

**DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE INTELIGÊNCIA:
CONSIDERAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Fernanda Santos de Castro*
Sonia Mari Shima Barroco

Introdução

Tem sido recorrente a demanda da escola para que a Psicologia, que a ela se volta, apresente subsídios que lhes permitam mais bem compreender, em tese, o seu alunado. Esse entendimento, não raramente, refere-se à possibilidade de mensurar sua inteligência, o que se justifica ante a necessidade de responder aos problemas de aprendizagem. Essa demanda cresce e se torna cada vez mais complexificada ante os processos de *ranqueamento* dos resultados educacionais, como se pode notar com a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007.

Já em 2002, Cury tinha apontado para a necessidade de se analisar a Educação Básica. Afirmou que desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, ela vinha passando por grandes mudanças. Essa análise implicaria, a seu ver, em se considerar determinados condicionantes, ou como escreve, dadas preliminares, como: o pacto federativo, a desigualdade social, as relações internacionais e a própria concepção de educação básica. Entende que isso seria necessário para se contextualizar políticas de avaliação, focalização, descentralização, desregulamentação e financiamento, voltados à mesma.

Análises como essa, que envolvem o sistema educacional brasileiro, sobre o real alcance de seus propósitos, e as variáveis que concorrem para isso, têm sido alvo de vários estudiosos. Todavia, ao se atentar para esse nível da educação, desde o campo da Psicologia, dentre tantos outros enfoques possíveis, pode-se destacar que, no Brasil, desde 1990 a Educação Básica tem sido “mapeada” em seus resultados pela prática de avaliação realizada pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Se, por um lado isso permite que se tenha um parâmetro daquilo que os alunos de 4^a a 8^a séries ou, do 5^o ao 9^o ano, conseguiram aprender e demonstrar em avaliações governamentais, por outro, isso pode recair

sobre uma prática muito criticada no âmbito da Psicologia: a *naturalização* do fracasso escolar.

Ao se dar atenção a esse fato, destaca-se que por *naturalização* entende-se a prática instituída que toma um dado fato histórico, decorrente de múltiplas determinações, que se constituem num dado processo como se fosse algo individual, ou como mero resultante de más condições biológicas e/ou ambientais imediatas. Com essa prática de *naturalização* instituída, expõe-se que a construção de uma dada concepção de desenvolvimento humano, como essa, afirma-se cotidianamente dentro e fora da escola.

Não raramente, uma dada prática se apoia em alguma concepção dita científica sobre dado fato ou processo, que pode ser tomada aligeirada e parcialmente e logo aplicada a um dado uso, sob a justificativa de que a ciência deva ser aplicada e dar as respostas à sociedade.

No intento de contribuir com a Educação Básica, e na contramão do entendimento de que o desempenho de um aluno em uma atividade de avaliação seja mero resultado do que a natureza biológica lhe dotou ou daquilo que o ambiente imediato lhe oportunizou, tem-se por essencial que se investiguem e que se divulguem os conceitos fundantes da ciência psicológica. Essa área do conhecimento tem produzido muitas elaborações que devem ser retomadas, de tal modo que os autores que se fizeram clássicos em suas abordagens sejam estudados e posicionados em seus tempos e espaços. Isso vai num caminho inverso de se toma-los sob o olhar das demandas atuais e de se tentar aplicar seus postulados a escola do presente século.

Supõe-se que conhecer o que já se teorizou, quando, onde e à quais demandas se procurava responder, seja um dos passos importantes para se fazer frente ao que vem sendo vivenciado nas escolas, relatado pelos professores, capturado pelos projetos de ensino, pesquisa e extensão, revelado pelos estágios supervisionados em Psicologia Escolar e veiculado pela mídia: a escola nem sempre se apresenta como espaço de ensino, de aprendizagem e, por isso de desenvolvimento, como poderia ser.

Já apresentando um posicionamento metodológico, considera-se que apreender autores e obras clássicos que abordaram temáticas caras à educação atual, como é o caso da inteligência, sob a perspectiva histórica, constitui-se em condição essencial para que a

Psicologia continue a desvendar o seu objeto, a saber, a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano, junto a ele intervir e, com isso impactar a educação.

Retomar os clássicos para compreender a educação básica atual não significa que o passado deva estar como peso morto sobre as consciências dos que realizam a educação nos dias de hoje, tentando a todo custo reeditá-los. Antes, como pertencentes a uma sociedade que alcançou uma complexidade notória, se comparada àquela que produziu os fundamentos conceituais da psicologia, em finais do século XIX e início do século XX, os estudiosos do psiquismo e os educadores do século XXI ainda precisam recuar a outros momentos nos quais essa forma atual de existência (de produção concorrencial e de apropriação privada dos resultados produzidos) se consolidou. Ainda é preciso investigar sobre as demandas que se impunham aos homens que vivenciaram toda sorte de avanços e contradições sociais impostas pela industrialização consolidada na forma capitalista imperialista e sobre as alternativas que encontraram.

Esse caminho de reconhecimento e de recuperação da historicidade dos fatos, da própria constituição da ciência psicológica, permite que se tenham elementos de análise para se compreender de *onde se parte e para onde se encaminha* na produção de conhecimento no campo da Psicologia voltada à escola, como indica a proposta do CIPSI na presente edição. A busca pela recuperação do já vivido, do já elaborado, se impõe justamente quando se tem negado a importância da História e da Filosofia na formação de profissionais que atuarão na educação, e quando se pretende pensar a ciência prospectivamente. Esse olhar prospectivo permite localizar as demandas existentes em dada sociedade, as alternativas propostas por seus homens, os resultados encontrados e as consequências decorrentes.

Exposta a relevância de se atentar à história da Psicologia, este trabalho apresenta a discussão a respeito da construção do conceito de inteligência a partir dos resultados parciais da pesquisa em andamento de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pela Fundação Araucária, intitulado “Inteligência e Deficiência Intelectual: da Psicometria de Binet e Simon à Defectologia de Vygotski” (UEM, 2011-2012).

Objetivos

No presente texto, objetiva-se mostrar o surgimento do conceito de inteligência, a partir da obra de Alfred Binet (1857-1911), um dos primeiros elaboradores desse conceito e requerente da legitimação da ciência psicológica para o seu estudo. Para tanto, será discutido brevemente sobre as transformações do conceito de deficiência intelectual ao longo da história, a fim de se compreender a concepção de determinado período histórico sobre esse conceito, uma vez que este se configurou como conceito originário para a construção da noção de inteligência.

Da mesma forma, objetiva-se olhar para o surgimento do conceito de inteligência a partir da indagação de quais necessidades históricas estavam colocadas, as quais Binet se engajou em oferecer respostas científicas e práticas.

Método

A presente discussão decorre de pesquisa bibliográfica-conceitual que elege como fontes primárias as publicações de autores tidos como clássicos da Psicologia e da Educação e como fontes secundárias os seus intérpretes. Após um levantamento das obras de autores sobre a temática da inteligência, contando-se, sobretudo, com a internet e com consultas as bases de indexação, tem-se levantado um acervo que vem sendo selecionado e estudado.

O exposto no presente texto se configura como exercício de análise da temática, a partir do método materialista histórico dialético, e se faz como reflexão disparadora e crítica sobre o que tem sido aceito cientificamente hoje na área da Psicologia e da Educação, visando a contribuição, sobretudo, junto à Educação Básica – pelo grande contingente de pessoas que envolve e pelo que significa para as suas vidas¹.

Por esse método elaborado por Karl Marx (1818-1883) e F. Engels. (1820-1895) entende-se que o homem deva ser apreendido e explicado em sua relação dialética com o mundo e com seus pares. Ele é concebido como ser social, produto e produtor de sua história,

¹ Segundo dados do Ministério da Educação, contidas no site do INEP (<http://portal.inep.gov.br>)- foram contabilizadas 41.469.947 matrículas no ciclo da Educação Básica em 2011; Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA Educação de Jovens e Adultos – sem contar com todos os profissionais envolvidos.

das cultura, economia, ciência, arte e outras elaborações que são exclusivas dele e a ele – único ser capaz de se fazer historicamente e, por isso, de fazer história.

Esses autores, a partir do estudo da sociedade, afirmaram ao longo de suas obras que o homem é um ser de necessidades. Ele produz sua vida material para atender as suas necessidades, e que em cada período histórico e em cada sociedade, criam modos de produção com certas características gerais, e, com eles, também vão criando novas necessidades. Essa forma de garantir e de reproduzir a vida e a si mesmos por dado modo de produção econômico, determinaria as relações sociais de produção e, conseqüentemente, todas as relações sociais. Os autores detiveram maior atenção na análise das características do modo de produção econômico de sua época: o Capitalismo.

Dessa forma, parte-se das teses fundantes dessa teorização metodológica, considerando-se: que todas as elaborações humanas guardam relação com o próprio modo como os homens produzem e reproduzem suas existências; que o homem é necessariamente um ser social e que ocupa dados espaços na sociedade que lhes permitem ter dadas concepções sobre ela e sobre si mesmos, sob visões de mundo específicas; que a consciência não se encontra *aprioristicamente* dada nos sujeitos, mas que se forma pelas relações sociais estabelecidas e pelo espaço social que nelas ocupam, sendo pois também não mero saber do mundo, mas uma consciência de dada classe; que os homens se revelam, portanto, naquilo que produzem (Barroco, 2007).

Levando essas teses ou pressupostos para o campo teórico em tela, tem-se que as elaborações sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos não podem adentrar nas escolas sem as devidas mediações. No caso, a respeito da produção de Binet, entende-se que ela deva ser localizada historicamente, em determinado contexto sócio histórico, que envolve as condições econômicas da Europa e do mundo e a necessidade ou não de absorção de mão de obra adulta e infantil, a criação e o incremento da escola pública, Por isso, entende-se que a Psicologia que se volta à educação deva estar teorizando sobre como os homens aprendem e se desenvolvem, como se tornam humanizados e que papel a escola assume nesse processo. Para tanto, não pode tomar as teorizações desvinculadas da materialidade da vida, sendo preciso que reconheça a importância do estudo da história e da economia política, para a

compreensão dos determinantes históricos do período em que Binet elaborou sua teoria, assim como para a apreensão das diferentes maneiras de se olhar para a deficiência que se tinha àquela época e a função que a escola assumia.

Resultados e Discussão

Os estudos sobre a inteligência se revelam necessários ante a democratização da escola pública e a defesa da educação para todos – que vem se afirmando sob a proposta inclusiva desde meados da década de 1990. Quando se diz *para todos*, está se abarcando também as pessoas com deficiência intelectual, sendo Binet um dos autores que estudou a esse respeito e, sobretudo, como se avaliar a inteligência – ou a falta dela.

Pode-se dizer que a noção de deficiência intelectual é recente e que o termo se embasa em teorizações de caráter científico. Pelo estudo da história, entende-se que a constituição do conhecimento das diversas ciências é de longa data. No entanto, o caráter e *status* científicos vão se tornando necessários e legítimos ao longo da história, em determinados contextos sócio históricos.

A discussão contemporânea a respeito dos conceitos sobre a deficiência intelectual, segundo Shimazaki e Mori (2011) entre 1908 e 1941, centrava-se nas incapacidades da pessoa e consideravam-na incurável. Entretanto, em 1961, a partir da definição de deficiência intelectual de R. Heber, a Organização Mundial da Saúde (OMS) dividiu a deficiência mental em quatro níveis: profunda, severa, moderada e leve (Shimazaki; Mori, 2011).

Shimazaki e Mori (2011) citam que o documento “Educação Inclusiva – Atendimento Especializado para o Deficiente Mental” publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2005, afirma que a partir de 1980 a OMS classifica a divisão da deficiência em três níveis: deficiência, incapacidade e desvantagem social.

O CID-10 (Classificação Internacional das Doenças) classifica até os dias atuais a deficiência intelectual pelo nome de retardo mental, sendo dividido em: Retardo Mental Leve, Retardo Mental Moderado, Retardo Mental Grave, Retardo Mental Profundo, Outro Retardo Mental e Retardo Mental não especificado. O DSM-IV (Manual Estatístico de Diagnóstico e Perturbações Mentais), da mesma forma, classifica em Retardo Mental Leve (QI de 50-55 a

aproximadamente 70), Retardo Mental Moderado (QI de 35-40 a 50-55), Retardo Mental Severo (QI de 20-25 a 35-40), Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20 ou 25) e Retardo Mental (Shimazaki; Mori, 2011).

A partir da nova definição de deficiência mental elaborada pela AAMR (*American Association of Mental Retardation*), em 1992, passam a ser necessárias três condições para obter o diagnóstico da deficiência intelectual: “O QI inferior a 70-75; a deficiência ter manifestado no período de desenvolvimento; e comprometimento em duas ou mais áreas das condutas adaptativas” (Shimazaki; Mori, 2011, pp. 26). A associação classifica os níveis de deficiência em 4, considerando o nível e a constância do apoio que requisita: intermitente, limitado, extensivo e generalizado.

Segundo Shimazaki e Mori (2011), no Brasil a definição de deficiência intelectual adotada é semelhante a da Associação Americana. O *Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade* (2003, MEC/SEESP apud Shimazaki; Mori, 2011, pp. 28) criado em 2003 define a deficiência intelectual como: “*limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais*”. Nesse documento também, a Síndrome de *Down* é discutida em um grupo diferente que o da deficiência intelectual (Shimazaki; Mori, 2011). Porém, o *Livro de Recursos da OMS sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação*, elaborado em 2005, afirma que deficiência mental não é sinônimo de transtorno mental, mas que o primeiro termo inclui pessoas com transtorno mental, uma vez que as pessoas com transtornos mentais podem ter a deficiência mental devido ao transtorno. Ou seja, entende-se que mesmo que as pessoas com Síndrome de *Down* não sejam consideradas deficientes mentais ou intelectuais, as características de sua síndrome envolvem uma deficiência mental/intelectual. Da mesma forma, as dificuldades e distúrbios de aprendizagem são frequentemente associados à questão da deficiência intelectual.

Notando-se que as concepções de deficiência intelectual nos dias atuais não expressam consenso entre as diferentes organizações e manuais de diagnóstico e que a noção de QI, que tem como precursores Binet e Simon, faz-se atualmente presente nestas, legitima-se a importância de se olhar para a constituição dessas diferentes concepções ao longo da história,

haja vista que a noção de deficiência intelectual existe desde o início da humanidade, como escreve Silva (1986), quando evidencia os diversos modos de lidar com a deficiência desde o mundo primitivo.

As explicações, justificativas e ideias, contudo, variam conforme o momento histórico e as construções anteriores já elaboradas sobre a deficiência intelectual. Por isso, o que é entendido como correspondente a esta deficiência hoje, aparece identificado por outras diversas denominações ao longo da história, como por exemplo, o cretinismo, a idiotia, a imbecilidade, etc.. É preciso entender, também, que o conceito de deficiência intelectual é correspondente ao conceito de deficiência mental. Segundo Della-Rosa (2011), o primeiro é geralmente mais empregado nas Ciências Humanas, enquanto o segundo nas ciências médicas, porém ambos são correspondentes.

Ao se considerar a Grécia, na cidade de Esparta em seu período hegemônico – em torno do século VI a.C., os deficientes físicos e mentais eram eliminados por serem considerados sub-humanos (Pessotti, 1984). Com a ascensão das ideias do cristianismo em compasso com a transição do modo de produção escravista para o feudal houve uma mudança nessa concepção. O cristianismo afirma que todas as pessoas tem alma, o que torna inconcebível a eliminação pela deficiência (Pessotti, 1984). Ao mesmo tempo, com a doutrina da culpa e do pecado, passa-se a questionar se o deficiente mental também não seria um expiador das culpas alheias, se ele seria culpado pela sua deficiência, se aquele estado não poderia ser um castigo divino. No período da Reforma da Igreja, os idiotas, imbecis e loucos eram considerados bestas demoníacas e por isso, deveriam ser açoitados, algemados, afogados, queimados na fogueira, etc. (Pessotti, 1984).

No final do século XV e início do XVI, dois autores se destacam. Paracelso (1493-1541) era um alquimista e médico que explicava as deficiências mentais (demências e amências, em suas palavras) como resultantes de forças cósmicas, ocultas, e também entendia que elas eram de origem patológica. Contemporâneo ao primeiro, Cardano (1501-1576) afirmava que os loucos e deficientes eram dotados de poderes mágicos desordenados e que eram vítimas desse poder. Assim, segundo Pessotti (1984), Paracelso foi um nome

representativo na inauguração da noção de tratamento de complacência ao louco e Cardano, representa a inauguração da atenção médica a essas pessoas.

Segundo Pessotti (1984), em 1664 é inaugurada uma postura organicista em relação à deficiência mental. O autor atribui a Thomas Willis (1621-1675) essa postura, uma vez que ele realiza descrições anatômicas, morfológicas e atribui a uma lesão ou disfunção do sistema nervoso central a deficiência. Em seguida, E. B. Condillac (1715-1780) apresenta uma possibilidade de educabilidade do deficiente e J. Itard (1774-1838) tenta educar uma criança diagnosticada como idiota por P. Pinel, inaugurando, segundo Pessotti (1984), a história da educação especial dos deficientes mentais.

P. Pinel (1745-1826) representa o pensamento médico a respeito da deficiência. A medicina científica, que também estava se consolidando neste momento histórico, realiza teorizações sobre a deficiência mental a partir da busca de aspectos orgânicos e funcionais, que poderiam distinguir as categorias, dos quadros de deficiência (cretinos, idiotas, cretinoídes, retardados, etc.). F. E. Fodéré (1764-1835) a partir de seus estudos apresenta a tese de que as deficiências mentais são formas de cretinismo, que o bócio (hipertireodismo) é o primeiro degrau de uma degenerescência que culmina num último degrau que é o cretinismo (cretino puro, idiota, imbecil, semicretino e cretinóide) (Pessotti, 1984).

Até E. Esquirol (1772-1840) as atuais psicopatologias e deficiências intelectuais não eram diferenciadas, sendo que foi esse autor o primeiro a realizar essa distinção quando diferenciou confusão mental, loucura e idiotia (Pessotti, 1984). Depois de Esquirol, E. Seguin (1812-1880) distingue três tipos: a idiotia, a imbecilidade e a debilidade, definindo que estas são enfermidades diferentes, com etiologias diferentes (Pessotti, 1984).

Porém, segundo Pessotti (1984) no século XX a teoria da deficiência começa a ser abalada pelas produções da Psicologia, da Biologia, da Genética e de iniciativas pedagógicas. O rendimento educacional passou a ser um critério para avaliar a deficiência, assim como o rendimento na aprendizagem se tornou um critério de aferição desta. A obra de Binet se localiza na passagem do século XIX ao XX, e, identifica-se a partir do estudo de sua produção que se caracteriza como uma das teorias que o autor supracitado afirma terem abalado a teoria da deficiência.

Sobre Binet

Conforme René Zazzo (2010), Alfred Binet nasceu em 1857 em Nice, na França; um ano antes do nascimento de S. Freud. Filho de um médico e de uma pintora, licenciou-se em direito em 1878 na cidade de Paris. Conviveu com Théodule Ribot (1839-1916), com Édouard Claparède (1873-1940), trabalhou com J. M. Charcot (1825-1893) no hospital de Salpêtrière e criou junto com Henri Beaunis (1830-1921) a revista de Psicologia *L'année psychologique*.

Assumiu o cargo de diretor-adjunto do Laboratório de Psicofisiologia da Sorbonne e foi apresentado em 1892 ao recém-designado interno da psiquiatria de Perray-Vaucluse: Théodore Simon. Este então solicitou os conselhos de Binet e assim os dois se tornaram a dupla indissociável: “Binet e Simon!” (Zazzo, 2010, pp. 14). Em 1895 passou de diretor-adjunto do Laboratório de Psicofisiologia a função de diretor do mesmo. Em 1902 se tornou presidente da Sociedade Livre para o estudo da psicologia da criança. Em 1904 integrou a Comissão para o estudo dos anormais. Em 1905 divulgou estudos sobre grafologia# e se tornou presidente do Comitê Internacional Provisório de Psicologia. Faleceu aos 54 anos em 1911 em Paris, por uma congestão cerebral.

Segundo Netchine (1976) o objetivo de Binet era chegar a uma categorização e identificação clara da deficiência mental. Nesse sentido, Binet primeiramente realiza estudos experimentais sobre a inteligência. Já em um segundo momento, parte dessa descrição qualitativa da inteligência para uma aferição métrica dela, assim como parte da pedagogia dos débeis mentais, estendendo-a a pedagogia dos normais. Segundo Zazzo (2010), esse movimento não representa uma ruptura, mas mostra nas falas do próprio Binet trechos nos quais este afirma que a necessidade faz surgir novos métodos.

E a necessidade era a de prestar serviços às crianças que não conseguiam acompanhar as outras na aprendizagem dos conteúdos escolares do recentemente instituído ensino primário obrigatório (Zazzo, 2010). No sentido de compreender a amplitude da colaboração de Binet, faz-se preciso discutir o contexto e as quais necessidades a escola pública, laica, gratuita e obrigatória objetivava atender.

Segundo Leonel (1994, pp. 17) a França foi “o laboratório revolucionário do continente europeu”, e ainda sobre a França, Marx e Engels (2008a, pp. 76) afirmaram que “A

indústria francesa é a mais evoluída e a burguesia francesa é a mais desenvolvida revolucionariamente do que a do resto do continente”. Segundo Marx e Engels (2008b) no feudalismo, no qual as principais classes eram barão e servo, surgiram os burgueses livres e a partir de uma série de transformações nas formas de produção material e circulação de mercadorias, estes se tornaram a classe dominante. O início da Revolução Francesa é datado pelo dia 14 de julho de 1789 e se caracteriza por ser uma revolução burguesa, um marco representativo da transformação do feudalismo em capitalismo.

No entanto, a burguesia contou com a mobilização de outros segmentos da sociedade e depois de chegar ao poder, precisou conter essa população questionadora. Nas palavras de Leonel (1994, pp. 147) para forjar o espírito revolucionário foi preciso combater a religião do Estado, mas “[...] para forjar o espírito contra-revolucionário, foi preciso não só conceder-lhes liberdade religiosa, na vida privada, como obrigá-los, por força da lei, a frequentar a escola pública”.

Nesse sentido, a escola cumpria a função de conter o espírito questionador da população francesa. Da mesma maneira, a autora afirma que as crianças não eram mais necessárias na fábrica e, portanto começam a frequentar a escola. Constatação semelhante é encontrada em uma afirmação de Ponce (1963, pp. 147, grifos do autor) sobre a saída encontrada pela burguesia:

[...] de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes. A burguesia solucionou êsse conflito entre os seus temores e os seus interesses *dosando com parcimônia o ensino primário e impregnando-o de um cerrado espírito de classe* [...]. Nos tempos orgiásticos do capital, a voracidade da burguesia havia feito com que mulheres e crianças trabalhassem em condições iníquas. Mas, essa procura doida de uma mão-de-obra cada vez mais barata *ameaçava aniquilar essas mesmas classes sofredoras* de que o capital se nutre. Os próprios interesses da burguesia fizeram com que esta percebesse o quanto insensato seria matar a sua galinha dos ovos de ouro [...].

Como podem ser notadas, as elaborações que dada sociedade faz, em dada época e cultura, não se apresenta em separado das condições objetivas da vida. Nessa direção, embora não se pautem no marxismo, a discussão sobre o surgimento do sentimento de infância trazido por Àries (1978), merece ser destacada, visto revelar essa relação intrínseca. Esse autor afirma que a noção de infância foi criada ante o modo como a sociedade passou a se organizar, sendo que a sociedade percebia as crianças como adultos em miniatura. Um exercício de compreensão que vá da aparência em sentido a sua essência, conduz a entender que esse sentimento surgiu a partir da necessidade da burguesia de especialização da sua mão-de-obra, de uma educação ideológica que as tornassem assustadiças e humildes, e sob o cuidado da burguesia em não aniquilar a classe que trabalhava na manutenção do sistema econômico. Entende-se também que com um menor desenvolvimento dos instrumentos e técnicas de produção material da sociedade, o trabalho das crianças para a produção e manutenção da vida era necessário, mas com a aceleração da especialização das forças produtivas, estas passaram a não serem necessárias na esfera da produção.

Esse é o contexto no qual viveu Binet, e sua produção evidencia seu engajamento em colaborar com a organização da escola pública para todos recém-inaugurada. Segundo Zazzo (2010, pp. 20) é a necessidade de “prestar serviços às crianças”, principalmente àquelas que se mostram incapazes de acompanhar os ensinamentos escolares, que Binet percebe a necessidade de construir novos métodos de medição da inteligência.

Sobre as teorizações de Binet

Binet e Simon são os responsáveis por reivindicarem o estudo do tema da inteligência, que para eles estava ligado a noção e a constituição da deficiência para a Psicologia. Antes destes autores eram a Medicina e a Pedagogia científica as ciências responsáveis por teorizar sobre a deficiência (Pessotti, 1984). O objetivo dos autores era o de oferecer instrumentos de medida da inteligência para em conjunto com a Medicina e a Pedagogia chegar a um diagnóstico da deficiência mental, afirmando que à Psicologia cabia oferecer arsenais de medida (Binet; Simon, 1904/2010). Com este propósito, Binet e Simon são os responsáveis

por elaborar uma escala que evidenciasse a medida da inteligência, e que foi precursora das elaborações sobre o conceito de Quociente Intelectual (QI).

Assim, Binet pressupõe que uma “análise psicológica minuciosa e um diagnóstico rigoroso” (Zazzo, 2010, pp. 20) precisavam ser anteriores a qualquer pesquisa pedagógica, e por isso, suas produções na área da educação começaram com a definição das zonas de inteligência e depois culminaram na elaboração de uma escala métrica da inteligência.

Segundo Netchine (1976, pp. 115) Binet utilizou o conceito de inteligência para demarcar sua variação num “continuum de graus” como referência para as variações da deficiência mental. Binet não concorda com a definição de “atraso mental” de Seguin, pois discute que este estaria dividindo o psiquismo normal, do deficiente, no sentido de separar os dois. Binet parte do pressuposto de uma inteligência que evolui geneticamente e de que esta seria a função essencial, à qual todas as faculdades estariam subordinadas.

Para Binet e Simon (1908/2010), os pesquisadores da França utilizavam o termo “*síntese mental*” (pp. 94) para explicar todos os estados mentais, contudo os autores supracitados consideram essa conclusão limitada, uma vez que muitos doentes mentais não sofriam de uma falta de síntese mental. Destoando disso, os autores afirmam que existem três causas fundamentais para a modificação psicológica particular de um alienado:

- 1º. uma alteração da *síntese mental* [...]
- 2º. uma falta, uma interrupção, uma insuficiência no *desenvolvimento intelectual*;
- 3º. uma falta, uma interrupção, uma insuficiência no *funcionamento intelectual*. [...] (pp. 95)

Binet e Simon (1908/2010), portanto, diferenciam a noção de desenvolvimento intelectual da de funcionamento intelectual. Em outro texto de 1907, os autores afirmam que seu programa objetiva “conhecer a lei do desenvolvimento intelectual das crianças [...]; em segundo lugar, nós estudaremos a diversidade de suas aptidões intelectuais” (Binet; Simon, 1907/2010), e ainda afirmam que a inteligência da criança difere da do adulto, não somente em grau e quantidade, mas pela sua forma. Dessa forma, a partir de suas pesquisas, os autores afirmam poder “fixar, com proximidade de meses” a “*idade da inteligência*” da criança normal, e assim, definir a idade da inteligência da criança atrasada (Binet; Simon, 1908/2010,

p.96). Assim, Binet e Simon (1908/2010) concebem que os deficientes mentais “são igualmente crianças estacionadas em uma fase de seu desenvolvimento”.

Outro objetivo de Binet e Simon (1904) era apreciar um nível de inteligência, separando a inteligência natural da instrução. Dessa forma, os autores concebem que para medir a inteligência natural, o sujeito deveria ser considerado um ignorante completo, que não sabe ler, nem escrever.

Dessa forma, compreende-se que para Binet, assim para outros estudiosos do final do século XIX e começo do XX, existiria uma inteligência natural, que estaria separada do nível de instrução (havia uma preocupação em se capturar a inteligência *in natura*, livre das influências educacionais). Na compreensão localizada num texto de 1904, Binet e Simon (1904, pp. 196) afirmam que é preciso compreender qual o significado da palavra tão vaga e tão abrangente: “a inteligência”. Para os autores, quase todos os fenômenos dos quais a psicologia se ocupa são fenômenos da inteligência, sendo que mesmo a sensação e a percepção seriam consideradas manifestações intelectuais como o raciocínio. Contudo, os autores consideram que existiria uma faculdade fundamental na inteligência, cuja alteração é de grande impacto na vida prática: o julgamento, que é “a faculdade de se adaptar” (1904, pp. 197).

Bem julgar, bem compreender, bem racionalizar, são as atividades essenciais da inteligência. Uma pessoa pode ser um débil ou um imbecil se é desprovido de juízo, mas com um bom senso ele nunca será os dois. O resto da psicologia do intelecto é muito pequena perto do julgamento (Binet e Simon, 1994, pp. 197, tradução nossa).

Dessa forma, Binet e Simon (1904) concluem que as outras faculdades não tem muita importância em comparação com o estudo do intelecto, e afirmam que, por exemplo, ser cego ou surdo não impede o indivíduo de ser inteligente. Nesse sentido, exemplificando com a memória sobre a pouca importância das outras faculdades em relação ao intelecto, Binet e Simon (1904) afirmam que a memória seria uma faculdade distinta do julgamento, uma vez que se pode ter bom senso e falta de memória, ou ao contrário, sendo que um imbecil pode ter uma boa memória.

Assim, chega-se à compreensão de que Binet entende a inteligência como passível de ser mensurada e como um feixe, possuidora de outras faculdades intelectuais, sendo o julgamento a mais importante. Entende-se que o conceito de inteligência ainda não se faz claro e sobre isso, Zazzo (1976, pp. 11) comenta que: “Os psicólogos souberam medir a insuficiência da inteligência antes de saberem definir o que era a própria inteligência”.

Conclusão

Os autores citados escreveram dentro de um momento de consolidação da vida sob o modo capitalista industrializado e numa dinâmica de organização monopolista. Isso significa um modo de existência que toma homens e seus produtos em constante avaliação comparativa, e em decorrente classificação, sob uma severa lógica concorrencial. Por seus entendimentos, a inteligência já possui um curso de desenvolvimento, dado pela herança genética. Pelo que indicam, se ela é um feixe de todas as outras funções psicológicas, então todas estas já apresentariam da mesma forma um curso de desenvolvimento pré-estabelecido.

Teorizam, sob essa lógica, que existem fases fixas de desenvolvimento, pelas quais, necessariamente, todas as crianças tidas como normais passam, sendo que o deficiente intelectual pode ser tomado como aquele que ficou estacionado em uma dessas fases. Não colocam no alvo de seus estudos o quanto a prática social e, em especial, a classe social a que se pertence, apresenta o balizamento para o curso da vida de maior parte dos homens – discussão bem marcada por L. S. Vygotski (Barroco, 2007), em anos próximos aos das elaborações de Binet e Simon.

Este autor soviético defende que há, sim, uma base biológica fundamental para se explicar a aprendizagem e o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, a inteligência. Porém, ela não ocupa o papel isoladamente, mas conta com as mediações sócio históricas e instrumentais vivenciadas pela pessoa, para que ela se torne ser pensante e atuante. Pelo que escreve, não se toma a vida humana já predestinada a dado curso e nível de desenvolvimento, e nem a escola como espaço para manifestação da sina vaticinada desde a concepção da criança.

Entende-se que a vida e obras dos autores, ao serem posicionadas no contexto histórico, permite que se tenha compreensão das demandas existentes à ciência, do papel que tinha a escola pública e, além disso, podem-se avaliar os alcances e os limites dessas teorizações feitas. Tomar autor e obras historicamente significa não submetê-los a um julgamento moral, mas buscar por pistas que possam tornar mais claros os rumos que os homens do século XXI assumem.

Incentivar a cultura de avaliação quantitativa, o encaminhamento indiscriminado de alunos a serviços externos à escola, ignorar a necessidade de se dominar solidamente teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humanos para orientar a prática escolar precisam ser enfrentados com políticas públicas referentes, mas, também, com a demonstração da construção histórica de práticas, que ao serem orientadas por valores que não são revistos, passam a assumir formas de verdades.

Reconhecida a existência do plano biológico de desenvolvimento, mas atribuindo-lhe espaço condizente, que não é o de determinante do curso e do nível de desenvolvimento já que conta com as delimitações expostas pela classe social a que se pertença, e aceita a tese da formação social da mente, tem-se, evidentemente que se lidar com a formação social da inteligência e da deficiência.

Numa perspectiva crítica, pelo já investigado, não cabe a condenação de Binet e Simon pela criação de testes de inteligência, mas se reconhece a necessidade de ampliação da discussão dessas elaborações junto aos educadores e seus impactos, buscando por uma compreensão dialética do real - tarefa a se dar continuidade.

Referências

- Àries, P. (1978). *História Social da Infância e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Barroco, S. M. S. (2007). *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara – Faculdade Faculdade de Ciências e Letras.

Binet, A; Simon, T. (2010). Métodos novos para o diagnóstico do nível intelectual dos anormais. 1904. In D. D. M. Almeida (Org.) *Alfred Binet* (pp. 54-65). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Binet A.; Simon T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. In *L'année psychologique*. (vol. 11. pp. 191-244).

Cury, C. R. J (2002). A Educação Básica no Brasil. *Soc. Campinas*, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Della-Rosa, V. A. (2011). *Etiologia e Prevenção da Deficiência Intelectual*. In _____. Textos referentes ao Tópico 1 do *Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Modalidade à distância*. Maringá: UEM, MEC, 2011-2012, pp. 2-19. Texto não publicado.

Leonel, Z. (1994). *Contribuição à história da escola pública: elementos para a crítica da teoria liberal da educação*. 1994. 258 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

Marx, K.; ENGELS, F. (2008). Luta de classes na França. In M. L. Iasi (Org.) *A revolução antes da revolução*. (vol. II) (pp. 37-196) São Paulo: Expressão Popular.

Marx, K.; Engels, F. (2008). *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp.

Ponce, A. (1963). *Educação e luta de classes*. (Trad. José Severo de Camargo Pereira). São Paulo: Fulgor.

Shimazaki, E. M.; Mori, N. N. R. (2011). Atendimento Educacional à Pessoa com Deficiência Intelectual. In _____. Texto referente ao Tópico 1 do *Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Modalidade à distância*. Maringá: UEM, MEC, 2011-2012, (pp. 20-32). Texto não publicado.

Silva, O. M. (1986). *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo, CEDAS.

Organização Mundial Da Saúde. *Livro de Recursos da OMS sobre Saúde Mental, Direitos Humanos e Legislação*, publicado em 2005, disponível em:

Anais V CIPSI - Congresso Internacional de Psicologia

Psicologia: de onde viemos, para onde vamos?

Universidade Estadual de Maringá

ISSN 1679-558X

http://www.who.int/mental_health/policy/Livroderecursosrevisao_FINAL.pdf acesso em 16 de abril de 2012.

Zazzo, R. (2010) Alfred Binet. In D. D. M. Almeida (Org.) *Alfred Binet* (pp. 11-45). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.