuição normal dos resultados dos indivíduos no teste global. Assim, ter-se-á um grupo (muito reduzido) dos que conseguirão fazer o teste completo ou quase completo, um grande grupo que fará o teste sem resolver os itens mais difíceis e um pequeno grupo que só conseguirá fazer os itens fáceis, obtendo-se assim a curva gaussiana.

Os resultados do teste fornecerão dessa maneira a evidência de que existem sujeitos superiores, médios e inferiores, cujos percentuais na população se mantêm constantes.

Tais resultados nada mais representam do que o propósito intrínseco de um teste de classificar a mesma percentagem de pessoas numa dada categoria.

Por exemplo, o Army Alpha Test usado na Primeira Guerra Mundial foi construído, entre outras razões, para seleccionar homens para os postos de oficiais. Os itens do teste estavam escolhidos de tal modo que apenas 5% ou menos de qualquer grupo médio fossem capazes de terminar a série inteira no tempo fixado. Isso foi assim porque apenas 5% ou menos candidatos eram necessários.
(Schwebell, op. cit, p. 67)

No entanto, a partir do momento que se tomam os resultados (a penas 4,5% apresentou escore máximo, conforme se planejou) como indicadores de uma inteligência superior, chega-se, sem dúvida, a uma conclusão espúria.

O mecanismo anteriormente descrito demonstra claramente o processo de "realização do real" de que nos fala Herbert e sobre o qual discorreremos no capítulo anterior.

Sabemos perfeitamente que os primeiros testes de inteligência surgiram numa tentativa de duplicação de condições já dadas: o problema estava em chegar a uma forma eficaz de distinguir crianças previamente consideradas atrasadas de crianças consideradas normais. O teste de Otis para Classificação Rápida de Aptidão Mental, (Otis Quick Scoring Mental Ability Test), em seu manual de instruções de 1939, diz o seguinte sobre as finalidades dos testes de aptidão mental:

1. Para fins de ensino, descobrir quais os alunos que são brilhantes e capazes de realizar melhor trabalho escolar do que estão fazendo; e descobrir quais os alunos que são obtusos e podem estar tentando trabalhar além de suas capacidades.
2. Para fins administrativos, reclassificar os alunos de modo que cada série seja mais homogê-

nea em aptidão mental e, portanto, esteja habilitada a progredir numa cadência mais uniforme do que de outro modo.

3. Para fins administrativos, classificar os alunos em grupos separados dentro das respectivas séries, de modo que os alunos mais brilhantes ou mais maduros se possam beneficiar de um currículo enriquecido e de modo que aos alunos mais obtusos ou menos maduros seja permitido progredir numa cadência mais lenta. (idem, p. 85)

Certamente que hoje não encontramos tal explicitação nos discursos sobre testes de aptidão, mas nem por isso o mecanismo que mantém e amplia o uso de tais testes se modificou.

Importante verificar que, no exemplo citado, o teste visa a obtenção de resultados distribuídos normalmente, partindo de um dado anteriormente já fixado: a existência de indivíduos localizados de maneira superior, "média" e inferior na hierarquia escolar. Os testes reproduzem essa distribuição e dão a isso o nome de inteligência. Dessa forma, sem operar qualquer transformação sobre o real imediato, antes o copiam, fornecendo pela técnica a justificativa necessária para a classificação social dos indivíduos.

Aqui gostaríamos de novamente trazer Gaston Bachelard (1972) que, estudando a formação dos conceitos no campo de ciências particulares (Física e Química), clarifica o mecanismo de conhecimento que se opera quando não há um distanciamento do senso comum. Através da noção de massa Bachelard demonstrou os diversos níveis de "maturação" do pensamento científico. Em sua forma inicial, o conceito de massa "corresponde a uma apreensão quantitativa grosseira e como que ávida da realidade" (p. 30). Aqui, a massa é conhecida pela visão e está em rela -

ção direta com a necessidade. Assim é que,

para uma criança ávida, o fruto maior é o melhor, aquele que fala mais claramente ao seu desejo, aquele que é o objeto substancial do desejo. A noção de massa concretiza o próprio desejo de comer. (idem, ibidem)

Tal noção imediata será, pela contradição, (o maior nem sempre é o mais pesado ou mais rico) paulatinamente interiorizada e aprofundada dando origem àquilo que Bachelard chama de "conceito-obstáculo": *"este conceito bloqueia o conhecimento, não o resume"*. (idem, ibidem). Num segundo nível em que o conceito de massa é estudado, Bachelard identificará o que ele chama a "conduta da balança". O conceito está aqui intimamente ligado à utilização da balança, beneficiando-se portanto da objetividade instrumental. Mas deve-se observar que, então, o "instrumento precede a sua teoria" e não ao contrário como acontece nos *"domínios verdadeiramente ativos da ciência"*: *a balança da física é "uma teoria realizada, concretizada, de essência racional"*. (idem, p. 34).

Bachelard explica que no nível do antigo conceito de massa, a balança é utilizada sem que se conheça a teoria da alavanca, apresentando-se o conceito como uma espécie de substituto de uma experiência primitiva, simples e infalível. O conceito, mesmo quando funciona "em composição" não é pensado em composição: assim, no caso da balança romana em que a comparação dos pesos se faz por intermédio de uma função composta do peso e do braço da alavanca, esta composição não é efetivamente pensada por quem a utiliza (idem, p. 35). Tal experiência vista, durante anos, como fundamental, representa para Bachelard apenas a utilização simples e positiva de uma máquina complexa cujo mecanismo está sustentado por um conjunto de "conceitos

empíricos" (ideológicos), sem base teórica mas pragmaticamente eficientes.

A concepção de massa que daí emerge corresponde a um pensamento empírico, positivo, imóvel, incontestável.

É fácil imaginar que esta experiência constitua uma referência necessária e suficiente para legitimar qualquer teoria. Pesas é pensar. Pensar é pesar.... Um pensamento empírico associado a uma experiência peremptória, tão simples, recebe então o nome de pensamento realista. (idem, p. 36)

Com Newton e só então é que o conceito de massa passa a assumir um aspecto "racional" na medida em que vai se definir num "corpo de noções" (força, aceleração, massa) e não mais como um elemento primitivo de uma experiência direta. Este conceito representa um rompimento com o conceito produzido pelo pensamento realista. Diz Bachelard:

Antes de Newton estudava-se a massa no seu ser, como quantidade da matéria. Depois de Newton ela é estudada num dever dos fenômenos, como coeficiente do dever. (idem, p. 38)

O conceito de massa é um dos muitos exemplos que Bachelard utiliza para chegar à formulação daquilo que chamou o "pensamento racional". Fundamentalmente ele deixa claro que, enquanto predominou no campo da Física e da Química o pensamento realista, o que se obteve foram conhecimentos ligados a realidade sensível, enquanto o pensamento científico contemporâneo começa colocando a realidade entre parenteses. Assim, a "conduta da balança" tão praticada no passado estava comprometida com os valores de grandeza e riqueza comercial dominantes no senso comum. Não havia um conceito de massa, mas sim, corpos mais ou menos pesados.

Os testes de inteligência, parece-nos, são instru -

mentos que, no interior da Psicologia, vão produzir um conceito de inteligência muito próximo do estágio realista de que nos falou Bachelard. Trata-se sem dúvida, da "conduta dos testes" onde, da mesma maneira, não há propriamente uma noção de inteligência mas, sim, indivíduos mais ou menos capazes. Nesse sentido é que Tort (1974) chama ao objeto de conhecimento dos testes - o QI - de um "artefato". Ressaltando que nesse caso estamos diante de uma transformação controlada do objeto, Tort assim se refere aos testes:

trata-se, no estado atual de uma ciência, de uma intervenção selvagem sobre a realidade, ao termo da qual é impossível distinguir o que, na realidade transformada, releva de um conhecimento objetivo e o que releva da intervenção técnica.

Ou seja,

no final da medida não se sabe qual é a parte, naquilo que é medido, da intervenção técnica e das propriedades do objeto. (p. 120-1)

Anastasi (1967) possibilita que se verifique isto quando observa:

No processo de elaboração de um teste, a curva normal é tratada mais como problema metodológico do que um fato empiricamente observado. Sempre que se obtém uma distribuição que não seja normal no grupo de padronização, a resposta costumeira é por-se a trabalho para rever o teste. A maioria dos testes tem sido, pois, deliberadamente ajustada para apresentar uma distribuição que se aproxima à curva normal, na população para a qual se destina (...). Acrescentam-se ou eliminam-se itens, outros mudam de posição dentro da escala, os "pesos" dos escores das diferentes respostas são alterados, e fazem-se outros ajustamentos semelhantes até que se consiga a desejada aproximação à normalidade. Dizer, assim, que uma dada distribuição é normal poderá significar simplesmente que o processo de padronização do teste foi meticulosamente executado. Inversamente, dizer que uma dada distribuição não é normal poderá significar apenas que a elaboração do teste foi grosseira ou que foi aplicado a um grupo para o qual não era apropriado. (p. 43)

2.3 - A NORMALIDADE PELA PADRONIZAÇÃO

O processo de padronização¹ representa, pois, um novo recurso técnico de aproximação da normalidade da inteligência. Examinaremos aqui basicamente aqueles processos que se caracterizam por "transformações não-lineares" ou seja, processos pelos quais a distribuição original dos escores dos indivíduos submetidos ao teste é alterada de forma a se obter uma distribuição normal. Tais processos diferem daqueles em que as transformações efetuadas são "lineares" ou seja, em que não se altera a forma da distribuição original. Estas, embora bastante utilizadas, são apontadas como problemáticas quando não se obtém, para os escores originais, uma distribuição normal. Isto porque nas distribuições não-normais, os escores transformados não tem um significado tão exato como numa distribuição normal, o que naturalmente altera ou, ao menos, deveria alterar a interpretação dos dados.

Já a normalização permite uma interpretação dos escores mais precisa. Magnusson (1972) aponta algumas das razões pelas quais deve-se buscar a normalização:

- a) certas expectativas derivadas da psicologia diferencial;
- b) as propriedades matemáticas da função da distribuição normal, a conveniência das tabelas estatísticas de que se dispõe, etc. e
- c) provavelmente, em algum grau, a satisfação derivada deve ligar-se a uma velha tradição. (p. 286; grifos nossos).

1

Processo de transformação dos escores brutos (número de respostas corretas obtido em um teste) em escores padrão isto é, escores que levam em consideração o resultado de um indivíduo em comparação com os resultados obtidos pelo grupo ou amostra de padronização.

É possível perceber que a argumentação do autor está toda ela centrada no caráter pragmático da questão. A normalização favorece e de certa maneira, resolve uma certa quantidade de problemas práticos - porque não insistir nela?

Assim é que, ainda quando ao final da aplicação do instrumento se encontram distribuições fortemente assimétricas tentar-se-á justificar isso pela precariedade do instrumento:

se a suposição de uma distribuição normal é razoável, e sem dúvida obtemos uma distribuição assimétrica dos escores originais,

diz Magnusson

isto significa que o instrumento não dá um registro verdadeiro das posições relativas dos indivíduos. Em tais casos, podemos normalizar a distribuição assimétrica dos escores obtidos, quer dizer, modificar a forma da distribuição para obter uma distribuição normal dos escores. (p. 281; grifo nosso)

Resta saber quais os critérios para se considerar que a suposição de normalidade é razoável. Pelo visto, esses critérios repousam, e os autores insistem frequentemente nesse ponto, sobre a analogia aos caracteres físicos e fisiológicos que se distribuem normalmente. Observa-se aqui uma circularidade impossível de se romper: faz-se a suposição da normalidade da inteligência apoiada na suposição da normalidade dos atributos físicos, sustentando-se a primeira pela segunda, ao mesmo tempo que se nega toda e qualquer argumentação que demonstre a inexistência quer de uma quer de outra. Trata-se, sem dúvida, de uma "intervenção selvagem" da técnica para produzir a qualquer custo o "objeto" desejado.

A padronização nos remete a mais algumas questões que nos parece necessário discutir. Em primeiro lugar a per-

cebemos como um processo escamoteador das heterogeneidades existentes na população ampla e que, se levadas em consideração, jamais produziriam uma distribuição normal. A padronização, através dos "grupos de referência" ou "grupos de normas"¹ favorece a existência da normalidade uma vez que, então, distinguirá as variáveis (não-aleatórias) passíveis de afetar a distribuição. Possibilitará assim a existência de tantos grupos de normas quantos elementos fortemente diferenciadores existam. Conforme Anastasi (1973),

... para muitos objetivos são desejáveis normas muito específicas. Dessa maneira, mesmo quando existem normas representativas para populações amplas é útil ter normas de subgrupos, separadamente descritas. Isto ocorre sempre que subgrupos identificáveis apresentem resultados consideravelmente diferentes, num teste determinado. Os subgrupos podem ser formados com relação a idade, série escolar, tipo de currículo, sexo, região geográfica, ambiente urbano ou rural, nível sócio-econômico e muito outros fatores. O uso do teste determina o tipo mais significativo de diferenciação, assim como o fato das normas mais adequadas serem gerais ou específicas. (p. 123)

Tal procedimento aparentemente lógico, pois um indivíduo deve ser comparado com o grupo a que pertence, carrega, no entanto, uma profunda contradição. Senão vejamos:

a) como falar de uma média geral de inteligência se se admite que ela varia de grupo para grupo?

b) como estabelecer limites de normalidade (em termos genéricos) se a norma é relativa ao grupo?

c) enfim, o que determina que se diga que o QI (quociente intelectual) normal na população é \bar{x} ou ainda quem resolve qual dos grupos deve ser o grupo de comparação por excelência?

¹ São assim denominadas as amostras sobre as quais se efetua o processo de padronização. Como exigência fundamental tais amostras devem ser "representativas" da população para a qual se destina o teste.

De duas há que se escolher: ou bem se admite uma normalidade da inteligência na população geral ou bem ela só poderá ser admitida para cada grupo específico. Se assim for, haverá necessidade, pelo raciocínio lógico, de se construir tantos testes quantos grupos e não de se padronizar um mesmo teste para diferentes grupos. Diz Anastasi:

... as populações normativas devem ser cuidadosamente definidas. As características dessas populações devem ser levadas em conta, ao interpretar os resultados de testes. Além disso, em muitos casos, as normas específicas, baseadas em populações normativas mais limitadas, são mais úteis do que as normas gerais. (idem, p. 125)

As normas devem se referir a indivíduos e não aos "homens em geral" conforme a autora. Mas este não era o seu pensamento quando defendia a hipótese de normalidade para a construção do teste ...

Tornando mais claro, queremos afirmar que os itens de um teste, como vimos, são classificados em graus de dificuldade crescente conforme uma amostra inicial para a fase de análise de itens¹. De acordo com nosso raciocínio tais itens ou ainda, tal teste, só poderia ser aplicado nesse grupo, já que os itens se referem à dificuldade média desse grupo. No entanto, não é isso que ocorre. A dificuldade do teste, determinada por um grupo específico, será considerada o padrão geral de dificuldade e a adaptação às diversidades grupais fica por conta das amostras de padronização. Estas serão, porém, sempre interpretadas, como relativas a um resultado médio genérico.

¹ Etapa inicial na construção de um teste experimental e que tem por finalidade proceder a uma análise estatística dos itens visando selecionar os melhores para a composição da forma definitiva do teste.

Vejam^{os} esta contradição ao nível específico dos ca sos extremos: o infra e o super dotado. Ambos só podem ser pensados assim, em relação a uma inteligência média, geral, pois no interior de seu próprio grupo jamais se constituirão em deficientes ou gênios genericamente falando. Mesmo porque os testes teriam sua dificuldade determinada em função de cada grupo particular, não havendo, no caso, um elemento comum de comparação. Isto impediria que se fizesse qualquer afirmação de caráter geral como por exemplo, o fato de que indivíduos de classe social baixa tem um QI sistematicamente inferior ao QI médio na população.¹

Nesse sentido é que queremos combater o processo de padronização uma vez que seu objetivo é falsamente colocado . Os indivíduos nunca são comparados com seu próprio grupo, sempre o são com um protótipo de inteligência. Ninguém aceitará um indivíduo adulto como normal se seu QI for 70, mesmo que este tenha sido o QI médio de seu grupo. Em realidade, existe um QI normal de um grupo normativo universal.²

Certamente que encontramos um discurso com grande a pelo justificador para o estabelecimento de normas específicas a cada grupo. Esse discurso diz respeito ao aspecto práti co: à seleção e classificação. Diz Magnusson,

... se desejamos empregar a um indivíduo como operário, deveríamos basear a avaliação de sua capacidade em uma comparação com o que alcançam os bons operários em uma bateria de testes, e não em uma comparação com o que alcançam operários qualificados.
(op. cit., p. 291)

¹"Evidentemente, todos os operários não são dêbeis mas uma grande proporção de dêbeis é operários". R. Lazzo citado por Tort, M. op. cit., p. 34

² Sobre essa questão ver página 26 (nota de rodapé) do presente estudo.

Como se percebe os limites continuam sendo previamente determinados. Quando muito, na situação de seleção pode-se admitir que, para certo tipo de função (não qualificada), o nível de inteligência aceito seja mais baixo que o normal enquanto para outros (executivos, funções altamente qualificadas) exigir-se-á um alto nível intelectual ou seja, acima da inteligência considerada normal. A tabela de padronização funcionará, pois, apenas como uma forma de selecionar os melhores entre os melhores ou os melhores entre os fracos, no primeiro caso.

Estamos, até o momento, falando sobre uma prática ideal isto é, aquela em que, se supõe, existam tabelas específicas à cada grupo. O quadro se agrava muito quando sabemos que a prática dos testes não se faz absolutamente dessa maneira. O que se verifica é a utilização de tabelas de padronização elaboradas a partir de grupos de referência que nada tem a ver com os diversos sujeitos que são posteriormente avaliados. Assim, encontramos tabelas americanas, argentinas e européias servindo de referência para a população brasileira. Com tais comentários não estamos querendo defender a necessidade da padronização mas apenas enfatizar que, nem mesmo no interior do procedimento existe qualquer preocupação com a atitude rigorosa que os psicometristas decantam.

De tudo que dissemos sobre o processo de padronização podemos resumir que:

- a) a lógica do processo (para cada grupo uma norma), se levada a sério, jamais permitiria a postulação de uma hipótese de distribuição normal da inteligência na população geral;

- b) ainda pela lógica do procedimento deveríamos ter tantos tes tes quantos grupos de referência e não um único teste (cuja dificuldade é também única e geral) para vários grupos;
- c) como decorrência, não poderíamos estabelecer limites de nor malidade nem produzir "o gênio" e "o deficiente" já que não haveria um termo geral de comparação;
- d) ainda, como decorrência, teríamos tantas "inteligências nor mais" quantos testes e jamais poderíamos utilizar um mesmo teste como elemento de comparação para um grupo que apresen tasse características diferentes.

Enfim, para cada dificuldade um teste e haveria uma proliferação da "inteligentes", destruindo-se a idéia de que existe um padrão, algo que permita comparar genericamente individuos entre si, já que as diferenças são por demais profundas para isso. Como veremos, não é este o interesse da Psicometria. É preciso justamente comparar para que se possa hierarquizar e, sem dúvida, todo esse processo de aproximação técnica tem sua justificação nessa necessidade, ainda que teoricamente falacioso.

CAPÍTULO III: A "DEMANDA SOCIAL" DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA

Thomas Herbert (1972) em seu estudo sobre a situação teórica das "ciências" humanas e sociais, especialmente da Psicologia Social, demonstra que elas apresentam todos os caracteres fundamentais de uma prática técnica. A respeito disso ele afirma:

Estã bem claro logo de saída que elas respondem a uma demanda social; um psicólogo social, falando de trabalhos efetuados na psicologia social, escreveu: "publica-se num determinado momento uma quantidade de obras cujo conteúdo é determinado pelos fatores mais diversos; mas do ponto de vista da utilização social que é feita, estes primeiros fatores são mais ou menos sem importância. O que conta, é a adequação destas obras às "necessidades ideológicas" de um grupo social ou de uma sociedade num momento dado; as obras mais aptas a satisfazer estas necessidades são retidas, as outras caem no esquecimento. (p. 23)¹

A demanda está ligada ao que Herbert chama "exploração - transformação da ordem social", termos empregado num sentido que indica uma tentativa de recolocação da categoria ideológica de sujeito como expressão subjetiva da ordem:

o sujeito como origem e fim absoluto de si mesmo, é sempre livre para reorganizar a ordem, mas a coexistência de outras liberdades absolutas fixa a ordem numa inércia quase infinita. (idem, p. 20-1)

O surgimento das "ciências" humanas e sociais vai se dar como um prolongamento, uma continuidade dessas concepções ideológicas, evidentemente com uma sobredeterminação histórica, e virará justamente desenvolver técnicas de medida e de manobra dessa inércia social. Entre essas técnicas encontram-se, a título de exemplificação, os questionários de opinião e de atitudes, as escalas de avaliação de necessidades subjetivas, do nível de aspiração, da tendência à mudança etc...

¹A citação é de Le NY J.F. *Le matérialisme et la psychologie sociale*. La Pensée, 1963 n° 112, 62 - 82.

Herbert demonstra que os modelos e os instrumentos utilizados nessas ciências,

tem por função colocar a questão repetitiva da adequação conseguida. Os instrumentos são, em si mesmos, respostas simuladas, que colocam o real psico-sociológico à prova, de uma forma ainda anárquica às vezes (trabalho por ensaio e erro, comparável à maneira como Edison inventou a lâmpada elétrica, por ensaio de tudo o que lhe caía nas mãos.).(idem, ibidem)

Tomando as técnicas de intervenção grupal, tão utilizadas pela Psicologia Social, o citado autor focaliza como as categorias da ideologia filosófica, apontadas anteriormente, atuam nessa prática. Os "princípios" seriam assim formulados:

- 1) *As relações sociais, constituídas pela inter-relação dos pontos subjetivos, são, na origem, adaptadas a elas mesmas: é a Idade de ouro mítica da ordem social no seu éter relacional transparente, da Razão feita Natureza.*
- 2) *Alguma coisa como uma alienação ou uma queda vem então obscurecer as relações sociais, a ordem se faz obrigação, a Natureza social se torna irracional, a razão se evade na Natureza.*
- 3) *É preciso então que os "sujeitos concretos" realizem os atos que, re-inaugurando a transparência relacional, efetuarão a volta à origem.*
(idem, p. 25)

Este seria então o núcleo articulador das técnicas de intervenção social, cujo objetivo em todos os casos, é a transformação em aparência da ordem social, buscando melhor realizá-la.

Finalmente Herbert conclui, integrando os pontos levantados, que as "ciências sociais" consistem, na sua forma atual,

na aplicação de uma técnica a uma ideologia das relações sociais, o conjunto complexo em aplicação tendo por fim responder à demanda social realizando o real psico-sociológico com vistas a uma adap

tação ou uma readaptação das relações sociais à prática social global, considerada como o invariante do sistema. (idem, ibidem)

A semelhança do que faz Herbert com as "ciências sociais" temos procurado identificar nos testes de inteligência ou aptidão psicológica, os elementos indicadores do mecanismo das práticas técnicas..

É assim que, no capítulo precedente, tentamos demonstrar por que processos se constituem os testes da inteligência, apontando-os como instrumentos de "simulação-verificação" do real. Por diversas vezes deixamos em evidência que as sucessivas aproximações efetuadas no processo de construção dos testes para se alcançar a realização do "real", atendiam a uma determinação externa, a uma "demanda externa". Os testes, nesse sentido, assim como os instrumentos das ciências sociais, visam a duplicação do real tal como ele é "explicado" pela ideologia dominante referindo-se portanto à demanda, em termos de forças produtivas e de relações sociais de produção da sociedade capitalista.

Da mesma maneira que Herbert coloca para as "ciências sociais", podemos também afirmar que os testes de inteligência são práticas técnicas aplicadas num conjunto ideológico, que reassegura o conjunto da prática social. As ideologias técnicas produzidas pelas práticas técnicas, embora secundárias, serão alimentadas por uma ideologia das relações sociais que funciona assim, como "cimentadora" daquelas. Em outras palavras, queremos dizer que as "teorias" de inteligência produzidas pela prática dos testes, não são prioritárias ao todo social, mas a ideologia dominante, cuja fun-

ção é primordial no todo complexo, sobre a qual essas práticas se aplicam, constitui a base daquelas.

Neste capítulo queremos enfocar a questão da demanda social dos testes de inteligência que, a nosso ver, é aquela de selecionar, classificar, hierarquizar e diferenciar os indivíduos com vistas à manutenção e reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. É sobre uma ideologia liberal - burguesa que os testes de inteligência se aplicam, ao mesmo em que ela fundamenta uma "teoria" sobre a inteligência (ou aptidão psicológica) que funciona por sua vez como uma *"transformação ideológica do "real" reencontrado pela prática técnica, fornecendo uma medida deste real primitivo, por um discurso que o reduz à sua imagem ideológica"*. (idem, p. 14).

3.1 - INTELIGÊNCIA E IDEOLOGIA BURGUESA

Em detalhado estudo sobre o aparecimento histórico da palavra "aptidão", Noelle Bisseret (1979) verifica que, do século XV, quando surge na língua francesa, ao século XVIII, essa palavra designa uma realidade puramente contingente, raramente é utilizada e não se apresenta associada a qualquer noção de superioridade de classe. Ter aptidão não confere nenhum tipo de poder, pois este é concebido como fruto da vontade divina: cada um nasce rico ou miserável e assim permanece; a posição social não depende de aptidões quer sejam físicas ou mentais. (passim)

A partir da segunda metade do século XVIII, seu uso

passa a ser mais comum, justamente quando, embora a nobreza continue a deter o poder por direito divino,

aqueles que ela despreza por terem um emprego passam a exercer um domínio crescente sobre a natureza: inventam a máquina a vapor, descobrem a eletricidade, exploram as minas de Anzím e de Creusot, mecanizam a produção têxtil e metalúrgica, promovem a criação das primeiras grandes escolas: Ponts et Chaussées e Mines. (idem, p. 34)

O domínio crescente sobre a natureza implica a modificação das relações dos homens com o mundo, a substituição da figura divina como motor dos acontecimentos pela concepção de um universo regido por leis que a ciência deverá alcançar. Trata-se do abandono de uma visão "fixista" baseada na ordenação divina para uma visão que procura colocar o homem no contínuo da natureza.

(...) O espaço clássico, (...) não excluía a possibilidade de um devir, mas esse devir nada mais fazia do que assegurar um percurso na tábua discretamente prévia das variações possíveis. A ruptura deste espaço permitiu descobrir uma historicidade própria à vida: a da sua manutenção nas suas condições de existência. (...) A historicidade introduziu-se, portanto, na natureza - ou antes no ser vivo; mas aí é ela mais do que uma forma provável de sucessão; constitui como que um modo de ser fundamental. (Foucault, 1966, p. 361)

Essas alterações na forma de ser e pensar o homem articulam-se com as alterações sociais, políticas e econômicas, especialmente a ascensão de uma classe social que, embora detenha o poder econômico, não dispõe do poder político. Essa classe - a burguesia - ao eliminar a ordem divina, reinvidicará a gestão de seu destino. Não mais o nascimento determinando a posição social mas sim, o mérito, a capacidade, o esforço pessoal.

Diz Bisseret (1979):

No momento da Revolução, os fatos parecem mesmo confirmar a idéia de que os homens, e não Deus ou a natureza, são mesmo os senhores da tarefa de organização social, pois a ordem estabelecida pela nobreza em proveito próprio pôde ser alterada. A Lei tem o poder de fundar uma nova ordem social, oferecendo a todos, sem distinção, a possibilidade teórica de se desenvolver física, intelectual e moralmente, para maior proveito de uma sociedade que, livre de suas desigualdades, poderá realizar imensos progressos. (p. 37)

Nesse momento, as instituições jurídicas mas também as escolas, a educação, passarão a ocupar papel fundamental como garantia da sociedade igualitária que se quer estabelecer: igualdade de direitos e igualdade de oportunidades.

Por outro lado, se para se constituir como classe politicamente dominante foi necessário que a burguesia se ancorasse em valores igualitários, observa-se que as desigualdades subsistem, após a Revolução Francesa, como fatos concretos. Desigualdades políticas (limitação do direito de voto), e econômicas (consagração da propriedade privada) e sociais (escolas inclusive). A Revolução se efetivou pela aliança da burguesia com uma classe proletária que então de formava e, nesse sentido, foi em nome da "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" que essa aliança se deu. Num segundo momento, entretanto, para justificar a dominação da classe burguesa foi necessário buscar uma explicação, o que se fez pela "ideologia do mérito", da competência, da aptidão.

Bisseret (1979) evidencia como as modificações no conceito de "aptidão" refletem essa alteração nas relações sociais.

De um lado, aparece uma especificação do sentido dessa palavra dizendo respeito às atividades práticas dos homens: "diz-se ter uma grande aptidão ou não ter nenhuma aptidão para a matemática, para a poesia, para

a pintura etc." (Abade Féraud). De outro, se a aptidão é ainda definida como "tendência natural", esta expressão não tem mais seu sentido inicial; o Abade Féraud a ilustra com o provérbio: "O alimento ultra passa a natureza; a educação tem mais força sobre nós do que a própria natureza - o hábito é uma segunda natureza; tem tanto (e às vezes mais) poder sobre nós quanto as inclinações da natureza. (p. 35)¹

Aptidão não mais como dom divino mas como algo que todos possuem, em diferentes graus, o que abre a possibilidade para qualquer indivíduo chegar ao topo da hierarquia social. Aqui o interesse pelas correntes pedagógicas, sobretudo as idéias de Rousseau e de Condillac será imenso.

A doutrina liberal² surge portanto em meio às lutas de classe da burguesia contra a nobreza através de pensadores ingleses (Locke) e franceses (Rousseau, Voltaire, entre outros) e assume, a partir do século XVIII, o caráter de ideologia revolucionária da classe burguesa em sua tomada do poder político. A partir daí será difundida pelos aparelhos e instituições sociais por um mecanismo que tende a manter e reproduzir a idéia de dominação como um fato natural, necessário e inerente às relações sociais.

O liberalismo, como toda ideologia, é antes de tudo um sistema de representações que se sustenta sobre alguns conceitos básicos. Discutiremos aqueles que nos parecem importantes à questão dos testes de inteligência: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. (Cunha, 1975, p. 28).

¹A citação textual da autora faz referências ao dicionário Abade Feraud (*Dictionnaire critique de la langue française*, 1987).

²Utilizaremos, a título precário, os termos doutrina liberal, ideologia liberal ou liberalismo para indicar um conjunto de ideologias, cientes de que suas diferenças escapam à generalidade e abrangência de tal terminologia.

O liberalismo surge opondo aos conceitos de iniciativa social e controle social, os conceitos de iniciativa individual e controle individual. Num certo sentido a essência do pensamento liberal está, pois, na emancipação do indivíduo. Este é visto como um todo independente e autônomo, possuidor de aptidões e atributos próprios, dos quais dependerá sua ascensão social. O papel da autoridade governamental é permitir ao indivíduo amplo desenvolvimento dessas aptidões e atributos o que, nesse caso, o torna individualmente responsável pelo possível sucesso ou fracasso social e portanto, pelo estado de riqueza ou pobreza atingidos.

O princípio de liberdade se relaciona diretamente com a doutrina que nasce justamente pregando a exclusão dos privilégios conferidos à qualquer classe social por conta de nascimento ou crença. Na idéia de liberdade predomina a ação individual, o indivíduo é aquele que é livre para "comprar sua liberdade". Trata-se de liberdade contractual na qual as partes contratantes possuem direitos iguais para negociar. E essa liberdade individual supõe as demais: econômica, educacional, religiosa, política.

Para o liberalismo,

a liberdade se impõe como consequência de uma harmonia espontânea entre o interesse individual e o social e como decorrência de ser o indivíduo o único apto para discernir e satisfazer seus interesses
(idem, p. 21 - grifo nosso).

Sendo iguais em direito a posição de cada um na sociedade será função de sua capacidade e esforço pessoal.

A idéia de liberdade, nessa doutrina, está intimamente articulada à de propriedade, entendida como um direito

natural do indivíduo. Este é livre para conservar o produto de seu trabalho, assim como para dele dispor. Portanto, tem pleno direito à propriedade sob todas as suas formas, mobiliária ou imobiliária. Os privilégios decorrentes do nascimento que asseguravam à nobreza a detenção das riquezas são combatidos e deverão ser substituídos pelo trabalho e pelo talento, considerados os bens supremos do indivíduo na medida em que lhe possibilitarão a aquisição de propriedades e riqueza.

A doutrina liberal tem também como fundamento a igualdade de direitos entre os indivíduos, espécie de "equivalente" da igualdade natural, já não mais aceita. Diz Chevallier (1976):

Com efeito a cláusula fundamental do contrato social é, como se sabe, a mesma para todos. Todos os cidadãos se comprometem "sob as mesmas condições e devem gozar todos os mesmos direitos". Em consequência nunca tem o soberano o direito de sobrecarregar mais um súdito que outro. Longe de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental substitui, por uma igualdade moral e legítima, o que a natureza pudera introduzir de desigualdade física entre os homens: e, podendo eles ser desiguais em força ou em gênio, tornam-se todos iguais por convenção e direito. (p. 165)

A igualdade contratual fixa, portanto, pela lei, a existência de possibilidades, oportunidades iguais a todos os cidadãos. Não destrói, porém, a desigualdade natural de capacidades e aptidões que servirão como justificadores das desigualdades sociais de fato. A garantia da igualdade pela lei não implica pois a igualdade material e social, vista como uma imposição, um desrespeito às diferenças individuais. Ela apenas estabelece como legítima a livre competição entre os sujeitos para alcançar determinada posição, sancionando pois a desigualdade social pelo reconhecimento paralelo do respeito à individualidade, à liberdade e à propriedade.

Embora nem todo liberal seja democrata, a democracia constitui-se em outro fundamento da doutrina, onde justamente os princípios anteriores desembocam.

A democracia liberal é o método de governo que se propõe a assegurar à comunidade nacional que todos os indivíduos se atenham às regras do jogo da competição política, assim como competem pela riqueza disponível da nação. (Cunha, op. cit. p. 33)

Estritamente falando, a democracia implica a participação popular no governo, portanto um governo de maioria. A dificuldade prática de se alcançar esse tipo de governo levou à concepção do parlamento, onde o povo se faz representar pelo exercício do voto.

A combinação estrutural desses princípios é fundamental à compreensão do mecanismo pelo qual a ideologia liberal se impôs num determinado momento histórico como dominante. Ela se produziu no momento em que uma nova sociedade econômica se estabelecia. Em seus fundamentos trazia pois a idéia em virtude da qual uma nova classe ansiava pelo predomínio político. A postulação do Estado contratual foi o instrumento básico dessa doutrina.

Importante destacar algumas contradições relativas aos princípios apresentados. A primeira diz respeito a uma antítese entre a liberdade e a igualdade. Na liberdade

encontra-se o predomínio da ação individual que sempre defendeu ardorosamente; na igualdade está a intervenção autoritária que conduz em última análise, à restrição da personalidade individual. (Laski 1939, p. 9)

Como consequência importante está o fato que, o liberalismo, embora se tenha colocado como universal, sempre beneficiou apenas o grupo social pelo qual foi instituído. (idem, ibidem).

Outra contradição que historicamente se tornou cada vez mais evidente, está nos princípios de liberdade e propriedade. Diz Laski:

Nunca pude entender - ou nunca foi capaz de admiti-lo plenamente - que a liberdade contratual jamais é livre até que as partes contratantes possuam forças iguais para negociar. E esta igualdade, por necessidade, é uma função de condições materiais iguais. O indivíduo a quem o liberalismo tem protegido é aquele que, dentro de seu quadro social, é sempre livre para comprar sua liberdade; porém tem sido sempre uma minoria da humanidade o número dos que tem os recursos para fazer essa compra. Pode-se dizer, em suma, que a ideia de liberalismo está historicamente travada, e isto de modo ineludível, com a questão da propriedade. Os fins aos quais serve, são sempre os fins dos homens que se encontram nessa posição.
(idem, p. 11)

Portanto os indivíduos livres postulados pelo liberalismo nada mais são que abstrações já que nunca foram atingidos pelos benefícios dessa ideologia. Aqueles que possuíam a propriedade foram os que conceberam seus princípios, nesse sentido, reflexos de interesses de classe.

O papel atribuído à inteligência no interior da doutrina liberal é da maior importância. O princípio de igualdade social, reinvidicado para efeito de dominação política e econômica, deve ser mantido como valor máximo porém é, ao mesmo tempo, incompatível com a própria dominação. As capacidades individuais serão aqui colocadas como responsáveis pela ordem estabelecida: cada um ocupará o lugar que lhe convém nessa ordem ou seja, aquela de acordo com suas qualidades de inteligência, mérito e responsabilidade individual. A inteligência livre e natural é o elemento que dirige a ação social permitindo a realização plena dos indivíduos.

Essas questões avançam. Diz Bissere (1979):

Em 1830, *inteligente* é uma palavra que faz furor. A *inteligência*, segundo o dicionário de Laveaux, é "uma certa equidade da alma, que vê o verdadeiro, o justo e a ele se prende". Em outro lugar ele torna preciso: "ora, *operário* ... diz-se daquele que exerce uma profissão mecânica para a qual a *inteligência* não é absolutamente necessária". A *inteligência*, a aptidão para o estudo das Ciências e das Artes tornam-se atributos das crianças de família burguesa, família essa que restringe suas dimensões para assegurar aos seus o máximo de instrução e lhes transmitir por inteiro, seu patrimônio econômico. As conotações do termo aptidão tornaram-se então progressivamente as de um dado imutável, permanente, hereditário, que determina o destino de um indivíduo; a aptidão perdeu o sentido de característica aleatória que, no século XVIII, lhe conferia a idéia da liberdade humana e, antes do século XVIII, a idéia de liberdade divina. (p. 41)¹

3.2 - O PAPEL DA EDUCAÇÃO: APTIDÕES DESIGUAIS, OPORTUNIDADES IGUAIS.

Da mesma maneira que a doutrina liberal postula a existência de aptidões e capacidades naturais como meio de explicar as desigualdades de fato, ela também atribui à educação escolar o papel de viabilizar a igualdade de direito e de oportunidades. A educação liberal procura passar a idéia de uma escola neutra, onde não existem privilégios de qualquer natureza. Ela visa desenvolver em cada indivíduo suas aptidões, talentos e vocações, independentemente da classe de origem, credo, raça ou quaisquer outro critério social. O mérito individual sendo a base da hierarquia social encontra, na educação, o meio de se desenvolver em plenitude, levando o indivíduo a ocupar sua posição na sociedade.

¹ A citação textual da autora faz referência ao dicionário de Laveaux (*Dictionnaire synonymique de la langue française*, Paris, 1826.)

Diversos teóricos liberais destacando-de Locke , Voltaire, Diderot, Condorcet e Lepelletier, expressam suas idéias a respeito da educação, o que demonstra a importância a ela atribuída no corpo da doutrina. Tomaremos alguns dos pontos por eles defendidos que nos parecem mais relacionados à questão da inteligência. (Cunha, op. cit., passim)

Locke defende basicamente uma concepção contrária à das idéias inatas. Admite um estado natural de perfeita liberdade e também de igualdade considerando que o homem é "tábula rasa" sendo as diferenças entre os indivíduos causadas pela educação.

O reconhecimento da igualdade não leva porém, Locke, a considerar que a educação deva ser universal pois para ele as diferenças de classe são anteriores à educação. Nesse sentido, a educação tem finalidades delimitadas "*a priori*": para os ricos, desenvolver a capacidade para as situações de mando e para os pobres, desenvolver a capacidade de obedecer. Locke acredita que a ordem social é um dado que a instrução não altera (idem, passim)

Voltaire defendia abertamente a discriminação social, achando que a educação não deveria atingir a plebe pois "não valia a pena". "*A canaille não é "digna" de esclarecimento*" para Voltaire. (Laski, op. cit. p. 154-5). Considerava a desigualdade de classes como necessária e temia que a instrução popular pudesse ameaçar a ascensão da burguesia.

(...) As transformações que pedia eram, em suas linhas gerais, as da próspera burguesia. Queria liberdade, mas também queria uma liberdade compatível com as mais completas oportunidades de progresso para os homens de bens e propriedades (...) Seu liberalismo como princípio ativo e sistêmico não foi além das necessidades dessa classe... (idem, p. 155)

Condorcet, teve papel fundamental nas concepções sobre educação da França pós-Revolução. Furguesa e na apresentação de um plano de ensino - O Plano de Instrução Pública - onde defendia a educação gratuita como forma de se alcançar a igualdade de oportunidades. Achava que o Estado não só deve assegurar os direitos naturais dos indivíduos como também atuar suprimindo as desigualdades decorrentes da ordem social: a de riqueza, de profissão e de instrução. As desigualdades naturais Condorcet considerava impossíveis de serem abolidas porém, acreditava que elas podiam ser amenizadas na medida em que se suprimissem as sociais.

A educação, na visão de Condorcet, deve ter uma função libertadora, atuando pelo desaparecimento do despotismo e conduzindo o homem à recuperação de sua liberdade natural. Cunha (1975) diz:

Sua educação emancipadora consiste, em primeiro lugar, em organizar a cultura das faculdades intelectuais e morais e assegurá-la a todos, ao menos até o grau em que ela é necessária para a independência. Ser independente é não só, no sentido físico, prover por si próprio suas necessidades, mas também se bastar politicamente e poder exercer, por si mesmo (e sem se submeter cegamente à razão dos outros), os direitos garantidos por lei. A educação só é emancipadora e digna de um povo livre na medida em que dá às crianças os conhecimentos que lhes permitirão se bastar em todas as circunstâncias (materiais, políticas e morais). (op. cit., p. 40)

Condorcet coloca a instrução como obrigação do Estado. Supõe que ela deva ser abrangente, pluralista, para que todos possam desfrutá-la. Suas idéias são posteriormente tornadas mais concretas através do já referido Plano de Instrução Pública, conhecido como *Rapport*, que ele elabora como membro da Assembléia Legislativa francesa. (idem, p. 40). Cabe ressaltar nesse Plano a preocupação, já então presente, com o en

sino técnico que, segundo Condorcet, deveria ser diferenciado em vários cursos de modo a atender às aptidões naturais dos indivíduos. Também verifica-se o estabelecimento de limites de tempo em função da situação econômica e das habilidades pessoais. Considera que, de acordo com essas diferenças, cada aluno percorrerá graus de instrução diversos.

Para Condorcet, quatro graus de instrução parecem suficientes para assegurar esta cultura geral de todos os talentos e aptidões; dos mais modestos aos mais excepcionais. (idem, ibidem)

As crianças pobres mas talentosas poderão ir adiante às custas do Estado através da concessão de bolsas de estudo.

Lepelletier também apresenta um "Plano Nacional de Educação" em 1793, onde defende pontos semelhantes como principalmente a gratuidade do ensino (dos 5 aos 12 anos), a igualdade na prática de ensino (mesmas alimentação, vestimenta, instrução e cuidados) e a obrigatoriedade dos pais em cumprir com os direitos das crianças matriculando-as na escola. Lepelletier coloca ainda como objetivos da educação nacional:

fortificar o corpo e desenvolvê-lo por meio de exercícios de ginástica; acostumar as crianças ao trabalho das mãos; endurecê-las contra toda a espécie de cansaço; dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar; formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis; e dar conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for a sua profissão (principalmente de orientação concreta e prática.) (idem, p.43)

A par a importância concedida por esses teóricos à questão da educação, observa-se que alguns defendem uma posição mais elitista para a escola considerando que as desigualdades sócio-econômicas inevitavelmente implicam diferenças no tipo de instrução destinado a cada classe, enquanto outros apresentam uma proposta não discriminativa, onde tentam abran

ger com a mesma instrução, todas as classes sociais de forma a garantir a igualdade de direitos e oportunidades. Esta última corrente de pensadores teve ampla influência nas concepções pedagógicas que consideram a escola como instrumento equalizador das desigualdades econômicas, percebendo-se, ainda hoje, a nível dos planejamentos e das políticas educacionais, a presença dos pontos básicos por eles defendidos.

Sobre a importância da escola no estado capitalista, Louis Althusser (1970) em "Ideologia e aparelhos Ideológicos de Estado", sustenta a tese de que o aparelho ideológico escolar tem posição dominante como reprodutor das relações de produção do sistema capitalista. Antes da Revolução Francesa esse papel era desempenhado pela Igreja, então o "Aparelho Ideológico de Estado nº 1" (p. 60). Após a Revolução, a burguesia industrial dirige seus ataques justamente à Igreja, travando uma longa luta para se apoderar das suas funções ideológicas, afim de assegurar a hegemonia política e ideológica necessária à reprodução das relações sociais. Althusser coloca que o duo Igreja - Família, foi substituído pelo duo Escola - Família, que então passa a desempenhar o papel daquele. (idem, p. 62).

O conjunto dos Aparelhos Ideológicos de Estado concorrem para um mesmo resultado (a reprodução das relações de exploração capitalistas) mas, nesse conjunto, a escola desenvolverá um trabalho lento e longo atingindo com profundidade os objetivos. As crianças, durante anos, aprenderão os conhecimentos envolvidos na ideologia dominante (ciência moral, instrução cívica, filosofia).

Ora, diz Althusser, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (savoir - faire) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (idem, p. 66)

Esses saberes são também aprendidos nas famílias , nos quartéis, nas igrejas, nos livros, televisão, filmes e estádios. A escola, no entanto, assume preponderância quer pela obrigatoriedade que ela institui quer pela própria imagem que ela representa: de um lugar neutro, desprovido de ideologia, cuja "missão" é, antes de tudo, levar os indivíduos ao pleno gozo de seus direitos.

A escola, no sistema capitalista, é vista como o elemento que permitirá aos indivíduos desenvolver suas potencialidades e chegar ao grau mais elevado de acordo com suas aptidões. O fracasso, a deficiência, são colocados como barreiras de ordem intelectual que impedem a ascensão social. Quanto mais o Estado possibilita o acesso à escola mais se justifica a hierarquia social. Esta decorre já não mais de privilégios mas da capacidade e esforço individual.

3.3 - O DISCURSO "CIENTIFÍCO" DA INTELIGÊNCIA

A articulação entre inteligência e ideologia liberal assim como o papel atribuído à escola enquanto equalizadora das diferenças sociais merece alguns comentários críticos que nos parecem fundamentais.

Em primeiro lugar, como vimos, a doutrina liberal

supõe que a inteligência, as aptidões mentais, são características inatas, naturais e hereditárias. Esta crença que paulatinamente ganha força com os acontecimentos pós-Revolução Francesa tem como garantia o discurso considerado científico: a Biologia contemporânea inicialmente e a Psicologia em seguida, sobretudo por influência da primeira, desenvolverão toda uma série de argumentos para corroborar a idéia de uma inteligência inata e hereditária. Pode-se constatar teoricamente que os testes de inteligência, ao surgirem como instrumentos de medida dessa característica, funcionarão e se encaixarão perfeitamente nos objetivos da ordem burguesa. Sem operar, como demonstramos no capítulo I, qualquer corte com o conhecimento vulgar, inaugurarão a categoria de Quociente Intelectual, que será disseminada em todos os níveis e fará da concepção vulgar um "conceito científico", passível de ser quantificado, isolado, ordenado, classificado. Se, de um lado, se fala numa inteligência hereditária, de outro, são os testes aqueles instrumentos que permitirão levar adiante pesquisas e verificações dessa hereditariedade.

Assim, criticar a crença na hereditariedade pode ser feito sob dois ângulos: através dos instrumentos (os próprios testes) que servem de base às observações - pesquisas com gêmeos, com filhos legítimos versus filhos adotivos etc - o que temos procurado desenvolver até o momento; através dos resultados dessas mesmas pesquisas que, apesar de serem tendenciosamente dirigidas à observação da hereditariedade da inteligência, em muitas situações não trouxeram qualquer evidência sobre ela.

Em relação aos instrumentos observa-se (Anastasi, 1967;

1977; Bissere, 1979; Boring, 1951; Heather, 1977; Nunnally, 1970) que, em sua origem, eles estão ligados à uma certa concepção, antes de tudo, racista da inteligência. Galton, segundo esses autores, foi um dos primeiros a se interessar pela medida da capacidade mental e influenciado pelas descobertas de Darwin, tentou aplicar seu raciocínio evolucionista à questão do intelecto. Preocupava-se com a "viabilidade de suplantar o tipo humano ineficiente por linhagens melhores", substituindo a seleção natural por uma seleção racional apoiada em critérios técnicos. Foi ele quem, baseado nos estudos de Quetelêt (ver capítulo I), inferiu a questão da normalidade dos caracteres mentais. Medindo a relação entre fenômenos físicos e mentais assim como entre as aptidões dos pais e dos filhos, Galton afirmou também, em sua célebre obra "Hereditary Genius", o caráter hereditário da inteligência. Achava que a espécie humana deveria ser aperfeiçoada, estando ligado aos movimentos eugênicos da sua época.

Após Galton, Cattell e Binet (Anastasi, 1967; 1977; Kirby et alii, 1977; Nunnally, 1967) tentarão a construção de um instrumento de medida das capacidades, enquanto a corrente dos chamados fatorialistas (Spearman, Burt, Vernon, Thurstone, Guilford, etc.) preocupar-se-á com a estrutura da inteligência (Butcher, 1972; Burt, 1950; Guilford, 1954; Nick, 1977; Spearman, 1927; Thurstone, 1957; Vernon, 1952). O aspecto pragmático nas duas abordagens sempre predominou. Nos primeiros, explicitamente; nos segundos mais veladamente já que tentarão elaborar uma teoria da inteligência humana. Esta teoria porém, não ultrapassará a concepção ideológica de uma inteligência natural, hereditária, que se manifesta desigualmente nos sujei-

tos, que se distribui de forma aproximadamente normal e que é passível de ser avaliada por instrumentos específicos. Diferentes desempenhos nessas situações (de testagem), evidenciam maiores ou menores correlações demonstrando a "existência" de fatores de inteligência regendo esses comportamentos. Na realidade, essa teoria nada mais é que a aplicação de uma técnica estatística - a análise fatorial - sobre os resultados dos sujeitos num teste de capacidade mental.

Butcher (1972) resume em alguns tópicos o que essa técnica permite saber a respeito da inteligência:

- 1) Se qualquer seleção ampla de tarefas mentais é dada à amostra representativa de pessoas em determinada cultura, o padrão de realização geralmente revela um componente comum a todas as tarefas, o que pode ser interpretado como inteligência geral.
- 2) Este fator geral não é suficiente para explicar toda superposição na realização. Encontram-se alguns fatores comuns complementares, independentes de inteligência geral, e tais fatores podem ser interpretados como algumas capacidades - por exemplo, capacidade verbal e capacidade espacial.
- 3) É importante o efeito da inteligência geral, tal como é avaliado a partir da superposição entre realizações, e por ela explicada. Muito frequentemente, a quantidade de variação em realização que pode ser atribuída à inteligência tem sido maior do que a que pode ser atribuída a todos os outros fatores reunidos.
- 4) É possível analisar um conjunto representativo de realizações mentais de forma que não se encontre qualquer fator de inteligência geral, mas isso geralmente exige o emprego de fatores que, em si mesmos, estão até certo ponto correlacionados, e disso resulta que uma análise posterior revela um fator geral oculto.
- 5) Muitas descrições da estrutura de capacidades humanas procuraram confirmação através da técnica de análise fatorial. Tais análises, embora aparentemente muito diversas, muitas vezes são matematicamente equivalentes. Se são realmente diferentes, isso se deve, geralmente, a diferentes escolhas do tipo de dados que devem ser analisados.

- 6) Em si mesma, a análise fatorial não pode indicar a melhor imagem da estrutura de capacidades. Uma escolha entre imagens alternativas deve ser feita com base psicológica, e não estatística (...) (p. 70-1)

A teoria hierárquica da inteligência que supõe portanto a existência de um fator comum (a inteligência geral) e de fatores específicos, o faz a partir: 1º) dos resultados das tarefas mentais; 2º) da análise fatorial desses resultados.

Embora o respeito existente no interior da Psicometria quanto ao método de análise fatorial, que funciona assim como uma espécie de valor maior no processo de verificação "empírica" da inteligência, os próprios psicometristas lhe dirigem importantes restrições. Diz Butcher novamente:

(...) embora muitas vezes seja razoável interpretar tais fatores estatísticos como qualidades psicológicas fundamentais eles não aparecem com os títulos de "inteligência", "capacidade espacial" e assim por diante. São apenas prova de co-variação entre algumas variáveis, e isso pode ser devido a outras propriedades em comum; se, numa bateria de testes, três tivessem um formato ou apresentação comum - por exemplo, se fossem testes de múltipla escolha - isso poderia provocar o aparecimento de um fator comum que ligasse esses três testes (...) Burt, embora seja um grande defensor de métodos de análise fatorial e um pioneiro de sua criação, chega a dizer que "os fatores, como tais, são apenas abstrações estatísticas, não entidades concretas. A decomposição de uma realização em teste em g e s não demonstra a existência de uma "capacidade" geral e uma capacidade específica, assim como a descrição de um vento como noroeste não supõe a combinação de duas correntes separadas do céu"... Assim, a interpretação de um fator estatístico como qualidade coerente sempre exige justificação cuidadosa. (idem, p. 45)

Outra restrição importante que Butcher coloca é o fato de que a análise fatorial só analisa aquelas capacidades que, de antemão, o construtor do teste considerou que o teste media. Diz ele:

Quando alguém escreve, como os psicólogos costumam fazer, a respeito da "estrutura de capacidades re-

veladas por análise fatorial", seria mais exato dizer, "a estrutura das capacidades que os psicólogos julgaram que deveriam ser verificadas e que testaram através de métodos que permitem resultados numéricos adequados. (idem, ibidem)

Finalmente Butcher ressalta que a análise fatorial em lugar de uma descrição única da estrutura de capacidades a apresenta ao contrário,

um número infinito de respostas matematicamente equivalentes. Para selecionar uma delas e dizer que "essa é a estrutura" que a inteligência geral por exemplo, explica, em média 50% de êxito em determinada tarefa, e que a capacidade espacial explica outros 20% precisamos de outras suposições, matemáticas ou psicológicas. (idem, ibidem)

Gostaríamos de insistir como aspecto fundamental de nossa crítica, o fato de que a teoria comentada está centrada na "realização", no desempenho, no comportamento do sujeito. Não importa para essa teoria o que produz esse comportamento pois, de antemão, ele já é considerado como expressão de uma capacidade mental. Aqui retornamos ao ponto inicial: essa capacidade está na base de uma desigualdade social que só e unicamente assim pode ser explicada. A teoria hierárquica da inteligência não questiona essa desigualdade antes, coloca-a como ponto de partida, mede-a, observa-a e corrobora sua existência não mais como social e sim como psicológica.

Tanto os defensores da teoria hierárquica como aqueles que se colocam numa posição nitidamente operacional ("inteligência é o que o teste mede"), sem polemizar a existência das capacidades e a possibilidade de medi-la, vão, no entanto, debater a questão da hereditariedade, especialmente para demonstrá-la. E mais uma vez os testes servirão de evidência.

Tal evidência nem sempre se imporá já que, como afirmamos, muitas pesquisas, apesar de previamente direcionadas, demonstrarão exatamente o contrário isto é, a inteligência tal como foi medida, não é hereditária, nem constante, mas antes, varia intensamente ao longo do tempo e em função das condições sociais.

Michel Tort (1974) em sua obra "Le Quocient Intellectuel" verifica reportando-se às pesquisas desenvolvidas por um grupo de sociólogos e psicólogos de Chicago (Eells, Davis, Havighurst, Herrick e Tyler) que o QI (quociente intelectual) está fortemente correlacionado com a origem de classe dos pesquisados, ou seja, categorias sociais mais baixas apresentam sistematicamente resultados mais baixos quando submetidos a testes de inteligência. Isso levou esses pesquisadores a uma detalhada análise dos mecanismos envolvidos que poderiam explicar essas diferenças. Tentaram assim

identificar a natureza das provas em que as crianças da burguesia se saíam melhor que as outras e porque; identificar a natureza das provas em que as crianças das classes populares se saíam relativamente melhores, e porque. (idem, p. 28)

Tendo constatado uma série de fatores explicativos, os referidos autores consideraram que os testes estudados são socialmente divisórios porque fazem apelo à conhecimentos, símbolos, experiências e situações pouco comuns às classes populares, razão porque os instrumentos favorecem apenas às crianças de classes mais elevadas. Nesse sentido se puseram a elaborar provas "culturalmente equivalentes", "democráticas" como diz Tort. Ainda assim, permaneceram as diferenças anteriormente observadas.

Certamente que muitas explicações poderiam ser dadas a essas constatações, entre as quais as de Tort, que demonstra a impossibilidade de se construir um teste que não seja um instrumento de classe, quer porque quem o constrói jamais consegue se isentar de seus próprios padrões culturais quer porque, em sua origem mesmo, o teste é um elemento fruto da ideologia burguesa. (idem, p. 29). Interessante porém observar que, a despeito de considerar que os testes de "culture free"¹ são praticamente impossíveis de serem alcançados, o psicólogo M. Reuchlin utilizará os resultados dos trabalhos dos pesquisadores de Chicago, para fazer os seguintes comentários:

Não é possível, nessa pesquisa, adotar a tese segundo a qual a ligação constatada entre os fatores sócio-econômicos tais como a profissão dos pais ou o nível de cultura e a inteligência das crianças estimada pelo teste, pode ser atribuído a uma escolha viésada das questões colocadas nesses testes. O fato de que esta ligação subsiste, em graus diversos, para todas as provas imaginadas até agora (algumas o foram pelos partidários convictos desta tese) justifica, parece, esta posição. (Reuchlin apud Tort, op. cit., p. 32).

Mas as conclusões mais graves são as que Reuchlin tira, ao afirmar que, provavelmente, os resultados encontrados, uma vez que se afastaram os fatores sociais devem ser devidos a mecanismos genéticos. Nesse momento Reuchlin ignora a origem de classe dos testes, distorcendo as impossibilidades evidenciadas pelas pesquisas de se separar a questão da inteligência de suas implicações sócio-econômicas, para tomar os resultados das pesquisas como corroboradores justamente daquilo que eles negam, ou seja, o caráter hereditário da capacidade que está sendo avaliada.

¹São assim denominados os testes "independentes de fatores culturais" também chamados de "interculturais".

Zazzo também afirmará:

Pode-se supor com segurança que uma franja inferior deste meio (operário), aquela constituída dos trabalhadores sem qualificação e da massa de operários, se caracteriza por insuficiências físicas ou mentais de origem biológica, quer esta origem seja hereditária ou não. Evidentemente, todos os operários não são débeis, mas uma grande proporção de débeis é operária. Nós nos perguntamos se em certas estatísticas, a inferioridade de "operários" não é devida à presença desta população congênita ou hereditariamente deficiente. (Zazzo apud Tort, op. cit., p. 35)

Vale ressaltar que o debate meio versus hereditariedade, tal como é encaminhado no interior da Psicologia Diferencial apresenta uma condição fundamental: está centrado na existência em si da inteligência ou seja, admite uma essencialidade para ela que independe das condições determinantes. Assim, pode-se perceber que o debate é altamente falacioso. O "meio" de que falam os psicólogos é algo constituído, com características intermediárias, mixto de ambiente e hereditariedade. O "meio operário" é dessa forma, o meio constituído de sujeitos com baixo QI. Congênita ou hereditariamente ele é constituído, isso o caracteriza. Portanto falar em meio e hereditariedade significa falar a mesma coisa.

Quanto aos estudos realizados com gêmeos idênticos e não-idênticos, criados juntos e separados (Burt, Jensen, Newman, Freeman e Holzinger in: Anastasi, 1967; Butcher, 1972; Kirby et alii, 1977) observa-se que, em nenhum dos casos, se conseguiu uma evidência incontestável da hereditariedade dos caracteres psicológicos, especialmente da inteligência. Mesmo quando os resultados são favoráveis, os autores apontam para o cuidado que se deve ter na sua interpretação, para as falhas na seleção das amostras, para as contradições dos dados

etc., demonstrando, de certa maneira, sua pouca credibilidade. Apesar disso há, do ponto de vista da Psicologia Diferencial -, unanimidade em afirmar que a hereditariedade não pode ser descartada já que seu papel é fundamental e inegável.

Sem dúvida a questão da hereditariedade é um questão política. Em recente reportagem publicada pelo jornal "O Globo", o geneticista e professor Michel Revel, do Instituto Weizmann em Israel afirmou:

Ao negar toda a base genética ao comportamento humano, existe um grande risco de torná-lo ainda menos livre que antes, submetendo-o a um doutrinação destinado a criá-lo à imagem do meio-ambiente, tal como o desejam aqueles que determinam este meio-ambiente. (Christen, 23/3/80, p. 10).

Tais palavras refletem, antes que uma preocupação com o rigor teórico, a necessidade de se exercer o controle pela detenção da verdade. Trata-se de um combate pela hegemonia do saber, na medida em que este, cada vez mais explicitamente, representa uma poderosa forma de dominação social.

Contra os argumentos da hereditariedade estão também as pesquisas que revelam a inconstância do QI, especialmente a realizada por Skodak e Skeels (1949) na Universidade de Iowa (U.S.A.) e publicada no Journal of Genetic Psychology (vol. 75) intitulada: "A final follow up study of one hundred adoptees children".

O estudo envolveu

uma análise do desenvolvimento mental de crianças adotadas em função das características sociais e do nível intelectual dos pais naturais e dos pais adotivos; uma experiência de "teste-reteste" particularmente rigorosa: as mesmas crianças foram acompanhadas durante quinze anos e testadas quatro vezes. (Tort, op. cit., p. 38).

As crianças foram colocadas nas famílias adotivas antes dos

seis meses de idade e essa adoção implicava uma mudança de meio social pois que

as categorias sócio-profissionais e o nível de instrução da população adotiva eram, segundo os autores, e em todos os casos, largamente superiores à média das famílias naturais. (idem, p. 39)

Os autores constataram durante as diversas testagens (ao longo dos 15 anos, utilizando o teste Stanford-Binet) que:

- 1º) cerca de 78% das crianças obtêm resultados diferentes nas várias testagens;
- 2º) nenhuma criança obtém nem cinco nem quatro vezes seguidas o mesmo resultado;
- 3º) apenas 1% obtêm o mesmo escore três vezes seguidas;
- 4º) 22% obtêm duas vezes escore idêntico. (idem, ibidem)

Por outro lado, os autores encontram uma superioridade de vinte pontos, após treze anos de adoção, entre o QI médio das crianças adotadas e o das mães naturais. Diz Tort:

Este resultado é capital: quando, num grupo de cem crianças, 3/4 cujos pais naturais são operários e operários não qualificados, são colocados em famílias em que 87% dos pais pertencem aos quadros superiores ou médios, profissionais liberais, fazendeiros ou trabalhadores qualificados, constata-se, treze anos após sua adoção, uma diferença de vinte pontos entre o QI médio das mães naturais e o QI médio das crianças adotadas. Observa-se por outro lado que as crianças adotadas nas categorias sócio profissionais superiores da amostra, tendem a obter escores superiores em todas as idades. (idem, ibidem)

Acresce-se a isso o fato de que nenhuma das crianças cuja mãe natural era débil permaneceu débil após ter sido adotada por um casal não débil.

Pelos resultados dessa pesquisa percebe-se nitidamente que a sustentação da tese de hereditariedade deveria, ao

mênos, ser colocada em dúvida. Não é o caso: inúmeros argumentos levantar-se-ão para, ao contrário, colocar em dúvida esses resultados. Como derrubar argumentos de poder pelo poder dos argumentos?

Acreditamos que a inteligência hereditária, os testes que a medem e as funções sociais que ambos desempenham fazem parte de uma estrutura de poder que os mantém acima de qualquer suspeita. Combater a inteligência e os testes por essa articulação resulta infrutífero uma vez que, é essa mesma estrutura quem garante, num movimento circular, a eficácia dos primeiros enquanto estes corroboram, "cientificamente", àquela

Para a ideologia liberal burguesa e para o conjunto de disciplinas psicológicas que percorrem os mesmos caminhos de la, a desigualdade natural da inteligência encontra sua compensação na igualdade de oportunidades educacionais. Tais pontos merecem alguns comentários críticos.

O mecanismo seletivo da escola capitalista pelo qual ela cumpre seu papel reprodutor da força de trabalho e das relações de produção bem como de reprodução ideológica tem sido apontado por diversos autores destacando-se Bourdieu e Passeron, (1975), Baudelote Establet (1971) que se centraram especificamente em descrevê-lo.

A escola "democrática", obrigatória e gratuita, onde se apagam as diferenças de classe, raça ou credo, abrindo chances de desenvolvimento das "capacidades" para todos os indivíduos é, nas análises desses autores, desmistificada e esmiuçada em suas inúmeras ramificações de poder. Seu papel de discriminação e exclusão social vem à tona bem como as formas de dis

simulação desse papel.

Bourdieu e Passeron (1975) discutem a influência que a origem social desempenha no sucesso escolar, demonstrando a defasagem entre o capital cultural das classes populares e o "ethos" do sistema de ensino que se aproxima ou, em certa medida, corresponde ao da classe burguesa.

A cultura veiculada pelo aparelho escolar é a cultura da classe dominante e os autores colocam que essa veiculação se processa por uma ação pedagógica (AP) que "é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". (idem, p. 20)

Nesse processo de imposição e inculcação a comunicação pedagógica, não apenas pela posição dos parceiros, mas sobretudo pela linguagem utilizada tem papel fundamental enquanto elemento de seletividade.

Ao eleger uma determinada cultura de um grupo ou de uma classe como "o" sistema simbólico, esta escolha é totalmente arbitrária pois, como afirmam Bourdieu e Passeron, sua estrutura e funções

não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à "natureza das coisas" ou a uma "natureza humana". (idem, p. 23)

A colocação de uma cultura em posição dominante se deve sem dúvida, ao fato de que ela expressa os interesses naturais e simbólicos da classe dominante.

Na formação social capitalista a imposição de uma cultura por uma estrutura de poder tem como função a reprodução dessa cultura através de que se reproduzem também as rela-

ções de força que a colocam em posição dominante. A escola atua pois duplamente, reproduzindo o sistema dos arbitrários culturais e, por esse meio, contribuindo para a reprodução das relações sociais de produção. Essa atuação é inculcada como legítima apelando-se para os princípios universais, para a força das "idéias verdadeiras" (a virtude das ciências) que, aqui, se impõem como naturais.

Esse processo de imposição se opera evidentemente no interior das instituições escolares, por um mecanismo em que, de um lado as crianças de classes populares, pela defasagem existente entre sua cultura de origem e o sistema cultural da escola, tenderão aos sucessivos fracassos e consequente exclusão enquanto, de outro, os filhos das classes dominantes serão beneficiados e premiados obtendo o sucesso escolar e universitário que lhes facilitará a manutenção de sua posição social. Tal seleção social além de ser altamente eficaz, é incorporada pelos excluídos como legítima, por um processo de dissimulação ideológica. Esse dissimulação está justamente no fato de que, sendo a escola socialmente reconhecida como instância legítima de transmissão de cultura, não se explicita a imposição arbitrária do arbitrário cultural dominante. A autoridade pedagógica da educação garante a legitimidade dos conhecimentos transmitidos.

Assim, a exclusão é vista como natural sendo explicada pela ausência de condições também naturais (capacidades, habilidades, aptidões), das crianças excluídas, para progredirem. Esse fato é reforçado tanto mais porque alguns membros isolados das "classes desfavorecidas" conseguem certo êxito na

carrreira escolar. Como diz Bourdieu,

longe de ser incompatível com a reprodução da estrutura das relações de classe, a mobilidade dos indivíduos pode concorrer para a conservação dessas relações, garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando sua credibilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora. (idem, p. 176)

Importante assinalar que aquilo que está sendo chamado de capacidade, habilidade é, por que não, inteligência, não é mais que o domínio de um certo padrão de comportamento, de um certo significado das palavras enfim de uma certa desenvoltura, da competência linguística e atitudinal próprios a uma determinada classe.

(...) As crianças de origem modesta devem, para adquirir a linguagem universitária, viver uma experiência de divisão ou de resignação passiva ao abandono de seu universo cultural ... Em troca, a competência linguística burguesa, feita de desenvoltura, de abstração, de retenção e de facilidade em falar com despreendimento mesmo sobre sentimentos, operou-se pela familiarização, sem sentir, em casa, dando aos estudantes o meio de dominar completamente a linguagem escolar, autorizando até as alusões e as cumplicidades cultivadas. (Sainsaulieu, 1979, p.)

Essa experiência de violência cultural associada aos demais mecanismos de reprodução social contribui para a manutenção da ordem capitalista e da divisão social do trabalho. Mas a interiorização, pelos membros das classes populares, de suas próprias limitações faz parte também do papel de reprodução simbólica (ideológica) que a escola desempenha.

A reprodução da força de trabalho se opera, no sistema educacional, pelo mesmo processo de seleção e exclusão, alocando os indivíduos na estrutura ocupacional não em função de suas aptidões mas em função daquilo que sua condição de classe

lhes permite ser. A seletividade aqui se torna mais complexa porque ela decorre não apenas da defasagem cultural de que falamos como também de fatores externos sobretudo a necessidade do trabalho "precoce" por parte das crianças das "classes mais desfavorecidas" e o fato de, em geral, estas crianças frequentarem escolas de mais baixa qualidade. Alia-se a isso o sistema educacional de alguns países (França, Alemanha e Brasil entre outros) articulado em dois segmentos, o primário - profissional e o secundário - superior que, como demonstram Baudelot e Establet, constitui uma forma eficaz da escola operacionalizar a distribuição dos indivíduos na estrutura ocupacional.

A distribuição está relacionada à divisão social do trabalho (trabalho intelectual e manual) mas ela se relaciona também com toda uma rede de mecanismos seletivos que vão da colocação da mão-de-obra no mercado de trabalho à formação de um "exército industrial de reserva" necessário às sociedades capitalistas.

O mecanismo de fracasso escolar pela defasagem em relação ao "ethos" da escola, nos alunos de "classes baixas", de certa maneira os conduz para o segmento profissionalizante, não por livre opção mas pela sua condição de classe. O discurso oficial justifica o profissionalizante pelas necessidades de especialização mas, na prática, sabe-se que a rede secundário - superior tem por finalidade formar os quadros dirigentes e intérpretes de ideologia burguesa enquanto a rede primária - profissional forma os futuros proletários submetendo-os à ideologia dominante. Esta divisão no interior do aparelho escolar relaciona-se pois, tanto à divisão social do trabalho, quanto à manutenção das classes com exclusão de mobilidade entre elas.

Não é à toa que as práticas de avaliação, exame e testagem precisam existir como legitimação técnica dessa distribuição de desigualdades. Postulando os padrões de normalidade (que nada mais são que padrões de classe), essas práticas serão encarregadas de posicionar, classificar, distribuir e hierarquizar os sujeitos em termos de suas aptidões, aprendizagens, hábitos e atitudes, no interior da instituição escolar bem como fora dela. O êxito educacional será determinado, em última análise, por tais práticas que, fundando saberes sobre o indivíduo normal, estabelecerão os critérios de êxito ou fracasso.

Haverá a idade "normal", o tempo "normal" para a aprendizagem, as aprendizagens "normais", a inteligência "normais" enfim, uma psicopedagogia da "normalidade" para quem o "desvio" constituirá o "anormal". Sustentada pelas técnicas de exame que justamente permitem medir e fixar a normalidade, essa psicopedagogia cumprirá sua função ideológica de reprodução social.

Certamente que essa mesma psicopedagogia se encarregará de um discurso justificador para explicar o fracasso escolar. Tal discurso remete à questão das aptidões, das dificuldades pessoais e atualmente também à "carência" econômico-social. Porém, o que permite falar em debilidade (natural ou ambiental), em fracasso, em dificuldade, é a existência de um padrão de normalidade, da possibilidade de quantificar, medir, individualizar. Não importa muito que se atribuam as causas à estrutura interna ou externa ao sujeito. Toda e qualquer atuação será no sentido de recuperar a normalidade (vide conceitos de educação

compensatória, educação pré-escolar, etc.) ou seja, de recolocar o indivíduo patológico, desviado ou anormal num padrão arbitrariamente fixado.

Tais aspectos, que estão na origem mesma da instituição escolar e das práticas de testagem, são um prolongamento da função ideológica do sistema mais amplo, cuja manutenção apoia-se numa prática de dominação e ordenação social.

CAPÍTULO IV: OS TESTES DE INTELIGÊNCIA COMO DISPOSITIVOS
DE SABER E PODER.

Quando invocamos a demanda externa das práticas técnicas no seio da estrutura social estamos nos referindo especificamente ao fato de que elas visam responder tecnicamente à manutenção e reprodução das forças produtivas e relações de produção de uma determinada formação social. Pensamos ter explicitado nas páginas anteriores que isto é feito por um mecanismo em que o real ideológico é "realizado" pela atividade técnica. Assim, é na estreita relação entre a inteligência e a ideologia liberal como sustentáculos da hierarquia social que vamos encontrar o fundamento, (não explícito é claro) de uma distribuição normal da inteligência, hipótese que, como vimos, norteia a construção dos testes de inteligência.

Se, conforme o discutido, os princípios do liberalismo prevalecem, isto é, se a propriedade, a liberdade e a igualdade são naturais e se o que determina a posição social são as características individuais, (aptidões e capacidades) o esforço e a responsabilidade pessoal, nada mais "natural" que, no interior da ordem social existam mecanismos de seleção e classificação dos indivíduos. Os testes de inteligência, entre outras, serão uma das formas "científicas" de cumprir essa função.

A questão da seleção, da hierarquização e diferenciação dos indivíduos é não apenas uma decorrência como também uma exigência do sistema capitalista. Ela garante a ordenação do indivíduo no lugar que lhe convém, assegurando dessa forma a manutenção das relações de dominação.

As práticas de seleção e classificação são disseminadas pelos Aparelhos Ideológicos e se constituem no interior deles em poderosos mecanismos de "realização" da ideologia dominante. Mas as práticas de selecionar e diferenciar, como práticas concretas no interior dos aparelhos e instituições, não podem ser vistas apenas como decorrências ou reflexos das necessidades ideológicas de uma classe para justificar e manter a dominação. Na realidade, essas práticas funcionam como produtoras de saberes e de novos poderes, amplamente disseminados, e de certa maneira, incontroláveis por indivíduos ou grupos específicos.

Michel Foucault (1977) tem frequentemente demonstrado que a dominação, o poder, não dependem imediatamente nem são prolongamentos diretos das grandes estruturas jurídico - político - ideológicas de uma sociedade embora não sejam absolutamente independentes. Diz ele:

Historicamente o processo pelo qual a burguesia se tornou no decorrer do século XVIII a classe politicamente dominante, abrigou-se atrás da instalação de um quadro jurídico explícito, codificado, formalmente igualitário, e através da organização de um regime de tipo parlamentar e representativo. Mas o desenvolvimento e a generalização dos dispositivos disciplinares constituíram a outra vertente, obscura, desse processo. A forma jurídica geral que garantia um sistema de direitos em princípio igualitários era sustentada por esses mecanismos miúdos, cotidianos e físicos, por todos esses sistemas de micropoder essencialmente inigualitários e assimétricos que constituem as disciplinas. E se, de uma maneira formal, o regime representativo permite que direta ou indiretamente, com ou sem revezamento, a vontade de todos forme a instância fundamental da soberania, as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos. As disciplinas reais e corporais constituíram o subsolo das liberdades formais e jurídicas [...] As "luzes" que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas. (p. 194-5 - grifo nosso)

Com tais palavras, Foucault traz à tona um desloca-

mento essencial em relação às formas de pensar o poder. Ou seja, para ele, não se trata simplesmente de identificar o poder às instâncias da superestrutura e de explicar a organização social a partir daí. Em verdade o poder, como tem demonstrado o citado autor (1979a), não se exerce unicamente a partir de um conjunto de instituições e aparelhos que garantam a submissão dos sujeitos em um Estado determinado; nem a partir de um elemento ou grupo sobre outros e cujos "efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro". (p. 88) Para Foucault,

a análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. (idem, ibidem)

Essa representação do poder está presa à dimensão do direito, está marcada pela instituição monárquica. Trata-se de uma concepção mecânica de poder, centrada essencialmente no modelo jurídico, que funcionaria basicamente pela lei e pela interdição, sendo seus efeitos definidos como obediência. Diante do poder-lei, o sujeito, pelo efeito de "assujeitamento", é o que obedece.

Foucault (1979a) nos convida a ampliar a visualização dos mecanismos de poder para além da representação do direito, da lei, da liberdade, do Estado. Pois se o jurídico pôde servir historicamente para representar um tipo de poder, hoje ele é insuficiente para dar conta dos novos procedimentos de poder que funcionam

não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei mas pela normalização, não pelo castigo mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravazam do Estado e de seus aparelhos. (p. 86)

O poder, segundo o referido autor, deve ser pensado pela descontinuidade, pela multiplicidade de correlações de forças que o constituem, pelas contradições e estratégias em que se origina e cujo esboço se corporifica nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. Deve ser pensado de baixo para cima isto é, não pela oposição dicotômica entre dominador e dominado, algo que achesse de alto a baixo, nesse movimento, a estrutura social, porém como algo que se exerce em diversos pontos e de forma móvel e desigual, como relações imanentes a outros tipos de relações e acima de tudo, como algo cuja função é altamente produtora. O poder não é pois, apenas interdição, negação, dissimulação, exclusão sendo antes foco de produção de saberes altamente eficazes que permitem, num jogo incessante, redistribuir, trocar, alinhar e ligar entre si as múltiplas correlações de forças que perpassam o conjunto do corpo social. (idem, passim)

As práticas de selecionar, qualificar, classificar, medir são, dentro desse quadro, não propriamente necessidades de uma ideologia de dominação, formas pelas quais o direito se exerce ou ainda, maneiras específicas que permitem aos indivíduos se submeterem às exigências do poder global. Não são, como fez Foucault (1977) um "infradireito" mas sim uma espécie de "contradireito". Fazem parte de um esquema técnico disciplinar, de uma modalidade particular de poder - o poder disciplinar.

(...) Enquanto os sistemas jurídicos qualificam os sujeitos de direito, segundo normas universais, as disciplinas caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam. (p. 195)

Nesse sentido é que a disciplina é um "contradireito" pois que

ela atua rompendo os limites postulados pelo direito, instalando uma rede imensa e, ao mesmo tempo, pontiforme, que reforça e amplia o exercício dos poderes.

Essas práticas, por si sós, sancionam um saber sobre o indivíduo que permitirá o aperfeiçoamento cada vez maior dos mecanismos de controle sobre os corpos. Não um poder central determinando a prática mas sim a prática recolocando, sustentando o poder. Foucault explicita que o século XVIII inventou as técnicas disciplinares e os procedimentos de exame e que estes produziram o indivíduo disciplinar. Diz ele:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação "ideológica" da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a "disciplina". Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade o poder produz; ele produz realidade, produz campos de objetos e rituais da verdade, o indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam dessa produção. (idem, p. 172)

A distribuição dos poderes e consequente irradiação por todo corpo social, empresta às pequenas práticas disciplinares do cotidiano um papel fundamental. São essas práticas de codificar, separar, posicionar, que permitem um saber sobre o indivíduo e o mantêm sobre o jugo do poder. Postas em ação nos aparelhos e instituições ultrapassam, no entanto, esses limites, ao produzirem saberes unanimemente aceitos e legítimos. Saberes sobre os corpos, inscritos nos corpos, constituidores de novos e múltiplos poderes: *"esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo"*. (idem, p. 28)

A ideologia liberal fala o discurso da capacidade ,

do mérito, para justificar as desigualdades sociais. As práticas disciplinares e normalizadoras garantem, não pela fala, mas pela ação, a submissão dos corpos. Não há engano, nem ilusão ; há formas concretas de agir, de praticar, que não se restringem ao domínio de uma classe sobre outra, mas estão disseminadas, semeadas no real e incorporadas aos indivíduos.

De maneira geral Foucault se refere às disciplinas como técnicas de ordenação das multiplicidades humanas. O poder disciplinar deve decompor essas multiplicidades confusas em singularidades para melhor atuar sobre elas. E o faz pelo uso de técnicas - instrumentos simples: *"o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico: o exame"*. (idem, p. 153)

Sobre a questão do "olhar hierárquico" Foucault vai demonstrar sua manifestação no interior das escolas, dos quartéis, das fábricas, dos hospitais, das prisões pelos procedimentos mais sutis que vão da colocação em filas, esquadrinha - mento dos espaços, disposição das mesas até à observação propriamente dita, vigilância continuamente anotada, especificada, detalhada.

Organiza-se assim, como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois se é verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede "sustenta" o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (idem, p. 158)

E se é uma realidade, como diz Foucault, que a organização piramidal da vigilância permite a existência do "chefe", é o aparelho no seu conjunto que produz "poder" e distribui os indivíduos permanente e continuamente nesse campo. A vigilância hie-

hierárquica, increve a hierarquia nos corpos, e produz todo um saber sobre a hierarquia social.

A "sanção normalizadora" é um segundo mecanismo que Foucault aponta como essencial ao poder disciplinar. Aqui mais uma vez o autor vai investir não sobre as penalidades amplas, expressas por uma lei geral, mas sim sobre as pequenas penalidades, aquelas do tempo ("atrasos, ausência, interrupções de tarefas"), da atividade ("desatenção, negligência"), do corpo ("falta de higiene", "mã apresentação"), da sexualidade ("indecência") etc. Todas elas representam um desvio pois que se afastam da regra, da norma. A sanção disciplinar deve fazer prevalecer a ordem da lei, do regulamento mas também aquela mais sutil, dos processos de aprendizagem, dos níveis de aptidão requeridos para uma atividade, do tempo para exercitar. Sua função é basicamente corretiva: avalia-se e pune-se para inserir na norma. A avaliação implica uma divisão em graus ou classificações que tem um duplo papel:

marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquizar e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. (idem, p. 162)

É no aparelho escolar que se verifica com transparência o papel da sanção normalizadora, pelo jogo de alocação dos alunos em classes a partir de suas aptidões e comportamentos. Percebe-se aí o funcionamento do duplo mecanismo: punir recompensar e a partir daí hierarquizar. Esse dispositivo atua pelo exercício da pressão permanente visando à submissão e ao cumprimento uniforme dos deveres; pela normalização, quer igualar os indivíduos ao modelo da ordem.

Para Foucault, a sanção, como instrumento do poder disciplinar atua por cinco operações distintas:

relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípios de uma regra a seguir. Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto - que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. Medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, o nível, a "natureza" dos indivíduos. Fazer funcionar, através dessa medida "valorizadora", a coação de uma conformidade a realizar. Enfim traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, a fronteira externa do anormal. (idem, p. 163, grifo nosso)

A produção de normal é feita portanto, segundo o autor, através dos esquemas disciplinares. Ele se estabelece como medida coercitiva no ensino através da educação padrão e da instituição das escolas normais; na saúde pela higienização e estabelecimento de normas gerais sanitárias, na produção pela regularização dos processos e produtos. (idem, passim)

A normalização leva, de certa forma, à homogeneidade mas também individualiza, fixando os desvios, os níveis, as diferenças.

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, to a gradação das diferenças individuais. (idem, p. 164, grifo nosso).

Finalmente o exame, que nos interessa tão de perto, é colocado por Foucault como um instrumento que justamente associa as técnicas de vigilância hierarquizante com a sanção normalizadora. É ele que permitirá concretamente a qualificação, a classificação, a ordenação, a normalização através de um ritual que olha, que vigia, que avalia, diagnostica e pune ou re

compensa. Altamente difundido, o exame é uma técnica que se faz presente em diversos campos - medicina, pedagogia, psicologia, ciências sociais ... - e cujo mecanismo envolve complexas relações de poder e saber: formação de saber e exercício de poder.

São as técnicas examinatórias por exemplo, que permitem, segundo Foucault, a constituição do saber médico no século XVIII pela eleição do hospital em local de exame, de formação e aperfeiçoamento médico. Da mesma maneira, ele demonstra que a escola enquanto aparelho de "examinar" vai se constituir em local de elaboração da pedagogia, de uma pedagogia com função científica e também, no exército, os exames de inspeção e as manobras permitirão a constituição de uma tática poderosa utilizada sobretudo nas guerras napoleônicas.

Como mecanismos de poder implicados na técnica de exame queremos destacar aquilo que Foucault chama "inversão da visibilidade do poder" isto é, o fato de que ele atua pelo anônimo, fazendo, no entanto, emergir, aqueles sobre os quais se exerce. *"É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar"*. (idem, p. 167).

Outro importante mecanismo está no "poder de escrita", na habilidade do exame em colocar o indivíduo no campo do documentário. É a partir dos documentos produzidos que será possível de um lado, a constituição do indivíduo, descrição dos seus "traços" singulares, aptidões, tipo de personalidade; de outro, a

constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa "população". (idem, p. 169)

Foucault destaca na emergência das ciências do indivíduo, a importância das técnicas de exame. São essas pequenas técnicas de descrição, interrogatório, anamnese, diz ele, que introduzem o indivíduo no campo do saber, no discurso científico.

O exame pelos seus processos, faz de cada indivíduo um "caso" - objeto e efeito de conhecimento, objeto e efeito de poder. O caso

é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (idem, p. 170)

Por esses mecanismos se ritualizam e se realizam as funções disciplinares que constituem um determinado tipo de poder onde as diferenças individuais são totalmente imprescindíveis.

O exame assumiu gradativamente nas disciplinas, às quais se integrou, formas mais depuradas e vamos encontrá-lo nesses campos exatamente sob a forma de testes, entrevistas, escalas, questionários, consultas. Para Foucault seu papel é sempre o de retificar os mecanismos da disciplina: nas escolas, nas fábricas, nas prisões e nos hospitais. Dessa forma reproduzem os esquemas de poder-saber próprios às disciplinas. (idem, passim).

Foucault articula, historicamente, a emergência das técnicas de exame às práticas penais, disciplinares. No momento em que o suplício, a repressão dos corpos não mais atendem às necessidades de controle e punição observa-se uma mudança nas práticas de punir e o surgimento de uma "suavização" dessas práticas. A base dessa mudança não é, como em geral se inter -

preta, a evidência de um horror moral ou a introdução da humanização nos castigos. Trata-se, antes, ~~de~~ uma busca de formas mais eficazes de punir e, especialmente, de punir deixando intacto o corpo do criminoso. O corpo não deve mais ser dilacerado mas sim disciplinado, controlado, submetido, para que dele se extraiam todas as forças, para que seja melhor aproveitado. (idem, passim).

Essa valorização do corpo está, por sua vez, associada com os processos econômicos desencadeados pela industrialização, a multiplicação dos bens e do capital, o crescimento populacional, o aumento do nível geral de vida. A inteligência com os delitos que se investem sobre a propriedade e as riquezas demanda um controle mais exercido mas também mais inteligente e mais poupador -

não punir menos, mas punir melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir. (idem, p. 76)

Foucault especifica que a Reforma Judiciária do século XVIII tem como finalidade uma nova economia e uma nova tecnologia do poder de punir. O pacto contratual, então estabelecido, formula, em termos de princípios, essa estratégia, na medida em que distribui pelo corpo social o poder de castigar. Qualquer infração aos direitos sociais é um crime contra toda a sociedade, contra "a natureza", o que dá a todos os membros dessa sociedade o direito de punir. A lei, elaborada pela sensibilidade do legislador (conforme Rousseau: um homem extraordinário do Estado, dotado de uma força superior à humana, "aquele que faz falar aos deuses") expressará o anseio de todo corpo social. Fixando os limites ela permitirá a participação

de todos e cada um na prática de punir. A generalização da lei exige, porém, uma individualização dos crimes e dos criminosos, e aqui começa a se delinear o lugar do "delinquente", que será constituído em articulação com as "ciências" humanas já no século XIX.

O rompimento do contrato social traz a conotação de selvageria, trata-se da constituição daquele que está fora da natureza: "*o celerado, o monstro, o louco talvez, o doente e logo o "anormal"*". (idem, p. 92). Percebe-se então a emergência de uma relação de objeto a partir das próprias táticas de poder. Não se trata ainda da objetivação do "delinquente", do *homo criminalis*, do "anormal" propriamente dito, mas de um esboço dessa figura, portanto, historicamente constituída. Essa mesma concepção articula-se pois com o deslocamento do ponto de aplicação do poder: não mais o corpo, mas sim a "natureza", a "alma", a "índole" para reconstituição do sujeito de direito.

O século XVIII vê surgir também a prisão, segundo Foucault, como o lugar de modificação do comportamento, da alma, "máquina" de transformação dos espíritos. Essa transformação vem acompanhada de uma prática individualizante, de observação cotidiana, abrindo-se, pouco a pouco, um certo saber sobre os indivíduos. Posteriormente à reforma penal que procurava agir sobre as idéias, sobre as representações, a constituição de um aparelho de penalidade corretiva agirá não mais sobre as representações mas sobre os gestos, o tempo, os movimentos, o silêncio, os hábitos - moldagem do corpo e da alma (esta como sede dos hábitos), estabelecimento do sujeito obediente, submisso.

Em resumo diz Foucault:

O corpo que é supliciado, a alma cujas representações são manipuladas, o corpo que é treinado; temos aí três séries de elementos que caracterizam os três dispositivos que se defrontam na última metade do século XVIII. Não podemos reduzi-los nem a teorias de direito (se bem que eles lhe sejam paralelos) nem identificá-los a aparelhos ou a instituições (se bem que se apoiem sobre estes), nem fazê-los derivar de escolhas morais (se bem que nelas encontrem eles suas justificações). São modalidades de acordo com as quais se exerce o poder de punir. Três tecnologias de poder. (idem, p. 116)

O que Foucault denomina "disciplina" nada mais é que uma multiplicidade de métodos que atuando sobre os corpos permitirão sua sujeição, sua docilidade, sua obediência, ao mesmo tempo que seu treinamento, ampliação de forças e capacidades, exploração máxima de sua utilidade. Há pois um duplo mecanismo no poder disciplinar: o esvaziamento da força política e o aumento da força útil. Esses processos não aparecem subitamente, são numerosos, esparsos e vão tomando corpo lentamente. No século XVIII é quando assumem um caráter mais generalizado, uma forma genérica de dominação. Como já falamos, são processos sutis, minúsculos às vezes, inocentes, mas obedecem a uma espécie de coerência que lhes confere a aparência de uma rede única e complexa. Aparecem mais livremente nas escolas e nos quartéis mas penetram também os hospitais, as oficinas, as famílias. Sua prática é caracterizada pelo controle-observação, pela distribuição, isolamento, localização, classificação, serialização. Tais práticas fundam um conjunto de técnicas, de instrumentos, de dados, que, numa cadeia ininterrupta, produzirão saberes específicos, detalhados, necessários. (idem, passim)

Foucault localiza o nascimento daquilo que se chamou Psicologia Científica, contemporaneamente à complementação

do que ele chama "a tessitura carcerária da sociedade", que se caracteriza por sua função "examinatória". Segundo ele, isto não significa que as ciências humanas saíram dos cárceres. Mas, sem dúvida, estão articuladas com essa modalidade de poder disciplinar que exigiu a criação de técnicas e procedimentos de individualização.

O homem conhecível (alma, individualidade, consciência, comportamento, aqui pouco importa) é o efeito - objeto desse investimento analítico, e dessa dominação - observação. (idem, p. 267)

A Psicologia Diferencial, a Psicometria, são ramos da chamada Psicologia Científica que permitirão, de um lado, a instalação de um saber sobre as diferenças individuais e de outro a elaboração das técnicas, dos instrumentos que possibilitarão a medida dessas diferenças. Através da medida serão fixados padrões de normalidade, desvios, limites, ordenações; serão avaliados e comparados os sexos, as raças, os gênios, os "sub-normais"; serão identificadas as diferenças gerais (tipologias) e as específicas (traços, fatores), as hereditárias e ambientais. Para se ter uma idéia, Allport especifica em onze tipos, o menor número típico de técnicas de avaliação das diferenças individuais úteis. São elas:

1. *Diagnóstico constitucional e fisiológico - inclui medidas de compleição corporal, ritmo cardíaco, a atividade elétrica do cérebro [EEG], ação das glândulas, etc.*
2. *Estudos sócio - culturais - os fatos relativos à idade, sexo, profissão, classe, papéis, etc.*
3. *Documentos pessoais e estudos de caso - os dados úteis podem incluir autobiografias, cartas, diários, memórias, retratos escritos. Embora sujeitos a muitas restrições - é óbvio que tais documentos não são padronizados, em absoluto, sendo passíveis de múltiplas interpretações - esses materiais habilitam-nos frequentemente a abordar o mundo privado da experiência do indivíduo. (grifo nosso)*

4. Auto - avaliação - há muitas maneiras de tornar esse método mais sistemático, incluindo técnicas tais como o WAY (perguntar "Who Are You"? (Quem é você)); e a Repartição Q, em que o sujeito reparte uma série de enunciados ou declarações de acordo com o grau em que pensa que lhe são aplicáveis.
5. Amostragem de conduta - é possível tornar as observações do comportamento mais exequíveis mediante, por exemplo, a amostragem de tempo, em que o que se registra é a ação que um sujeito está desempenhando, digamos, de cinco em cinco minutos. Por vezes, os sujeitos são colocados em "mini-situações" planejadas para suscitar o comportamento revelador. Allport inclui as entrevistas nesta categoria.
6. Classificações - neste caso, um observador, usualmente alguém que conhece bem o sujeito, avalia o num certo número de escalas, muitas vezes em cotejo com uma população conhecida (digamos, outros estudantes para quem o classificador leciona).
7. Teste e Escolas - entram neste grupo os instrumentos de medição psicológica mais rigorosamente definidos que procuram avaliar a inteligência ou outras qualidades intelectuais, traços e disposições da personalidade, capacidades, aptidões e interesses, etc. A lista de testes e escalas atinge muitas centenas, e não é este o lugar para tentar avaliações individuais.
8. Análise de profundidade - as técnicas desenvolvidas para fins terapêuticos, como a livre associação, também podem ser usadas para fins de avaliação.
9. Comportamento expressivo - inclui, por exemplo, gestos, postura, caligrafia, donde é possível obter algumas informações (embora menos do que afirmam os grafologistas profissionais).
10. Técnicas projetivas - a noção deriva de Freud e consiste essencialmente em que aspectos submersos da personalidade serão "projetados" em estímulos neutros ou ambíguos, dos quais os borrões de tinta de Rorschach são provavelmente os mais famosos. (Os testes projetivos de Rorschach têm uma literatura extensíssima e requerem prolongados cursos de adestramento, mas o seu valor continua a ser discutível). É provável que tais técnicas sejam da maior utilidade para ajudar a completar o retrato de um indivíduo, sugerindo pontos que de outro modo poderiam ser negligenciados.
11. Procedimentos sinópticos - Allport usa este termo para designar os métodos de combinação de informações provenientes de várias fontes, a fim de obter um quadro da pessoa total. (Kirby et alii, 1977, p. 50-2)

A dizer sinópticos, preferiríamos antes dizer panópticos, uma das modalidades do poder disciplinar de que nos fala Foucault. Como diz ele (1977), modalidade importante pois "automa¹tiza e desindividualiza o poder[...] Há uma maquinaria que assegura a dissimetria, o desequilíbrio, a diferença" não importando quem o faz funcionar. (p. 178). O psicólogo, o pedagogo, o chefe, o policial, os pais, os amigos, todos podem exercer explicita ou anonimamente esse poder.

No caso particular dos testes de inteligência, a par de sua construção que, como demonstramos inicialmente, se dá por um mecanismo de "realização" do real imediato, não podemos negar a eficácia do saber que eles inauguram sobre a inteligência. Este saber investirá nos grandes aparelhos e instituições mas também nas pequenas práticas do cotidiano. Pela sua inteligência, o indivíduo será classificado na escola, selecionado nas fábricas, diagnosticado nos hospitais psiquiátricos, marcados nas prisões. Mas a inteligência será também objeto de aperfeiçoamento da raça humana, ponto sobre o qual falar-se-á a "raça superior". A inteligência enquanto objeto e efeito de saber e poder não é uma pura representação ideológica, ela é uma materialidade que se inscreve nos corpos, nos olhares, nos gestos.

Os testes e a inteligência que eles produzem articulam-se com as práticas pedagógicas e psiquiátricas e, como vimos, com o surgimento de um certo padrão de normalidade a partir do qual serão criadas novas e aperfeiçoadas técnicas de desenvolvimento ou recuperação.

Em função das aptidões, como vimos, nas escolas, os alunos serão divididos em normais ou deficientes ("especiais")

e alocados em classes diferentes. Entre os normais encontraremos subdivisões: os mais bem dotados ("inteligentes") e os normais propriamente ditos; da mesma maneira, os especiais classificar-se-ão em irrecuperáveis e com possibilidades de aprender. Para cada idade um padrão, para cada indivíduo um controle. Estimular o crescimento, desenvolver as "potencialidades" mas também inseri-lo, educá-lo ou excluí-lo.

A pedagogia que se desenvolve na escola, como lugar da avaliação e do exame, tem grande apoio nas provas de aprendizagem, de rendimento mas também nos testes de inteligência, cujo resultado marcará o indivíduo em todo seu percurso escolar. Só para exemplificar, nos dias de hoje, vamos encontrar nas escolas toda uma série de mecanismos destinados a inserir os indivíduos em seus espaços seriais, de acordo com suas aptidões, o nível de avanço, a personalidade, as atitudes, o dinheiro dos pais. O trabalho de Dorith W. Schneider (1979) sobre os "alunos excepcionais" realizado nas escolas públicas do Rio de Janeiro demonstra como se produz e se determina o lugar do excepcional a partir da combinação das técnicas de observação, registro e testagem. Contrariamente ao que se possa supor, a distribuição dos indivíduos em função de suas capacidades não é apenas uma forma de discriminação social mas também um mecanismo de produção de saber sobre cada individualidade visando o aproveitamento máximo de suas forças..

A dimensão positiva do poder aqui, nos parece essencial. É ela quem permitirá toda uma psico-pedagogia do "excepcional" (tarefas e exercícios especiais, práticas de aceleração mental, inserção em ofícios específicos). Esse saber que nasce,

sem dúvida, de uma prática de poder é que, em certa medida, sustentará a legitimidade do excepcional. A "ideologia" da inteligência fala a exclusão; a pedagogia do exame inclui, desenvolve, dispende esforços, sustenta e submete pela especificação. Por esse meio o poder cresce, multiplica seus efeitos, fazendo com que seu objeto se amplie, subdivida-se e penetre no real.

Schneider demonstra a importância do "olhar hierárquico" e classificador do professor na determinação do excepcional. É ele quem decidirá se a criança é "madura" para a alfabetização ou se "imatura" devendo aguardar na "fila" sua entrada para o mundo do conhecimento. Essa "fila" é a "classe de alfabetização imatura" onde a criança será submetida a técnicas específicas de "aceleramento". Nos casos duvidosos, a professora pode recorrer a um teste para decidir a "maturidade" da criança. (idem, p. 54)

Cunha, (1975), comentando o trabalho, afirma que o "olhar" que classifica o faz em torno de critérios subjetivos: *"a suposta evidência da imaturidade e o seu lado oculto representado pelo modelo de conduta rejeitado pelas professoras"* . (p. 209). Perguntamos: por que oculto? Ao que tudo indica esse modelo é explícito, aberto, aceito unanimemente. Se a deficiência é uma produção, o que fixa suas formas, seus limites, suas manifestações é um conjunto de dados sobre os quais não cabe uma análise de ocultamento. A prática de seleção do "aluno excepcional" é evidente, não dissimulada. Tal prática inclui uma avaliação da inteligência mas também da conduta ("agressiva ; dispersiva; apática; agitada; tímida; implicante; "viscosa" ; ri à toa; chora à toa; ora alegre ora triste; sempre triste; é preguiçosa", etc"); da aparência física ("apresenta boa nutri-

ção, é pálida, aparenta ter bons hábitos de higiene etc."); da origem familiar ("pobreza; família desorganizada; irmãos desajustados; abandono pelos pais; doença mental na família; alcoolismo de um ou ambos os pais etc"); do tipo de residência ("casa; apartamento; conjunto residencial; favela") etc. (Schneider, op. cit., 69-70). Supor a existência de um dado oculto é também supor a existência do excepcional "verdadeiro" ou a existência de critérios corretos para defini-lo. O excepcional, visto como um efeito, um produto, só existe na superfície das práticas que o definem.

Quanto à avaliação da inteligência, o teste de Gille, (Teste de Nível Mental), como demonstra Schneider, é de importância capital na determinação da "excepcionalidade". Sabendo como tais testes são produzidos, sabemos também a articulação inteligência - nível econômico, o que fatalmente se reflete, na prática, pela articulação criança pobre-aluno excepcional. Esta porém não é a única. A categoria de excepcional relaciona-se com toda uma forma de comportamento desviante, e aí a articulação criança indisciplinada-aluno excepcional também é fundamental. Embora a análise da autora tenha se centrado em escolas que cobrem um estrato econômico baixo e embora ela afirme que, nas escolas de nível mais alto não há excepcionais, preferimos dizer que há apenas uma mudança de rótulo. O desvio é institucionalizado aí também, contrariamente ao que afirma a autora (idem, p. 61). Esse desvio se manifesta pela "criança com problema" e a intervenção do psicólogo, do orientador educacional, tem o mesmo papel que as classes separadas de alunos excepcionais. Julgar que a criança que toma aulas particulares ou consulta um psicanalista, ou faz tratamento logopédico ou psi-

comotor não é estigmatizada parece-nos uma forma incompleta de analisar a questão. É possível que possamos falar em níveis de segregação, mas não podemos deixar de verificar o mesmo procedimento classificador, hierarquizador, individualizante, especificador, daquele trazido pela autora. Lobo (1980) reforça nos sa visão ao afirmar que a segregação do excepcional é

um fenômeno social que não se caracteriza por pertencer a uma determinada classe social, nem exclui o próprio excepcional. Nas escolas que recebem alunos de vários graus e tipos de deficiência (surdos, cegos, retardados mentais) existe discriminação entre eles, por exemplo: do surdo em relação ao deficiente mental, do surdo leve em relação ao profundo, em função de sua maior dificuldade de comunicação e assim por diante. (p. 19)

Aqui gostaríamos de evidenciar pois, uma outra articulação que nos parece, sempre esteve presente da questão da inteligência. É a sua articulação com a doença mental. Inteligência - hereditariedade - doença mental é um conjunto que, historicamente, parece estar associado. Ele é responsável por uma prática social que, mais ou menos discretamente, sempre implicou uma concepção racista da inteligência e a aceitação de medidas eugênicas para preservá-la.

A inteligência enquanto elemento chave nas práticas de diagnóstico clínico, permitirá a elaboração de grandes categorias no domínio do conhecimento psiquiátrico.

Segundo Henry Ey (1969)

os retardos mentais (ou oligofrenias) são insuficiências congênitas (ou em todo caso de começo muito precoce) do desenvolvimento da inteligência. Opõem-se classicamente às demências, que são deteriorações de uma inteligência que se havia desenvolvido normalmente. (p. 619)

Os retardados mentais se caracterizam, diz o autor,

"apesar de todas as críticas do QI (quociente intelectual), por seu nível determinado pela clínica e medido pelos testes". (idem, p. 628). A classificação, em função desses critérios, proposta pela Direção Geral de População (Classificação Oficial da França) é a seguinte:

1) Os "débeis ligeiros", educáveis, aptos a uma vida autônoma relativa e a uma adaptação satisfatória ao trabalho. QI entre 0,65 e 0,80.

2) Os "débeis médios", semi-educáveis (QI entre 0,50 e 0,65) que podem alcançar uma autonomia parcial e um posto de trabalho.

3) Os "débeis profundos" (QI entre 0,30 e 0,50), parcialmente educáveis e podem chegar a uma certa produtividade. São os "imbecis". No nível dos "retardados profundos" (QI inferior a 0,30), os "idiotas" podem adaptar-se a uma vida coletiva mas são considerados improdutivos. (idem, passim)

Os fatores etiológicos também são importantes na determinação dos retardos mentais, mas aqui é preciso estudar separadamente, diz Ey, os retardos classificados segundo os fatores etiológicos, que conduzirão a uma série de tipos bem definidos tais como o mongolismo, a síndrome de Bourneville etc. (idem, passim)

Segundo Ey, inicialmente o que despertou a atenção foi o aspecto teratológico dos grandes retardos (idiotia, imbecilidade) mas hoje, o interesse tem se centrado nas formas menores (debilidade mental),

em função de seu número considerável e das possibilidades terapêuticas que oferecem em certas condições afetivas, sociais e pedagógicas. As condições de vi-

da da sociedade moderna (desenvolvimento, evolução e prolongação da escolaridade: industrialização e expansão urbana, necessidade de uma adaptação profissional cada vez mais complexa etc.) tem posto em evidência as exigências práticas do problema colocado por estas insuficiências mentais ligeiras que, em certos casos, inclusive podem a primeira vista passar inadvertidas ou, pelo contrário, serem interpretadas como estados psiconeuróticos pouco evolutivos. (idem, p. 621).

São estas formas menores, consideradas passíveis de serem educadas e adaptadas, aquelas em que se pode detectar com maior clareza a ação dos mecanismos de poder-saber que, dedicando-lhes maior "atenção" tentarão, por um processo de repartição, desmembramento e isolamento crescente, extrair o máximo de sua força útil, inserindo-os por um mecanismo, sem dúvida estigmatizador, na ordem, na classe, na produção, no controle. Teremos os "dêbeis harmônicos" (*"dóceis, trabalhadores, aplicados, metódicos, desejosos de tudo fazer bem, parvos e obedientes, se adaptam humildemente a uma condição social inferior"*), (idem, p. 632-3, grifo nosso), para quem uma boa orientação profissional permite um bom prognóstico social, de acordo com o "comprometimento" intelectual e a "benignidade" de seus caracteres; e os "dêbeis desarmônicos" que se classificam em:

- a) "instáveis", caracterizados por sua "distraibilidade", incapacidade para a concentração, "turbulência", instabilidade no trabalho e na residência, dados a fugas, mentiras e "vagabundagens";
- b) "emotivos" que se parecem com os instáveis mas tem um nível intelectual superior, são explosivos, "temperamentais", "exagerados", oscilando entre a exuberância excessiva e a inibição;
- c) "tontos" também chamados "dêbeis camuflados" que "tem uma

boa capacidade mnemônica e uma facilidade verbal que engana" mas que nos testes de manipulação e de raciocínio verbal são insuficientes além de apresentarem transtornos do "comportamento prático e social". (idem, passim)

Perceb-se claramente nessa classificação que, na produção do débil mental, a inteligência é um fator pouco claro, que só pode ser entendido em relação ao comportamento social onde, quanto maior a disciplina, menor a doença. Para cada tipo-grau de debilidade um saber específico, técnicas corretivas específicas, disposições e legislações específicas.

Quanto aos critérios para determinar a debilidade mental encontramos em Ey (1969) os seguintes:

a) um critério psicométrico: idade mental compreendida entre 7 e 10 anos segundo a escala de Binet e Simon (revisão de Stanford de 1937) e cujo QI está situado entre 65 e 80 (Terman-Merill). É considerado um critério indispensável para a estimação do grau de retardo.

b) um critério escolar: o débil mental é visto como incapaz de acompanhar a escolaridade das crianças de sua idade:

retardo escolar de 2 anos, se tem menos de 9 anos; de 3 anos se tem mais de 9 anos, com a condição de que esse retardo não seja devido a uma insuficiência de escolaridade (Binet e Simon). (idem, p. 626).

c) um critério social: o débil mental é considerado incapaz, devido a seu *deficit* intelectual, de alcançar uma independência social ou econômica. Tal critério depende de dois fatores, segundo Ey: a complexidade de vida social e a aceitação da coletividade. (idem, passim)

Mais uma vez vem à tona a íntima associação entre

inteligência e comportamento social. Os testes de inteligência, a despeito de seu papel imprescindível, não tem a palavra final. Esta, parece, deverá ser dada por um certo padrão de normalidade que fixa os comportamentos socialmente aceitáveis numa determinada idade.

Os autores falam que é importante observar a inteligência no conjunto da personalidade do débil mental, sobretudo em seu aspecto "relacional". O débil é considerado "imaturo" afetivamente, tendo sua consciência moral fixada em um estado "pré-moral", o que o leva ou a uma rejeição total dos imperativos morais (mitomania, roubo, delinquência) ou a uma submissão ingênua e cega.

Aqui vemos já a articulação entre inteligência - doença mental-criminalidade se delineando. Os testes surgem assim no interior das prisões para falar a delinquência "cientificamente". O homem delinquente, "unidade biográfica", núcleo de "periculosidade", representante de um tipo de "anomalia", deve ser conhecido, avaliado, medido, diagnosticado, tratado. (Foucault , 177, passim).

Debilidade mental e delinquência são aspectos classificadamente admitidos como extremamente relacionados. Segundo os autores, em geral, os débeis apresentam um comportamento antissocial (roubos, fugas, prostituição) que pode conduzir a reações homicidas ou suicidas. A debilidade mental pode aí ser localizada pela "pobreza do móvel, ausência de precauções em sua execução etc. ..." Também se observa, conforme Ey, que o débil muitas vezes é apenas o executor dócil de uma gang, vítima de seu caráter sugestionável e ainda, com mais frequência, re-

corre ao alcoolismo por imitação, indisciplinaridade ou ociosidade.

Percebe-se que o débil mental relaciona-se a uma forma de delinquência que importa discriminar não apenas para estabelecer o desvio e segregar, mas para desenvolver um tipo de conhecimento que permita, no interior das instituições, extrair de seu corpo, as possibilidades úteis, transformar sua "alma", e controlar incessantemente por uma vigilância rígida e específica. Vimos esse mecanismo presente tanto na prática escolar pelo estabelecimento do excepcional, quanto na prática médica pelo estabelecimento do débil mental, quanto na prática penal pelo estabelecimento do delinquente. Em todos os casos essas figuras são fabricadas como objetos de saber para que sobre elas se exerça o poder de punir, de disciplinar, de organizar e normalizar. Sem nenhuma exterioridade, os testes de inteligência se constituem e ganham sua eficácia nessas intersecções, que definem seu lugar e sua prática. Prática que tem se caracterizado, antes de tudo, como pudemos ver, pelo aumento da eficácia produtiva dos conjuntos humanos, individualizados e classificados entre outros, por tais dispositivos de poder - saber.

CONCLUSÕES

Quando iniciamos nosso trabalho tínhamos como finalidade precípua demonstrar o mecanismo ideológico pelo qual operam os testes de inteligência. Isto orientou os três primeiros capítulos, onde definimos um referencial teórico específico e a partir daí, trabalhamos o processo de construção técnica dos testes bem como as articulações dessa técnica e do saber por ela produzido, com as concepções ideológicas dominantes num momento histórico preciso.

A medida que fomos desenvolvendo nossa análise, e sobretudo a partir da leitura das obras de Michel Foucault, especialmente "Vigiar e Punir" e "História da Sexualidade", sentimos necessidade de ampliar nosso esquema inicial e trabalhar os testes e a inteligência que eles produzem não apenas como elementos que se localizam no interior de uma ideologia, mas também como práticas altamente poderosas, cujos limites escapam ao domínio de classes ou grupos específicos. Dessa forma, se disseminam em múltiplas instâncias, se articulam com inúmeras outras práticas, inaugurando novos saberes e novos poderes que implicam, sem dúvida, grandes estratégias de dominação mas também uma rede de "micro-poderes", sutis, inepercíveis, ingênuos, mas capazes de sustentar as grandes hegemonias políticas.

Certamente que não estávamos fechados para isso. Althusser, que orientou nossas referências iniciais, sempre colocou que o fim último do conhecimento ideológico não é o conhecimento científico. Segundo Althusser (1979b) devemos renunciar a toda teleologia da razão e tentar conceber as relações de

um resultado com as suas condições como uma relação de "produção" e não de "expressão" simplesmente. É preciso penetrar na lógica das condições de produção dos saberes nem sempre claras e transparentes. Referindo-se nesse sentido aos trabalhos de Foucault, Althusser explicita que sem dúvida, é desconcertante o transformar-se

dessa formação cultural complexa que reúne em torno de um termo sobredeterminado - "loucura" - nos séculos XVII e XVIII, um sem número de práticas e ideologias médicas, jurídicas, religiosas, morais e políticas numa combinação, cujas disposições internas e sentido variam em função da mudança de lugar e do papel desses termos, no contexto mais geral das estruturas econômicas, políticas, jurídicas e ideológicas, da época; como a que devemos também a Foucault, ao demonstrar que conjunto de condições aparentemente heterogêneas conspirou de fato, ao cabo de um laborioso "trabalho positivo", para a produção disso que nos parece a própria evidência: a observação do doente pelo "olhar" da medicina clínica. (p. 47)

Observamos que os testes de inteligência são constituídos por um processo de "simulação - verificação" do real imediato; que eles reproduzem a ordem social e que o saber sobre a inteligência que eles disseminaram tende a encobrir as diferenças sociais que estão na origem mesma dessa produção. No entanto queremos deixar claro que isto não nos leva a concluir pela existência de um saber sobre a inteligência que não seja ideológico. Admitir isso, seria também admitir a existência de uma inteligência em si, de uma essência da inteligência, algo cuja origem pré-exista à história. Na realidade a inteligência é, para nós, um dispositivo historicamente constituído pelas práticas de poder; ela é um efeito de poder, e sua materialidade enquanto tal vem assegurada por essa prática.

Assim como avançamos a concepção de poder, abrimos também a questão da inteligência para múltiplas frentes, o que

faz dela um saber incorporado e localizado em muitos lugares . Pensamo-la nos grandes aparelhos e instituições mas também nas práticas cotidianas, nos pequenos procedimentos que, a cada momento, classificam, hierarquizam, individualizam. Distribuir a inteligência socialmente é também admitir sua inscrição em todos os níveis, ao nível das representações sim, mas também ao nível dos corpos, dos gestos, dos olhares.

Nosso trabalho nos mostrou que os testes de inteligência são técnicas que respondem a uma demanda social de "adaptação-readaptação" dos indivíduos na ordem estabelecida; que eles são instrumentos que permitem, pelo seu caráter técnico , justificar uma certa ideologia que coloca a questão da inteligência e das aptidões como responsáveis pela hierarquização social; mas também que eles, longe de constituírem domínio exclusivo de uma classe que os utiliza como elementos de dissimulação da determinação econômica nas relações sociais, constituem-se antes, numa prática que surge, atinge e se dissemina em inúmeras direções. Nascida de uma modalidade específica de poder - o poder disciplinar de que nos fala Foucault - essa prática, articulada com outras que se agrupam num conjunto com função "examinatória", permitirão a inauguração de saberes sobre o indivíduo, sua "personalidade", sua "consciência", sua "inteligência" sua "alma". Em todos os lugares a inteligência será medida, classificada, diagnosticada, ordenada: nas escolas, nos hospitais, nas fábricas, nas prisões, mas também no seio da sociedade como um todo, na família, nas relações, pela hereditariedade, pela raça, pelo corpo.

Evidentemente , não tivemos como objetivo, nem po-

deríamos, verificar a inteligência em suas inúmeras articulações. Da mesma forma a tratamos como um objeto constituído sem tentar localizar exatamente as condições históricas dessa constituição: a partir de que momento a inteligência entrou na ordem do discurso científico e porque. Sentimos entretanto que isso é necessário para explicar inúmeros pontos que nos parecem obscuros na "história da inteligência", sobretudo o aparecimento de outros discursos sobre ela, no interior da disciplina psicológica.

Como aspecto fundamental gostaríamos, finalmente, de destacar a importância que percebemos no deslocamento que Foucault nos induziu a pensar: os testes e especialmente a inteligência não em termos unicamente da oposição ciência - ideologia mas como uma prática de produção de "verdade", falada, sentida, vivida, enquanto tal. Essa "verdade", vista como um objeto e efeito de poder, destrói a possibilidade de se pensar os testes e a inteligência fora desses liames. Destrói também a possibilidade de se considerar que essa "verdade" pertence a um grupo ou a um elemento pois como "verdade", ela está em todos os pontos, em todos os lugares, em todos os pensamentos de forma, sem dúvida, diferente, desigual, descontínua. Mesmo sob a forma da "mentira", do "erro", da "ilusão" é o mesmo objeto que aí está, supondo o seu lado "verdadeiro", "científico".

BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado, Lisboa, Presença, 1970.

————— Sobre o trabalho teórico, Lisboa, Presença, 1978a.

————— Posições I, Rio de Janeiro, Graal, 1978b.

————— A favor de Marx, Rio de Janeiro, Zahar, 1979a.

————— et alii Polêmica sobre o humanismo, Lisboa, Presença, 1967.

————— et alii Le o capital, Rio de Janeiro, Zahar, 1979b.

ANASTASI, A. Psicologia diferencial, São Paulo, Herder, 1967.

————— On the formation of psychological traits. American Psychologist, 1970, 25, 899-910.

————— Testes psicológicos, São Paulo, E.P.U., 1977.

BACHELARD, G. O novo espírito científico, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1968.

————— Filosofia do novo espírito científico, Lisboa, Presença, 1972.

————— Epistemologia, Rio de Janeiro, Zahar, 1977a.

————— O racionalismo aplicado, Rio de Janeiro, Zahar, 1977b.

- BADIOU, A. O recomeço do materialismo dialético in COELHO E.P. (org) Estruturalismo, Lisboa, Portugal, 1967, 321-357.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, P. L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.
- BIBLIOTHÈQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONALE. Les problèmes de la mesure en psychologie. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de langue française, Paris, P.U.F., 1962
- BINET, A. Les enfants anormaux; guide pour la admission des enfants anormaux dans les classes de perfectionnement, Paris, Colin, 1916.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais in. DURAND, J. C. G. (org.). Educação e hegemonia de classe, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BORING, E.G. A history of experimental psychology. New York, Appleton century-crofts, inc., 1951.
- and HERRNSTEIN, R.J. A source book in the history of psychology, Massachusetts Harvard University Press, 1965.
- BOURDIER, P. e PASSERON, J.C. Areprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BUTCHER, H.J. Inteligência humana, São Paulo, Perspectiva, 1972.
- BURT, C. The factors of mind, London, University of London, P. U.F., 1950.
- CANGUILHELM, G. O que é a psicologia? in: Revista Tempo Brasileiro, Epistemologia 2, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972, 30/31.

CANGUILHELM, G. O normal e o patológico, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978.

CHEVALLIER, J.J. As grandes obras políticas de Maquiavel a nos dias, Rio de Janeiro, Agir, 1976.

CHRISTEN, Y. O globo, Rio de Janeiro, 23/03/80, p. 10.

COELHO, E.P. Introdução a um pensamento cruel: estruturas, estruturalidade e estruturalismos in: COELHO, E.P. (org.) Estruturalismo, Lisboa, Portugalia, 1967, I - LXXV.

COMREY, A.L. Mental testing and the logic of measurement . Educ. Psychology Measurement, 1951, 11, 323-334.

CRONBACH, L. Essentials of psychological testing, New York , Harper and Row, 1970.

_____ Validez de los conceptos en los testes psicológicos in: WAINERMAN, C.H. (org.) Escalas de medición en ciencias sociales, Buenos Aires, Nueva Vision, 1976.

CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

DELEULE, D. La psicologia, mito científico, Barcelona, Anagnina, 1972.

DEWEY, J. Naturaleza humana e conduta: introducción a la psicologia social, México, Fondo de Cultura Económico, 1964.

_____ Liberalismo liberdade e cultura, São Paulo, C.E.N. , 1970.

ESCOBAR, C.H. As ciências e a filosofia, Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ESCOBAR, C.H. Ciência da história e ideologia, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

EY, H. et Allii, Tratado de psiquiatria, Barcelona, Toray - Mas son S/A., 1969.

FOUCAULT, M. As palavras e as coisas, São Paulo, Martins Fontes, 1966.

————— Arqueologia do saber, Petrópolis, Vozes, 1972.

————— Vigiar e punir: nascimento da prisão, Petrópolis, Vozes, 1977.

————— História do sexualidade I: a vontade de saber, Rio de Janeiro, Graal, 1979a.

————— Microfísica do poder, Rio de Janeiro, Graal, 1979b.

FRAISSE, P e PIAGET, J. Tratado de psicologia experimental, Rio de Janeiro, Forense, 1969, vol. VII.

FREITAG, B. Escola, estado e sociedade, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

GHISELLI, E.E. Theory of psychological measurement, New York, McGraw Hill, 1964.

GUILFORD, J.P. Psychometric methods, 2nd ed. New York, McGraw Hill, 1954.

————— Fundamental statistics in psychology and education, New York, McGraw Hill, 1956.

————— The nature of human intelligence, New York, McGraw Hill, 1967.

GULLIKSEN, H. Theory of mental tests, New York, Wiley, 1950.

HEATHER, N. Perspectivas radicais em psicologia, Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

HERBERT, T. Reflexão sobre a situação teórica das ciências sociais e especialmente da psicologia in: Revista Tempo Brasileiro, Epistemologia 2, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972.

HUMPTY DUMPTY, London, The Russel Press Ltd. nº 4, s/d.

HYPPOLITE, J. O científico e o ideológico sob uma perspectiva marxista in: Revista Tempo Brasileiro, A crise do pensamento moderno/3, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1972, 25.

KAMIN, L.J. The science and politics of I.Q. Maryland, Laworence Erlbauem Assoc., 1974.

KARSZ, S. Théorie et politique: Louis Althusser, Paris, Fayard, 1974.

KIRBY et Allii. Diferenças individuais, Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

LASKY, H.J. El liberalismo europeo: un ensayo en interpretacion, México, Fondo de Cultura Economica, 1939.

LINDQUIST, E.F. Educational Measureament, Washington, American Council on Education, 1951.

LOBO, L.F. O excepcional e a norma in: Revista Teoria Crítica, Rio de Janeiro, Raízes-Editora, Psicologia e Informação, 1980, nº 1.

LONGEOT, F. Psychologie différentielle et théorie opératoire de l'intelligence, Paris, Dunod, 1969.

MAGNUSSON, Teoria de los tests, México, Trillas, 1969.

MARX, K. Ideologia alemã, Lisboa, Presença, s/d, 2 v.

——— Miséria da filosofia, Lisboa, Estampa, 1978.

MERANI, A.L. Psicologia e alienação, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

NICK, E. O método dos grupos múltiplos em análise fatorial ; possibilidades e limitações, Tese da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1977, mimeo.

NUNNALLY, J.C. Psychometric theory, New York, McGraw Hill, 1967.

——— Introduction to psychological measurement, New York, McGraw Hill, 1970.

ROUSSEAU, J.J. O contrato social, Rio de Janeiro. Edições de Ouro, s/d.

SAINSAULIEU, R. Sobre a reprodução de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron in: BRANDÃO, Z. (org.) Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

SCHNEIDER, D. "Alunos excepcionais": um estudo de caso de desvio in: VELHO, G. (org.) Desvio e divergência, 3a. edição, Rio de Janeiro, 1979.

SCHWEBELL, M. Educação para quem? São Paulo, Cultrix, 1972.

SKODAK e SKEELS, A final follow-up study of one hundred adopted children in: Journal of Genetic Psychology, 75 (1949): 85-125.

SPEARMAN, C. The abilities of man, London, McMillan, 1927.

SPERRY, L. (org.) Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais. Porto Alegre, Globo, 1977.

STEVENS; S.S. On the Theory of Scales of Measureament in: Science, Nº 103, 1946.

———— Matemáticas e medición, in: WAINERMAN, C.H.(org.) Escalas de medicion en ciencias sociales, Buenos Aires , Nueva Vision, 1976.

THORNDIKE, R. L. Educacional Measureament, 2nd ed. Washington, American Council of Education, 1971.

THURSTONE, L. The primary mental abilities , Chicago, The University of Chicago Press, 1957.

———— Confiabilidade in: WAINERMAN, C.H. (org.) Escalas de medición en ciencias sociales. Buenos Aires, Nueva Vision, 1976.

TORT, M. Le quocient intellectuel, Paris, Maspero, 1974.

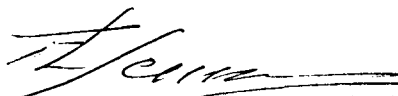
TRYON, W.W. The test-trait fallacy Americ Psychologist, 34, nº 5, 1979, p. 402-406.

VERNON, P.E. La structure des aptitudes humaines, Paris, P.U.F. 1952.

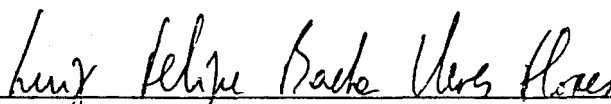
YELA, M. La técnica del análisis factorial, Madrid, Gredos , 1956.

A dissertação "ANÁLISE CRÍTICA DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA OU APTIDÃO PSICOLÓGICA" foi considerada aprovada.

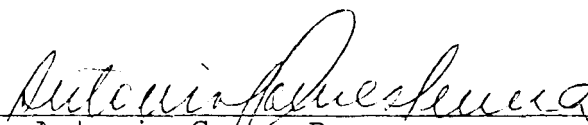
Rio de Janeiro, 16 de março de 1981



Franco Lo Presti Seminério
Professor Orientador



Luiz Felipe Baêta Neves Flores
Membro da Comissão Examinadora



Antonio Gomes Penna
Membro da Comissão Examinadora