



É preciso adaptar o ensino às características do aluno: análise histórica de um enunciado¹

*"Teaching must be adapted to the characteristics of the student:
historical analysis of a statement"*

*"La enseñanza debe adaptar-se a las características del alumno:
análisis histórico de un enunciado"*

ANA LAURA GODINHO LIMA²

Resumo

O artigo efetua uma análise do enunciado segundo o qual é preciso adaptar o ensino às características dos alunos. Essa afirmação expressa um consenso no campo educacional e é recorrente nos discursos da psicologia difundidos nas escolas normais e cursos superiores de educação desde o início do século XX. O trabalho baseia-se no exame de 24 manuais de psicologia para a formação docente publicados no Brasil entre 1900 e 2014. Recorre à perspectiva foucaultiana de análise do discurso e às produções de Nikolas Rose sobre as relações entre a psicologia e a administração social. A análise evidencia que o enunciado em questão associa-se à pressuposição da desigualdade das inteligências e à convicção de que o governo deve basear-se no conhecimento científico da natureza humana.

Palavras-chave: psicologia e educação; formação de professores; ensino de psicologia.

¹ Versão revisada e ampliada do texto apresentado na 37ª. Reunião Nacional da ANPEd. Comunica os resultados da pesquisa "A Psicologia Ensinada aos Professores: uma análise dos discursos dirigidos a professores em formação", que conta com apoio da FAPESP (Processo n. 2015/17890-4).

² Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com período sanduíche realizado na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. Professora do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, área de Psicologia e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Pesquisadora FAPESP (Processo n. 2015/17890-4). E-mail: alglima@usp.br

Abstract

The article analyzes the statement according to which the teaching needs to be adapted to the characteristics of the students. This statement expresses a consensus in the educational field and is recurrent in the discourses of psychology spread in normal schools and higher education courses since the beginning of the twentieth century. The work is based on the examination of 24 manuals of psychology for teacher education published in Brazil between 1900 and 2014. It relies on the Foucaultian perspective of discourse analysis and the productions of Nikolas Rose on the relations between psychology and social administration. The analysis shows that the statement in question is associated with the presupposition of the inequality of the intelligences and the conviction that the government must be based on the scientific knowledge of human nature.

Keywords: *psychology and education; teacher training; teaching of psychology.*

Resumen

El artículo hace un análisis de la declaración según la cual es necesario adaptar la educación a los estudiantes. Esta frase expresa un consenso en el campo educativo y es recurrente en el discurso de la psicología generalizada en las escuelas regulares y cursos de educación superior desde el comienzo del siglo XX. El trabajo se basa en el examen de 24 libros de texto de psicología para la formación de profesores publicados en Brasil entre 1900 y 2014. Se utiliza la perspectiva foucaultiana de análisis y producción de Nikolas Rose discurso sobre la relación entre la psicología y la administración social. El análisis muestra que la declaración en cuestión se asocia con la asunción de la desigualdad de la inteligencia y la convicción de que el gobierno debe basarse en el conocimiento científico de la naturaleza humana.

Palabras clave: *psicología y la educación; formación de profesores; enseñanza de la psicología.*

Recebido em: março de 2016

Aprovado para publicação em: junho de 2016

Nos discursos da psicologia dedicados às questões educacionais é recorrente o enunciado segundo o qual *os professores devem adaptar o ensino às características dos alunos*. A recomendação costuma ser associada ao respeito pelo aprendiz e a melhores resultados do trabalho docente. Acena aos professores com a possibilidade de exercer uma autoridade simultaneamente legítima e eficaz, porque fundamentada no conhecimento dos próprios sujeitos sobre os quais se exerce, suas motivações e possibilidades. Para promover o desejável ajuste entre a atuação docente e as necessidades daqueles que são os seus alvos, dessa orientação segue-se uma outra: os educadores devem adquirir conhecimentos científicos sobre os educandos. Sendo a psicologia a disciplina que tradicionalmente buscou criar meios de tornar visíveis, mensuráveis e administráveis as capacidades individuais invisíveis na superfície do corpo, justifica-se desse modo a importância do seu estudo na formação dos professores.

A psicologia formulou procedimentos para a quantificação das inteligências e parâmetros para a avaliação do desenvolvimento mental dos indivíduos. Os dados obtidos dessas maneiras permitem distribuir os alunos em diferentes classes, identificar aqueles que, por suas dificuldades ou comportamento atípico, demandam uma atenção especial, um programa de atividades adaptado aos seus casos particulares ou outras formas de tratamento. Em suma, a psicologia promete auxílio aos professores para compreender o que se passa com seus alunos e para tomar decisões informadas em relação a eles. Como observou Nikolas Rose,

Ao pretender dar uma sustentação à autoridade por meio de um regime intelectual e prático coerente, a Psicologia oferece tanto uma fundamentação na verdade como algumas fórmulas de eficácia. Mas, além disso, e talvez isto seja o crucial, a Psicologia, ao alegar modular o poder por meio de um conhecimento da subjetividade, pode proporcionar à autoridade social uma base que não é somente técnica e científica, mas ‘ética’ (Rose, 2011, p. 124).

A autoridade ou o governo fundamentado no conhecimento das subjetividades são reconhecidos como legítimos, pois se exercem em nome da verdade e do respeito pela natureza dos governados. Pretendem orientá-los em direção às suas próprias necessidades, capacidades e interesses. Frequentemente, os conhecimentos verdadeiros sobre os indivíduos, que permitem desvendá-los e administrá-los em sua diversidade, são produzidos por procedimentos de cálculo. E, desde que se criaram as técnicas de mensuração das capacidades humanas, a individualidade deixou de ser apenas da ordem do singular e virou objeto de quantificação, mapeamento, previsão e administração. Os testes psicológicos passaram a cumprir de maneira exemplar a função de tornar as diferenças individuais calculáveis e disponíveis às autoridades encarregadas da heterogeneidade humana nas instituições disciplinares, que são a face normalizadora das sociedades liberais e democráticas.

No entanto, há décadas, o recurso aos testes de inteligência como forma de avaliar a capacidade dos indivíduos vem sendo duramente criticado. Muitos autores têm se empenhado em evidenciar o determinismo biológico subjacente aos usos mais frequentes dos testes, que tomam seus resultados como a expressão de um puro potencial hereditário e pretendem medir e hierarquizar as inteligências, como entidades reificadas (Bisseret, 1979; Gould, 2003). Tem sido observado ainda, especialmente num país tão marcado pela desigualdade social como o

Brasil, que as medidas da inteligência nas escolas serviram quase sempre para desqualificar os modos de expressão e as realizações dos alunos mais pobres, pois os submetem a provas que os avaliam a partir de critérios que tomam como normais e desejáveis a linguagem e os comportamentos típicos das crianças pertencentes aos grupos favorecidas e, portanto, só podem perceber as diferenças em relação a esse padrão como faltas ou defeitos.³

Tais questionamentos têm sido fundamentais, mas, apesar de sua divulgação, os testes psicológicos seguem sendo aplicados e novos testes continuam a ser formulados, na esperança de que as críticas às versões anteriores permitam aperfeiçoá-los para produzir resultados enfim fidedignos. Nikolas Rose pondera que uma melhor compreensão das razões pelas quais esses instrumentos adquiriram tanta legitimidade e difusão exigiria considerar a questão também pela perspectiva oposta à da crítica que enfatiza a desigualdade subjacente à sua aplicação e à interpretação de seus resultados. Para ele, a explicação do sucesso dos testes relaciona-se ao fato de que foram formulados em nome da defesa da equidade na avaliação das potencialidades humanas:

Uma das dimensões do ‘poder da Psicologia’ está precisamente na nova legitimidade democrática que a ciência concede aos julgamentos das diferenças humanas. A Psicologia é potente porque parece poder redirecionar tais julgamentos da esfera dos valores, dos preconceitos e do senso comum para a esfera da verdade humana, da igualdade de padrões, das escolhas consistentemente justificáveis e dos critérios objetivos de eficácia que deveriam prevalecer em uma democracia (Rose, 2011, p. 128).

Ao tornar o intelecto mensurável, a psicometria atendeu às demandas de autoridades encarregadas de administrar a multiplicidade humana nas instituições das sociedades liberais de democráticas. A distribuição das capacidades individuais na curva normal proporcionou fundamentação científica para a repartição dos indivíduos, de acordo com o que se identificava como sendo suas possibilidades, suas necessidades, seu valor. No âmbito educacional, as técnicas de mensuração das individualidades logo se fizeram acompanhar da perspectiva do “desenvolvimento”, a qual era aparentemente mais benigna, mas, por isso mesmo, tornou-se ainda mais insidiosa.

Parece perverso sugerir que antes do início do século XX as crianças não se desenvolviam. Evidentemente, seu crescimento da infância à idade adulta sempre foi óbvio para qualquer um com olhos para ver. Ainda assim, não era de maneira nenhuma evidente que um conhecimento sistemático da infância deveria basear-se na noção de que seus atributos devem ser ligados ao longo da dimensão do tempo em uma sequência unificada (Rose, 1999, p. 144).

³ Entre muitas outras referências importantes, pode-se citar: Patto, 1990; Moysés & Collares, 1997; Patto, 2000.

Por meio da observação do comportamento infantil em creches e clínicas, os pesquisadores estabeleceram padrões de comportamento para cada idade, alinhados num eixo temporal dividido em etapas. Esse modo de sistematização das observações tornou possível a comparação entre as capacidades de qualquer criança individual e a norma para a sua faixa etária. Diversas manifestações infantis relativas à postura, locomoção, aquisição de vocabulário, destreza manual, modos de interação com os objetos e com outras pessoas etc. passaram a ser apreciadas como indícios de seu desenvolvimento normal, adiantado ou atrasado. As escalas de desenvolvimento multiplicaram-se e tornaram-se parte do saber considerado imprescindível para os professores adaptarem o ensino às características individuais dos alunos. Por meio da sua divulgação, mães, pediatras, professores e outros profissionais encarregados dos cuidados e educação das crianças passaram a atuar como vigilantes do desenvolvimento, sempre atentos às manifestações atípicas do comportamento que pudessem sugerir a necessidade de intervenções corretivas.

No decorrer do século XX, a psicologia tornou-se uma disciplina central nos currículos de formação docente, e foi principalmente no seu estudo que os professores buscaram respostas e orientações para lidar com aqueles que não apresentavam o desempenho escolar esperado. Este artigo examina os modos de presença do enunciado segundo o qual os professores devem ajustar o ensino às características dos seus alunos e, para tanto, precisam aprender a identificá-las. A partir do exame de manuais de psicologia educacional destinados à formação docente, publicados ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, busca-se verificar como esse enunciado aparece, reproduz-se e se transforma, e com que outros se articula. Que continuidades e rupturas se podem observar ao longo do tempo nos discursos da psicologia acerca da importância de se adaptar os modos de ensinar aos modos individuais de aprender?

Tomando-se como centro da análise um enunciado específico, pretende-se verificar, no exame conjunto dos textos selecionados, os seus modos de aparição e repetição, suas variações e transformações, suas relações com as formações discursivas de que fazem parte. Tendo em vista as considerações de Foucault em *A arqueologia do saber*, deve-se observar, porém, que a sua concepção de enunciado supõe um modo de delimitação próprio. Embora o enunciado possa ser expresso na forma de uma frase, afirmação ou sentença, ele não equivale a essas unidades textuais (Foucault, 2004, p. 138-139). Os enunciados são materialidades repetíveis, mas isso não quer dizer que se deva procurar por suas reproduções literais em fontes diversas, uma vez que um mesmo segmento de texto em superfícies distintas pode produzir diferentes enunciados, dependendo dos outros enunciados a que se encontra associado em cada caso. Não se busca, assim, encontrar reproduções literais do enunciado *os professores devem adaptar o ensino às características dos alunos*, mas identificar em quantas formulações diversas, associado a que outros enunciados distintos, e produzindo que efeitos de verdade e que prescrições, esse enunciado compareceu nos discursos dos manuais de psicologia aqui considerados. Conforme Foucault,

Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva – e perdida no passado, como a decisão de uma batalha, uma catástrofe geológica ou a morte de um rei -, o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (Foucault, 2004, p. 119).

Nos discursos da psicologia educacional disseminados nos manuais de ensino dessa disciplina, nosso enunciado-núcleo encontra-se associado a outros, derivados de estudos científicos sobre a medida e o desenvolvimento da inteligência. Tais pesquisas, realizadas pelo menos desde o século XIX, partiram da aposta na desigualdade das inteligências entre os grupos humanos e entre os indivíduos no interior de um mesmo grupo.

Estudos psicológicos sobre a desigualdade das inteligências nos escolares

Estamos, portanto, em presença de um movimento de extrema importância, pois que tende a nada menos do que revolucionar nossas ideias acerca dos valores humanos, e acerca da utilização que deles podemos fazer. Não pediremos assim, a cada um, senão o que se lhe pode pedir, mas pediremos a cada um tudo quanto possa fornecer. Não imagino, absolutamente, que os testes sejam o único instrumento que para isso convenha. Mas foram o modelo e marcaram o início. Foram o primeiro exemplo de medida direta do valor psicológico dos indivíduos. Reafirmaram a ideia da desigualdade dos homens, sobre outra base que não a de vago sentimento. Permitiram demonstrar seu papel universal, e tomaram a si medir essa desigualdade (Binet & Simon, 1929, p. 29).

Os indivíduos não se assemelham no referente à inteligência global; uns são mais inteligentes, outros menos (Claparède, 1959, p.144).

Existem indivíduos bem dotados, melhor dotados que outros (Piaget, 1978, p. 223).

Na passagem do século XIX para o século XX, em plena vigência das teorias raciais que expressavam a crença na desigualdade das inteligências, difundiram-se mundialmente os sistemas nacionais de ensino primário para toda a população em idade escolar. O modelo de escola que então se consagrou foi o dos grupos escolares seriados em que se praticava o ensino simultâneo. As turmas eram formadas por educandos da mesma faixa etária e aproximadamente o mesmo nível de conhecimentos. Todos deviam acompanhar simultaneamente um currículo comum sob as instruções do professor responsável pela classe, de modo a adquirir os conhecimentos designados para a sua série no mesmo intervalo de tempo. Nessas condições, tornavam-se perceptíveis as diferenças individuais entre os alunos quanto à maior ou menor rapidez para aprender. As crianças que não conseguiam aprender como as outras se tornavam alvo da preocupação dos professores e passaram a representar um problema para a administração do ensino. Ao mostrarem-se impermeáveis à instrução e à moralização escolar produziam um temor em relação ao seu próprio futuro, o de que se transformassem em pessoas sem trabalho, dependentes da ajuda social e potencialmente delinquentes (Rose, 1999; Donzelot, 2001).

Para enfrentar esse problema, no ano de 1904, o Ministério da Educação Pública da França pediu ao pesquisador Alfred Binet(1857-1911), à época o diretor do Laboratório de Psicologia da Sorbonne, que formulasse um recurso prático para a identificação das crianças retardadas, de modo que elas pudessem ser separadas para um programa de educação especial. Binet havia se formado em Direito, mas logo enveredou pelo campo da psicofisiologia e da clínica psiquiátrica (Zazzo, 2010, p.13). Realizou estudos sobre as diferenças individuais de inteligência recorrendo inicialmente aos antigos métodos da craniometria, por meio da comparação entre as medidas das cabeças dos melhores e piores alunos, conforme a indicação dos professores, em diversas escolas. Seus estudos, porém, não chegaram a resultados convincentes, o que levou o pesquisador a renunciar à medida dos crânios como modo de acessar a inteligência. Para atender à solicitação do ministério, Binet criou provas variadas que exigiam capacidades mentais consideradas importantes para a aprendizagem escolar, tais como memória, discriminação auditiva, discriminação visual, ordenação, compreensão, invenção e crítica. No início, os resultados obtidos nos testes eram apenas ordenados; em 1908, Binet passou a associar a cada teste a idade em que a maioria dos indivíduos testados se mostrava capaz de resolvê-lo. Daí em diante, a idade relacionada às tarefas mais difíceis que uma criança se mostrava capaz de realizar passou a ser considerada como a sua idade mental. Assim tornou-se possível comparar a idade mental à idade cronológica do educando e determinar se ele era normal, adiantado ou retardado. Podia-se ainda estimar o tamanho de seu atraso ou adiantamento em anos ou meses. Posteriormente, o psicólogo alemão W. Stern propôs que o cálculo da idade mental fosse feito por meio da divisão da idade mental pela idade cronológica, para que se pudesse verificar a diferença relativa entre os dois valores, o que permitiria uma avaliação mais adequada da gravidade do atraso nos indivíduos considerados débeis mentais. A partir de então o resultado dos testes tornaram-se conhecidos como quociente de inteligência ou Q.I. (Gould, 2003). Inicialmente, a escala métrica da inteligência foi concebida apenas como um meio de identificar débeis mentais, que se pretendia retirar das classes comuns para encaminhar a programas de educação especial. Logo a seguir, novas aplicações dos testes foram imaginadas. O próprio Binet considerou que, a partir do estudo evolutivo da inteligência infantil, seria possível e desejável realizar uma avaliação dos programas escolares quanto à sua adequação às diferentes idades.

Ocupando-nos em traçar a linha da evolução da inteligência na criança, nós fomos naturalmente levados a dar uma olhada nos programas de ensino, e a constatar que alguns desses ensinamentos são muito precoces, ou seja, mal adaptados à receptividade mental dos jovens. Em outros termos, as relações de evolução intelectual das crianças com o programa de ensino constituem um novo problema (Binet, 2010/1907, p. 68).

Além disso, a possibilidade de identificar o nível de inteligência dos indivíduos a partir da aplicação de um teste que produzia um resultado numérico, portanto ordenável em uma escala hierárquica, levou à idealização de um mundo onde não apenas os deficientes mentais seriam retirados das escolas e dos postos de trabalho reservados às pessoas normais, mas ainda seria possível efetuar uma distribuição científica ou objetiva dos indivíduos pelas diferentes profissões. Bastava efetuar uma correspondência entre os ofícios disponíveis e o nível de

inteligência requerido para a realização de cada um. Os criadores da escala métrica da inteligência chegaram a vislumbrar essa possibilidade, ao afirmarem “Parece provável, com efeito, que haja, para cada profissão, um grau mínimo de inteligência necessária” (Binet; Simon, 1929, p. 28-29). Tal compreensão da inteligência foi disseminada em manuais de psicologia educacional publicados no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

O tema da desigualdade das inteligências e da importância de se adequar o ensino às capacidades dos alunos também teve destaque na obra de Édouard Claparède (1873-1940), protagonista do movimento pela renovação das práticas escolares, fundadas nos dados objetivos da ciência e defensor entusiasta da escola ativa. Entre seus enunciados reproduzidos nos manuais de psicologia educacional, identifica-se o seguinte, relativo à necessidade de basear a pedagogia no conhecimento da infância: “Que a pedagogia deve fundar-se no conhecimento da criança como a horticultura no das plantas parece ser uma verdade elementar” (Claparède, 1916 apud Hameline, 2010, p. 20). Dizia ainda:

Há que se estudar, portanto, as manifestações naturais da criança e ajustar a elas a ação educativa. Os métodos e os programas gravitando em torno da criança, e não a criança que gira ao redor de um programa imposto, sem poder contar com ele, tal é a revolução copernicana na qual o educador é convidado a adentrar (Claparède, 1917 apud Hameline, 2010, p. 21).

Médico, psicólogo e educador, Claparède entendia que as diferenças individuais quantitativas de inteligência já eram levadas em conta nas avaliações escolares. Faltava considerar, porém, as diferenças qualitativas, uma vez que os indivíduos demonstravam aptidões naturais distintas para as diferentes áreas do conhecimento. Para Claparède, as aptidões específicas eram ainda mais importantes do que as diferenças de inteligência global, embora fossem desconsideradas pela escola. Por essa razão, defendia a *escola sob medida*, em que os talentos inatos dos indivíduos fossem logo identificados, e cada criança encorajada a desenvolver ao máximo o potencial que demonstrava possuir, em vez de perder tempo tentando adquirir habilidades para as quais não tinha inclinação. Ponderava:

é preciso levar em conta as diferenças de aptidões, porque ir contra o tipo individual é ir contra a natureza. E ir contra a natureza tem duplo inconveniente: em primeiro lugar, como já vimos, não há rendimento, ou só um rendimento não proporcional ao esforço despendido. E, em seguida – é preciso insistir – repugnância. Este fenômeno da repugnância, muito descuidado pela pedagogia corrente, tem imensa importância moral e social. Importa, com efeito, que a ideia do trabalho não esteja associada à da repugnância, mas, ao contrário, à de satisfação” (Claparède, 1959, p. 149).

A *escola sob medida* dedicava-se, portanto, a reforçar as diferenças individuais. A esse respeito, Nöelle Bissret lembra que Claparède, ao formular a sua proposta pedagógica, estava interessado principalmente em contribuir para a seleção e o encaminhamento profissional dos

alunos. Assim como outros psicólogos de seu tempo – Binet, Stern – entendia que era preciso por as aptidões naturais identificadas nos indivíduos a serviço da sociedade. E, como seus colegas, tendia a considerar como superiores os atributos próprios dos integrantes de seu próprio grupo social, enquanto classificava como inferiores as habilidades demonstradas pelos outros: “Dessa forma, a hierarquia das aptidões se constitui à imagem da hierarquia social: a inteligência geral (fator G) é o apanágio dos dirigentes; capacidades específicas e limitadas caracterizam os que executam” (Bisseret, 1979, p. 50).

Outro estudioso do tema da inteligência cuja obra tornou-se uma das principais referências no ensino da psicologia para professores em formação é Jean Piaget (1896-1980). Ele realizou sua formação inicial em Biologia, mas logo se aproximou da psicologia, ao procurar compreender o desenvolvimento da inteligência, desde as formas mais primitivas de pensamento na criança pequena, até a conquista do raciocínio lógico e do pensamento científico, que considerava as formas mais sofisticadas de exercício da inteligência. Adepto da teoria da recapitulação, são frequentes em seu trabalho as comparações entre o pensamento da criança e o dos “povos primitivos” ou das civilizações antigas. Leitor de Herbert Spencer e de Edouard Claparède, Piaget considerava que todas as ações humanas, incluindo o pensamento, eram sempre desencadeadas por uma necessidade, um interesse, uma motivação. Para ele, é a necessidade, ao levar o sujeito a agir, que promove o desenvolvimento da inteligência. No artigo “O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança”, conjecturava que as diferenças observadas entre os indivíduos podiam ser atribuídas ao fator biológico: “Existem pois adiantamentos, mas esses adiantamentos são o resultado de uma maturação biológica mais rápida? Isso é muito possível, porque existem ritmos muito diferentes no crescimento individual” (Piaget, 1978, p. 223). Por outro lado, nos casos em que se observavam diferenças significativas entre grupos de indivíduos, a desigualdade era mais provavelmente explicável pelo fator social. No mesmo texto Piaget manifestava seu entendimento de que o atraso de aproximadamente quatro anos verificado no desenvolvimento das crianças de Martinica, em comparação com as suíças e canadenses, devia-se, não a diferenças biológicas, mas à falta de estímulo do meio social.

Ainda nesse artigo, Piaget enunciava a necessidade de ajustar o ensino à etapa de desenvolvimento psicológico em que se encontrava o aluno. Dizia: “do ponto de vista da ação do tempo, é precisamente esse desenvolvimento espontâneo que constitui a condição preliminar evidente e necessária para o desenvolvimento escolar, por exemplo” (Piaget, 1978, p. 212).

Psicologia, educação escolar e formação docente no Brasil

Entre nós, as pesquisas sobre questões psicológicas foram realizadas inicialmente nas faculdades de medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, a partir de meados do século XIX (Pessotti, 1975). Nas décadas iniciais do século XX, as instituições educacionais passaram a constituir espaços privilegiados para o desenvolvimento e a aplicação da psicologia. Esses trabalhos visavam principalmente à produção de conhecimentos científicos sobre os alunos, como subsídios para a organização do trabalho na escola. A aplicação de testes de inteligência destinava-se a identificar os “deficientes”, que se pretendia retirar das escolas comuns e, quando possível encaminhar às raras instituições de educação especial disponíveis. Defendia-se a classificação dos alunos segundo o critério da inteligência e a formação de classes homogêneas

nas escolas, de modo a ser possível ajustar o ensino às capacidades individuais. O primeiro Laboratório de Psicologia Experimental criado no país foi instalado no Pedagogium, no Rio de Janeiro, no ano de 1906. Em 1914 criou-se na Escola Normal de São Paulo o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. Em Minas Gerais, a organização do primeiro laboratório de psicologia para subsidiar as ações educativas coube à Helena Antipoff, que também se dedicou à educação dos deficientes mentais. Outras iniciativas se seguiram em diversos estados brasileiros, de maneira concomitante à inserção da psicologia nos currículos de formação docente (Tavares, 1995; Antunes, 2007).

Gradativamente, a psicologia foi adquirindo maior prestígio como ciência capaz de fundamentar as práticas escolares e favorecer o ajustamento do ensino às características dos alunos. O ensino da disciplina iniciou-se em São Paulo e no Rio de Janeiro em 1912. A partir de 1928, a matéria passou oficialmente a integrar o currículo das escolas normais, assim como a pedagogia, a história da educação, a didática, a sociologia, a higiene e a puericultura (Monarcha, 1999; Antunes, 2007). Nesse período inicial, a psicologia ensinada nas escolas normais não era ministrada por psicólogos, pois não havia curso superior exclusivamente dedicado à disciplina. Seus professores eram oriundos de outras faculdades, especialmente da medicina e do direito. Formados sob a influência de teorias que viam a miscigenação do povo brasileiro como um problema, os médicos empenhavam-se na difusão de princípios de higiene, enquanto os advogados procuravam formular leis cujo propósito era melhorar a qualidade da população.

Da década de 1920 em diante, as questões educacionais passaram a ser objeto de estudos especializados. Surgiram publicações especificamente dedicadas aos problemas do ensino, as quais passaram a difundir os preceitos da Escola Nova (Nagle, 1976). No Brasil, foram signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) Sampaio Dória, Lourenço Filho e Noemy da Silveira Rudolfer, que se sucederam no ensino de psicologia na Escola Normal de São Paulo. O manifesto, que defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, recomendava ainda que as práticas escolares fossem fundamentadas nos conhecimentos científicos sobre a psicologia da criança. Em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, uma das principais obras de divulgação de seus princípios, Lourenço Filho afirmava:

O ensino não se pode fazer segundo o plano lógico dos conhecimentos organizados pelo adulto, mas segundo as fases de evolução natural da criança e do adolescente. Os programas não podem ser organizados *a priori*, nem impostos sob o pretexto de serem julgados úteis pelos adultos. E o mestre, ao invés de ser apenas o *ensinante*, tem de ser guia precavido, capaz de propor, a cada idade e em cada situação, as condições naturais de desenvolvimento da criança (Lourenço Filho, 1942, p. 79).

Lourenço Filho traduziu para o português o livro *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, de Binet e Simon, em 1929. Formulou ainda um conjunto original de testes psicológicos, destinados a avaliar a maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita. A apresentação desse novo recurso foi feita no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita*, publicado pela primeira vez em 1933. O trabalho teve grande repercussão no Brasil e em outros países da América Latina, tendo sido traduzido e divulgado também nos Estados Unidos e na França.

Nas décadas de 1940 a 1960, os estudos da psicologia encontraram um espaço propício nas faculdades de filosofia que então se criavam no país. Parte importante desses trabalhos dedicava-se a compreender, a partir da perspectiva funcionalista de Dewey e Claparède, e da teoria psicogenética de Piaget, as influências do meio e da cultura na formação dos indivíduos. São desse período as primeiras iniciativas pela criação de um curso superior de psicologia no país. Annita Cabral, formada em filosofia na Universidade de São Paulo, onde mais tarde veio a lecionar psicologia, foi protagonista nesse movimento (Campos et al., 2004, p. 178). No Rio de Janeiro, Antônio Gomes Penna, formado em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tornou-se professor do Instituto de Psicologia associado à faculdade e dedicou-se a divulgar no Brasil a teoria psicogenética de Piaget.

Os profissionais que nas décadas de 1940 e 1950 estiveram envolvidos com pesquisas, ensino e publicações na área da Psicologia em diferentes cursos universitários, tornaram-se professores dos primeiros cursos de Psicologia que foram criados na época da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, em 1962. A criação dos cursos universitários de Psicologia no país possibilitou o aumento tanto do acesso aos conteúdos das teorias psicológicas, como dos espaços para a sua discussão. Neste contexto, alguns dos temas que haviam marcado a formação da geração anterior – a Psicologia social culturalista, a Psicologia das diferenças individuais e a abordagem psicogenética – passaram a ser discutidos por profissionais e estudantes de graduação com formação e interesses específicos em Psicologia (Campos et al., 2004, p. 183).

No período que se seguiu, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, intensificaram-se os estudos sobre a obra de Piaget e as pesquisas dedicadas a investigar suas aplicações e seus desdobramentos. Em 2004, ao concluir uma análise sobre o lugar da perspectiva genético-funcional na psicologia brasileira contemporânea, Campos et al. identificavam a recente multiplicação de grupos dedicados às pesquisas nessa linha, que implicou na dispersão e diversificação dos temas investigados. (Campos et al, 2004, p. 196).

Para além da perspectiva genético-funcional, outras modalidades de análise psicológica dos problemas educacionais surgiram nos discursos especializados. Na década de 1970, as pesquisas dedicadas a pensar o fracasso escolar conduzidas no âmbito de programas de pós-graduação em psicologia e do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas apropriaram-se de elementos da teoria da carência cultural, de origem norte-americana. Esses trabalhos dedicaram-se ao estudo do desenvolvimento psicológico das crianças pobres, com o objetivo de identificar suas diferenças em relação às de classe média, e a propor modos de adequação do ensino às características e necessidades dos pequenos marginalizados. Afirmava-se que as crianças pobres sofriam um processo de “privação cultural”, pois suas famílias eram incapazes de lhes proporcionar condições adequadas para o bom aproveitamento nos estudos e estímulos adequados. Para a superação desse problema, recomendava-se a criação de programas de educação compensatória (Patto, 1990).

Análises contemporâneas sobre a história da psicologia em suas interfaces com a educação caracterizam as décadas de 1980 e 1990 como um período de crise para a disciplina. Nesse período surgiram no contexto acadêmico críticas ao papel desempenhado pelos psicólogos escolares e às “práticas discriminatórias e individualizantes no contexto escolar” (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010, p. 396), bem como à associação entre dificuldades escolares e deficiências biológicas individuais e à desconsideração dos fatores sociais e escolares associados aos problemas vividos pelos alunos nas escolas. Passou-se a questionar as demandas escolares de auxílio da psicologia para o ajustamento dos alunos às exigências da instituição por se considerar que, ao realizar esse tipo de atendimento, “o psicólogo se compromete com a reprodução das relações instituídas e funciona como legitimador da desumanização do homem, quando seu trabalho reproduz ou mantém a exclusão (Branco)” (Guzzo et al., 2010, p. 133). Barbosa e MarinhoAraújo afirmam que, no início do século XXI, tais reflexões levaram à defesa da presença do psicólogo escolar no cotidiano das instituições educativas, tendo em vista a substituição das práticas destinadas à remediação de problemas localizados no aluno por uma nova modalidade de atuação desse profissional, orientada para a compreensão das relações institucionais e intervenções nos espaços coletivos (2010, p. 398).

Paralelamente, um outro conjunto de trabalhos, ao qual se acrescenta esta análise, tem se dedicado ao exame histórico e crítico dos vários investimentos da psicologia sobre a educação escolar e seus efeitos nos discursos e práticas pedagógicas contemporâneas. Muitos desses estudos, valendo-se da perspectiva foucaultiana, evidenciaram os modos de produção discursiva e institucional de um sujeito psicológico portador de determinadas características que são tomadas como naturais, essenciais, necessárias. Analisaram ainda os processos de normalização dos comportamentos na escola, cuja contraface é a patologização de todas as manifestações consideradas não conformes às exigências estabelecidas. Alguns observaram, como consequência dos fatores precedentes, o enfraquecimento da autoridade dos professores, cada vez mais esvaziada e subordinada à dos especialistas *psi*. Uma vez que são reconhecidos como os detentores da ciência da subjetividade, deles se passou a esperar todas as respostas relacionadas a “como funciona” o aluno e a “como ensinar”⁴, daí as elevadas expectativas que se depositaram sobre a psicologia e suas aplicações educacionais ao longo do século XX.

Os manuais de psicologia que constituem as fontes deste estudo foram elaborados por professores da disciplina em escolas normais ou cursos universitários destinados à formação de professores no Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Ceará, entre 1900 e 2014. Dentre os autores cujos compêndios foram publicados até a década de 1930, três eram advogados, três médicos e um era formado em Filosofia. Aqueles que escreveram nas décadas de 1940 a 1960 eram, em sua maioria, oriundos da Escola Normal. Os títulos mais recentes, publicadas a partir de 1970, foram escritos por professores formados em História, Filosofia, Psicologia ou Pedagogia, às vezes em dois cursos superiores e frequentemente pós-graduados.

Os títulos dos compêndios mais antigos, publicados até a primeira metade da década de 1930, embora sejam produtos dos cursos de psicologia ministrados pelos autores em Escolas Normais, trazem apenas a palavra psicologia, sem referência explícita à educação. Os manuais publicados nos anos seguintes referem-se à matéria como psicologia educacional ou psicologia aplicada à educação. Os manuais da década de 1990 em diante tratam a matéria como psicologia “na” educação ou “da” educação.

⁴ Entre muitas outras referências, pode-se citar: Moysés & Collares, 1997; Silva, 1998; Walkerdine, 1998; Varela, 1999; Autor, 2004; Aquino, 2009; Bautheney, 2011).

Considerando-se os manuais mais antigos, publicados até a década de 1930, pode-se identificar a seguinte estrutura típica: introdução dedicada à apresentação da psicologia, sua história e seus métodos de investigação; um capítulo dedicado à base orgânica dos fenômenos psíquicos ou ao estudo das sensações; uma quantidade variável de capítulos para a descrição dos fenômenos psicológicos da afetividade, inteligência e vontade, incluindo-se, em alguns casos, um capítulo dedicado à linguagem e outro à criança anormal; um capítulo final para a explanação do caráter e da personalidade, entendidos como síntese dos elementos anteriores. A partir da década de 1930, surgem capítulos dedicados ao desenvolvimento, bem como à discussão sobre o modo como a hereditariedade e o meio o influenciavam. Nesse período, tornam-se mais frequentes as referências às aplicações pedagógicas dos conhecimentos psicológicos. Com João de Sousa Ferraz, em 1957, a psicologia educacional é apresentada como uma disciplina própria. O tema das diferenças individuais ganha destaque nesse compêndio, em que o enunciado segundo o qual se deve adaptar o ensino às características dos alunos aparece já no sumário: “Princípios de adaptação da educação aos vários níveis do comportamento inteligente”. Com Noemy da Silveira Rudolfer, surge pela primeira vez um manual que se estrutura não por meio da exposição dos elementos ou fenômenos psicológicos, mas a partir da história geral da psicologia educacional. Na década de 1960, alcançou grande sucesso o manual de Afro do Amaral Fontoura, obra em dois volumes, o primeiro dos quais era dedicado à exposição do desenvolvimento infantil nas diferentes etapas: primeira infância, segunda infância, terceira infância e adolescência, organização que se tornaria recorrente em manuais posteriores. Nos anos de 1980 observa-se uma diversificação maior dos conteúdos. Enquanto alguns manuais dão continuidade à perspectiva tradicional no tratamento da disciplina, outros apresentam novos modos de tratar a matéria, inclusive introduzindo uma perspectiva crítica em relação aos discursos dominantes na área, ao questionar, por exemplo, o caráter inato das aptidões (Davis; Oliveria, 1994; Goulart, 2014). O livro *Repensando a psicologia educacional*, de May Guimarães Ferreira efetua uma crítica ao discurso da psicologia educacional a partir da perspectiva marxista. Nesse período, surge ainda um novo modo de organizar a matéria, que se tornou recorrente e que consiste na exposição de algumas teorias psicológicas influentes no campo pedagógico, seguidas da discussão de suas implicações educacionais (Cunha, 2008; Goulart, 2014).

Os professores devem adaptar o ensino às características dos alunos

No que se segue, não se busca apresentar uma análise exaustiva de todas as ocorrências desse enunciado nos manuais de psicologia. Pretende-se evidenciar aquelas que parecem particularmente representativas de sua presença desde as primeiras décadas do século XX, quando a disciplina começou a figurar no currículo das Escolas Normais, até os dias de hoje, em que se tornou objeto de uma série de questionamentos quanto à sua relevância e legitimidade na formação dos professores.

O enunciado está ausente em *Lições de pedagogia*. Parte 1: *Psychologia*, escrito por Valentim Magalhães e publicado em 1900. Sua primeira aparição foi identificada no livro *Noções de psychologia* (1917), de Manoel Bomfim, no primeiro dos dois apêndices do livro, intitulado “Caracterização dos anormais escolares”. Apresentava-se na forma de defesa de um regime educativo especial para os chamados *anormaes escolares*, com o objetivo de torná-los

aptos à vida “comum e livre, como personalidades úteis e moralizadas” (1917, p. 355). Dizia-se: “Os anormais escolares caracterizam-se pela tríplice circunstância de serem *anormaes num grau reduzido*, tanto assim que *podem ser educados*, isto é, são relativamente curáveis, mas *precisam de um regime especial*” (1917, p. 355, destaques do autor). Acrescentava-se que a desejável adaptação do ensino às necessidades dos alunos anormais, por meio da instituição do regime especial dependia do estudo psicológico de suas incapacidades:

é de toda importância que a anormalidade psíquica seja devidamente reconhecida e classificada desde cedo, afim de ser convenientemente atendida, porque é essa a condição essencial de cura – instituir-se em tempo um regime educativo apropriado. O anormal escolar, abandonado à vida comum, torna-se geralmente um tipo insocial. Os processos ordinários de instrução não chegam a dar-lhe o preparo e o desenvolvimento preciso para que ele possa tirar da inteligência os recursos que a vida exige de cada um (Bomfim, 1917, p. 355-356).

Em um compêndio publicado na década seguinte, a adaptação do ensino às características dos alunos não se referia apenas aos anormais, mas a todos. No espírito da Escola Nova, afirmava-se a especificidade da infância e a importância de se conhecer sua psicologia para promover o seu desenvolvimento. E estabelecia-se que a direção a ser dada ao desenvolvimento era a da “adaptação ao meio social”. Conhecer e respeitar a natureza infantil não significava contemplar o seu desenvolvimento espontâneo, deixando-se surpreender pelas transformações na criança ao longo do tempo. Bem longe disso, consistia em estudá-la cientificamente para descobrir o modo mais eficaz de promover o seu ajustamento às exigências sociais. No prefácio do *Compêndio de Psychologia* (1925), de Henrique Geenen, o enunciado surge como a expressão de um consenso já bem estabelecido, cuja demonstração parecia desnecessária, porque redundante:

É levar mochos a Atenas querer provar a imprescindível necessidade dos conhecimentos psicológicos para a pedagogia. Os recentíssimos e esplêndidos estudos do psicólogo J. Piaget e de Stern sobre as creanças, cuja lógica é bem diferente da lógica do adulto, mostram quão *criminosamente* procedem os pedagogos, que por desconhecerem os dados psychologicos, atalham em vez de promover o desenvolvimento psychico das creanças para a sua adaptação ao meio social (Geenen, 1925, p. 8).

Nas décadas de 1930 e 1940, dois compêndios registravam um mesmo enunciado, o qual se associava àquele que se está examinando, para justificá-lo. Trata-se do seguinte: “só se governa a natureza obedecendo-a”. Esse havia sido referido anteriormente por Claparède que, por sua vez, reproduzia-o a partir da obra *Novum Organum*, de Francis Bacon (1561-1626). Bacon asseverava que o homem deveria obedecer a natureza para poder dominá-la. Claparède trazia esse enunciado para o campo da psicologia e afirmava que o professor precisava obedecer a natureza infantil para poder “fazer dela alguma coisa”. Em função desse princípio geral,

realizava-se a crítica de práticas educativas que desrespeitavam a natureza infantil: “O método, por conseguinte, que tortura a criança, forçando-a, por exemplo, a passar horas vendo se fixa na mente uma lição, excessiva para a sua idade, é um método contrário à natureza, um método reprovável” (Mendes, 1943, p. 29-30). Em *Psicologia educacional*, de Afro do Amaral Fontoura, publicado décadas mais tarde, a defesa do método intuitivo baseava-se no mesmo princípio segundo o qual era preciso respeitar a natureza infantil:

a criança tem uma grande capacidade de observação, às vezes maior do que a do adulto; em compensação possui reduzida capacidade de raciocínio. Por isso, na escola, o método preferido deve ser o *intuitivo*, isto é, o baseado nas coisas concretas e na *observação dos alunos*. Seja em Linguagem, Matemática ou Geografia, o ensino deve partir sempre da observação direta da criança” (Fontoura, 1968, p. 107).

Da década de 1990, *Fundamentos de psicologia educacional*, de Maria Aparecida Cória-Sabini, recomendava aos professores que respeitassem as características do desenvolvimento infantil adaptando sua maneira de se comunicar ao nível dos alunos:

Essas diferentes formas de aprender devem ser consideradas pelos professores ao tentar ensinar e avaliar o desempenho de seus alunos. A comunicação com as crianças requer que o professor respeite as fantasias e instabilidades do pensamento infantil. Requer, ainda, que ele esteja disposto a falar no nível da criança (Cória-Sabini, 1991, p. 78-79).

Psicologia educacional, de Nelson Piletti, em sua 17ª. edição (2000), na parte relativa à descrição dos estágios de desenvolvimento de Piaget, oferece aos professores uma orientação baseada no mesmo princípio, segundo o qual é preciso adaptar o ensino às características dos alunos para levá-los a aprender. Segundo o autor, aqueles que se encontram no estágio operatório concreto não são capazes de aprender um conceito, por exemplo, o de “democracia”, a partir de uma explicação abstrata. Precisam vivenciá-lo na prática. Nesse livro didático a recomendação atualiza o conselho tradicional de evitar conduzir-se segundo a regra “faça o que eu digo, não faça o que eu faço” (2000, p. 240), sedimentando-o no saber científico sobre o desenvolvimento infantil:

Isso é muito importante para os professores de primeiro grau: a capacidade da criança, dos sete aos doze anos, volta-se para o desenvolvimento de operações concretas: trabalhar com coisas, objetos – água, terra, madeira, plantas, animais, tudo o que pode ser visto e manipulado – e não com conceitos abstratos. O conceito de democracia, por exemplo, só pode ser entendido, na prática, se for vivido na sala de aula, concretamente, e não apenas como conceito abstrato. Não adianta definir teoricamente, com palavras; é preciso exercitar na prática (Piletti, 2000, p. 248).

Ainda mais recentemente, em *Psicologia da educação* (2008), no capítulo dedicado à exposição da teoria psicogenética de Piaget e suas implicações para a educação lemos a seguinte consideração sobre a conveniência de se ajustar o ensino ao desenvolvimento intelectual dos alunos:

Se o professor tiver em mãos um quadro ainda que meramente indicativo, do desenvolvimento intelectual humano, poderá ajustar a metodologia de ensino e os conteúdos das matérias escolares às características de seus alunos, o que trará grandes benefícios ao processo de aprendizagem e ao próprio funcionamento da escola (Cunha, 2008, p. 66).

Outro enunciado recorrente nos manuais de psicologia, muitas vezes associado àquele que se está considerando como *principal*, estabelecia a existência de diferenças individuais de capacidade. Até a década de 1960, essas diferenças eram referidas principalmente como desigualdade das inteligências. O discurso da psicologia educacional estabelecia ligações entre esses enunciados que produziam o seguinte efeito: Dado que *os alunos apresentam inteligências desiguais* e tendo em vista que *só se governa a natureza obedecendo-lhe*, é preciso difundir nas Escolas Normais os conhecimentos científicos da psicologia sobre as crianças, pois *os professores devem conhecer as características dos seus alunos e adaptar o ensino às suas possibilidades, para alcançar os resultados desejados*, ou seja, *promover o ajustamento social dos indivíduos*. Nas décadas de 1950 e 1960, a esses enunciados, associa-se mais um, o qual faz a crítica da uniformidade dos programas de ensino, explicitamente baseada nos preceitos da Escola Nova.

Afro do Amaral Fontoura dedicava o segundo volume de seu compêndio *Psicologia Educacional* ao estudo da psicologia diferencial, em que defendia a escola sob medida, recuperando a mesma analogia formulada por Claparède, como pode ser observado nos trechos a seguir, retirados das obras dos dois autores:

Pensou-se várias vezes que, por *escola sob medida*, eu entendia uma escola onde se mediam os alunos! Nem se precisa dizer que estas palavras significam apenas uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se acomode tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé (Claparède, 1951, p.128)

Ninguém pretende que a pessoa com pé tamanho 40 use sapatos número 38. Nem vice-versa. Ora, se procuramos ajustar o sapato ao pé do indivíduo, e ajustar o tamanho da roupa ao corpo do comprador, como poderemos exigir que no caso da *formação mental* todos os alunos se adaptem ao mesmo figurino único, fornecido pelo programa ou pelo mestre? (Fontoura, 1966, p. 415).

O enunciado segundo o qual era preciso identificar e respeitar as diferenças individuais por meio de um ensino *sob medida* ligava-se, na obra de Claparède, à recomendação de que era preciso investir no aperfeiçoamento de suas aptidões naturais e encaminhá-los para as profissões mais condizentes com as suas características. Psicologia diferencial e psicologia educacional associadas, conduzindo à orientação profissional para favorecer a alocação do homem certo para o lugar certo. Tratava-se da conciliação entre o interesse individual e o interesse social. Dedicando-se ao ofício para o qual revelava inclinação espontânea, o indivíduo encontraria satisfação real em seu trabalho e ótimo rendimento. A escola sob medida, fundamentada no estudo psicológico das aptidões, apresentava-se, portanto, como a instituição em que a sociedade simultaneamente proporcionaria ao indivíduo a formação mais condizente com as suas motivações pessoais e a partir da qual obteria deles a melhor contribuição possível. Em tal escola, o professor encontraria condições ideais para o exercício de uma autoridade legítima, pois a sua atuação fundamentar-se-ia em um saber positivo sobre as verdadeiras necessidades de cada um, identificadas por meio da aplicação dos testes psicológicos. Como exemplo desse discurso, pode-se citar:

Os testes de inteligência são individuais ou coletivos. São constituídos de grupos de testes estalonados e graduados para cada idade mental, e visam a medida das atividades que entram no complexo fenômeno da inteligência, em maior número possível de suas faces. Os resultados obtidos oferecem indicações úteis ao educador, pondo mais ou menos a claro as possibilidades e as falhas de cada um de seus alunos, podendo o mestre orientar-se no seu trabalho escolar, a fim de oferecer atividades adequadas a seus alunos, para que apresentem o máximo de rendimento de que seja capaz cada um. O trabalho escolar deixa de ser trabalho no escuro, às cegas. Procura-se, com isso, respeitar mais as diferenças individuais, exigindo de cada aluno o que lhe é possível dar, de acordo com sua possibilidade biológica (Penteado Junior, 1949, p. 150).

Essa perspectiva aplicava-se também àqueles identificados como retardados ou superdotados. Os primeiros, desde que submetidos a um ensino condizente com suas forças, podiam tornar-se socialmente aproveitáveis, realizando ofícios simples de maneira independente e contribuindo para a própria subsistência. E os segundos deveriam merecer uma atenção ainda maior na escola, para que não fosse desperdiçado o seu elevado potencial.

Nos manuais mais recentes, o enunciado sobre a necessidade de adaptar do ensino às características individuais associa-se à afirmação de que os alunos atravessam etapas de desenvolvimento e cada um apresenta seu ritmo próprio, que é preciso respeitar. Conforme esse discurso, cabe aos professores identificar o estágio de desenvolvimento em que seus alunos se encontram para proporcionar-lhes os estímulos adequados para o seu avanço. Afirma-se que o bom ensino, adaptado às características do aluno, pode intervir no curso do seu desenvolvimento, impulsionando-o, levando-o a se desenvolver cada vez mais, num processo contínuo e ilimitado de ampliação das próprias capacidades. Os exemplos a seguir mostram variações contemporâneas do enunciado que se tratou de perseguir:

Gardner considera o desenvolvimento a partir do nascimento, quando a criança tem em média 400 gramas de cérebro, até chegar à vida adulta, com mais ou menos um quilo e meio. Os estímulos devem ser em quantidade suportável, o excesso é prejudicial ao ser humano. Nenhuma criança absorve passivamente o mundo e o desenvolvimento histórico deve ser considerado. Aceita que as pessoas são diferentes. Que a herança genética é importante, mas não preponderante; que os jogos são bons para o desenvolvimento educacional; que a inteligência não se desenvolve de maneira linear e é um processo dialético que acontece durante a vida toda; que as inteligências vão se estruturando a partir dos primeiros reflexos, tornando-se cada vez mais complexas e completas; que *cada estágio do desenvolvimento é diferente e a criança vai se transformando, necessitando de estímulos diferentes em cada fase da vida e que o professor precisa compreender os diferentes estágios de desenvolvimento* (Francisco Filho, 2002, p. 111, destaque nosso).

Um minucioso trabalho de seleção e ordenamento dos tópicos das matérias faz-se necessário para que os conhecimentos a serem ensinados não estejam no mesmo nível das aquisições já feitas pelo aluno, o que não despertaria sua motivação. Esses conhecimentos não podem estar, também, em nível tão acima que superem as possibilidades inerentes às estruturas cognitivas já adquiridas. Vem daí a noção de desajustamento ótimo, dada a essa tendência (Cunha, 2008, p. 82).

Convém observar que, no segundo caso, o “desajustamento ótimo” a que se refere o autor consiste ainda na adaptação do ensino às características do aluno, uma adaptação que se pretende ainda mais sofisticada e precisa, ao recomendar que o ensino se adiante ao desenvolvimento na justa medida para impulsioná-lo. Essa concepção foi amplamente difundida nos discursos da psicologia da educação a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, formulado por Vygotsky em texto publicado na obra *A formação social da mente*, que se tornou referência constante nos programas de psicologia destinados à formação docente.

Considerações finais

A psicologia educacional desenvolveu-se em torno da pressuposição da desigualdade das inteligências e em função da expectativa de que cada aluno adquirisse, ao final da escolaridade obrigatória, as capacidades e os conhecimentos necessários à sua adaptação à sociedade. Como condição para alcançar esse objetivo, os discursos da disciplina repetidamente enunciaram a necessidade de se adequar o ensino às capacidades das crianças. Atualmente, quando já não se sabe ao certo quais serão as aptidões requeridas no universo cada vez mais

instável das profissões do futuro, insiste-se na necessidade de adaptar o ensino às características da etapa de desenvolvimento em que o aluno se encontra, de modo a impulsionar esse mesmo desenvolvimento, num processo sem fim.

De tão insistente, esse enunciado conquistou o status de evidência inquestionável nos discursos pedagógicos. Ao revisitar uma pequena parte da história desse consenso, por meio da análise de um de seus enunciados mais persistentes nos discursos da psicologia oferecidos aos professores em formação, procurou-se criar a possibilidade de discutir o que parece indiscutível. A esta altura, talvez já não pareça tão evidente que os professores devem governar e se deixar governar dessa maneira, ou seja, submetendo-se aos conhecimentos da psicologia sobre as (in)capacidades dos alunos e tomando para si a incumbência de promover o desenvolvimento individual e a adaptação às supostas exigências de um futuro incerto.

Para concluir, pode-se propor um singelo exercício de imaginação: o que poderia acontecer à educação escolar se, alternativamente, se partisse de uma aposta e de uma expectativa contrárias às da posição reinante? Que efeitos (e perigos para a ordem estabelecida) poderia produzir nos discursos e nas práticas pedagógicas a aposta na igualdade das inteligências e a expectativa de que cada educando, sendo único, tende a trilhar relações próprias com os conteúdos curriculares comuns a todos, sendo os efeitos da sua passagem pela escola, não completamente controláveis ou previsíveis? Relativamente incontroláveis e imprevisíveis, não em decorrência da incapacidade dos professores em adaptar o ensino à natureza do aluno para melhor governá-lo, mas pelo reconhecimento de que não cabe a um ser humano determinar o curso do desenvolvimento de outro.

A aposta na desigualdade das inteligências levou, no início do século XX, à criação de instrumentos para a verificação/produção dessas desigualdades, cujo exemplo paradigmático foi a escala métrica da inteligência. Seus principais efeitos nas escolas foram justificar a exclusão dos deficientes mentais das escolas regulares, favorecer a classificação dos alunos normais em "fortes", "médios" e "fracos", tendo em vista a sua separação em classes distintas e sua destinação a posições sociais consideradas adequadas à sua condição de desiguais. Contudo, convém lembrar que no início do século XIX, um "experimento" levado a efeito por um professor e descrito por Jacques Rancière em *O mestre ignorante*, ensejou a aposta na igualdade das inteligências, assim como a criação de um modo verificá-la/produzi-la. Tratava-se de um método que consistia simplesmente em mostrar ao aluno “o que pode uma inteligência quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual à sua”. Porque, como observou Rancière, “A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso *natural* das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação” (Rancière, 2011, p. 16).

Tal aposta não levaria necessariamente à supressão do enunciado que se tratou de examinar, mas poderia produzir outras associações. Por exemplo, a afirmação de que convém adaptar o ensino às características dos alunos simplesmente para permitir a compreensão mútua. Assim como os pais levam em conta as particularidades de seus filhos ao educá-los e os amigos procuram se adaptar uns aos outros em sua convivência, assim como também os alunos adaptam seu discurso e sua conduta ao dirigir-se a cada um de seus professores. Não porque as inteligências sejam desiguais, mas porque as pessoas são distintas.

Referências

Manuais de psicologia consultados

ALMEIDA, José de. *Noções de psicologia aplicada à educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

AZEVEDO, Nelson Cunha de. *Psicologia educacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

BOMFIM, Manoel. *Noções de psychologia*. 2a. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

CASASSANTA, Guerino. *Manual de psicologia educacional* 2ª ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Belo Horizonte; Salvador; Recife; Curitiba; Porto Alegre: Editora do Brasil, 1955.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Fundamentos de psicologia educacional*. 3ª. ed., São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Psicologia da educação*. 4ª. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*. 2ª. ed. rev., São Paulo: Cortez, 1994.

FERRAZ, João de Sousa. *Noções de psicologia educacional*. São Paulo: Saraiva, 1957.

FERREIRA, May Guimarães. *Repensando a psicologia educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Psicologia educacional*. 2ª e 3ª. partes Psicologia da Aprendizagem; Psicologia Diferencial. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A psicologia no contexto educacional*. Campinas: Átomo, 2002.

GEENEN, Henrique. *Compendio de Psychologia*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1925.

GOULART, Iris Barbosa. *Psicologia da educação: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica*. 2ª. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

MAGALHÃES, Valentim. *Lições de pedagogia*. Parte 1: Psychologia. Rio de Janeiro: Laemmert Editores, 1900.

MENDES, Justino. *Psicologia educacional: conforme o programa das Escolas Normais de 1º. e 2º. Graus*. Juiz de Fora: Editora Lar Católico, 1943.

MENEZES, Djacir. *Psicologia*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1933.

OLINTO, Plínio. *Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1934.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. *Compêndio de psicologia: problemas de psicologia educacional para o uso das escolas normais*. 2ª. ed. do autor, São Paulo: 1949.

PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. 7ª. ed., São Paulo: Ática, 1989.

PIMENTEL, Iago. *Noções de psicologia aplicadas à educação*. 6ª. ed. Revista. São Paulo: Melhoramentos, s.d.

RODRIGUES, Marlene. *Psicologia educacional: uma crônica do desenvolvimento humano*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. *Introdução à psicologia educacional*. 2ª. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SAMPAIO DÓRIA, A. *Psychologia*. São Paulo: Tipografia do Instituto Anna Rosa, 1926.

SANTOS, Teobaldo Miranda. *Noções de psicologia educacional*. 6ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

Outras referências

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. 5a. ed., São Paulo: Educ, 2007.

AQUINO, Julio Groppa. *Docência, poder e liberdade: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas*. São Paulo, 2009, 210 p. Tese (Livre-docência), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BACON, Francis. *Novum Organum: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza*. Pará de Minas: Virtual Books, 1620/2003.

BARBOSA, Deborah Rosária; SOUZA, Marilene Proença Rebello de . *Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 16, p. 163-173, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO, Clasy Maria. *Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas*. In *Estudos de Psicologia*. Campinas, v.27, n.3, p. 393-402, jul/set., 2010.

BAUTHENEY, Katia Cristina Silva Forli. *Transtornos de aprendizagem: quando “ir mal na escola” torna-se um problema médico e/ou psicológico*. São Paulo, 2011, 223 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

BINET, Alfred; SIMON, Theodore. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*. trad. Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1929.

BINET, Alfred; SIMON, Theodore. *Le development de l'intelligence chez les enfants*. In *L'Année Psychologique*, v. 14, n.1, p. 1-94, 1907 apud ZAZZO, René. *Alfred Binet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BISSERET, Noëlle. *A ideologia das aptidões naturais*. In DURAND, José Carlos Garcia (Org.). *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Érika; SILVA, Dener; NEPOMUCENO, Denise Maria. A expansão da perspectiva funcionalista no Brasil: a psicologia como disciplina universitária e a problematização da cultura brasileira. In MASSIMI, Marina (org). *História da Psicologia no Brasil do Século XX*. São Paulo: EPU, 2004 9p. 175-198).

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1959.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª. ed, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. A psicologia de 1850 a 1950. In *Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002 (Ditos & escritos, 1), p. 133-151.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; GERKEN, Carlos Henrique de Souza. *Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUZZO, Raquel L.S. et al. Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 26, n. especial, 2010, p. 131-141.

HAMELINE, Daniel. *Édouard Claparède*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 5ª. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1942.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Testes A.B.C.: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 5ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. In: *Psicologia USP*, São Paulo, v. 18, n. 1, 1997, p. 63-89.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PESSOTTI, Isaiás. Dados para uma história da psicologia no Brasil. In *Psicologia* ano 1, n. 1, mai, 1975.

PIAGET, Jean. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selves: psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. *Governin the soul: the shaping of the private self*. Londres: Free Association Books, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-13.

TAVARES, Fausto. *A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 1995.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 143-215.

ZAZZO, René. *Alfred Binet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.