

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**O PSICÓLOGO E O SEU FAZER
NA EDUCAÇÃO: CONTANDO
UMA OUTRA HISTÓRIA**

Rita de Cássia Vieira

**Belo Horizonte
2008**

Rita de Cássia Vieira

**O PSICÓLOGO E O SEU FAZER
NA EDUCAÇÃO: CONTANDO
UMA OUTRA HISTÓRIA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como pré-requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa.
Dra. Regina Helena
de Freitas Campos

**Belo Horizonte
2008**

*Dedico esse trabalho à minha querida mãe,
que se sentiria feliz em vê-lo concluído...*

Agradecimentos

À minha orientadora, Profa. Regina Helena, agradeço a orientação segura e atenta, a dedicação e a acolhida nos momentos em que demandei sua ajuda.

Ao Prof. Giovanetti, agradeço a disponibilidade carinhosa e amiga, a atenção e o aprendizado de vida.

A toda minha família, em especial à minha mãe, Realina, que mesmo não estando aqui, continuará eternamente a meu lado. A minhas irmãs Célia, Maria José, Geralda e ao meu irmão Milton, agradeço simplesmente por serem meus irmãos e por me ajudarem no trilhar a vida.

Ao Francisco, amor e companheiro de todas as horas, pela compreensão, tolerância e carinho com que me ajudou em mais essa conquista.

Ao Renatinho e à Lilian, companheiros nesse percurso, com quem pude compartilhar minhas dúvidas, inseguranças e dificuldades vividas ao longo do curso.

À Olinda Terezinha da Silva Caetano, do Memorial Helena Antipoff, agradeço o carinho e a ajuda valiosa na busca da documentação histórica necessária para a realização desse trabalho.

À Maria José Carneiro, a Zeza, psicóloga da Clínica Claparède, pela disponibilidade com que me auxiliou na complementação dos dados dessa pesquisa.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, em especial ao Prof. Luciano, pelas contribuições oferecidas durante suas aulas.

A todos os meus amigos que, mesmo sem o saber, me incentivaram e me auxiliaram no decorrer dessa jornada. Meu agradecimento especial à amiga Clareci Cardoso, que sempre esteve a meu lado, me estimulando em todos os momentos.

VIEIRA, Rita de Cássia. **O psicólogo e o seu fazer na Educação: contando uma outra história.** Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar um estudo sobre o trabalho do psicólogo no âmbito da Educação, buscando avaliar esse trabalho tendo como referência as críticas que lhe têm sido feitas. Essas críticas, que adquiriram vulto ao longo dos anos de 1980 e persistem até a atualidade, qualificam a atuação do psicólogo educacional como reducionista, limitada, direcionada para o atendimento de interesses individuais em detrimento do coletivo e distanciada das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que atravessam as instituições educativas e o próprio processo educativo. De acordo com essa visão, a intervenção do psicólogo nos processos educativos, apoiada nos dois pilares que a sustentam – a psicometria e o atendimento clínico individual –, contribuiria para a exclusão escolar e social de alunos de classes sociais menos favorecidas. A hipótese é que, embora em casos já relatados pela literatura crítica, a psicologia possa efetivamente ter contribuído para justificar processos de exclusão educacional ou social, a atuação do psicólogo está longe de ser monolítica. Considera-se que é possível que seu trabalho possa ter o efeito contrário e contribuir para a inclusão escolar e social de grupos desfavorecidos, quando inspirado em perspectivas teóricas que enfatizem a gênese social e cultural dos fenômenos psicológicos. O *locus* da pesquisa foi a Clínica de Psicologia Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff, localizada em Ibitaré, Minas Gerais. A escolha dessa instituição levou em consideração o seu reconhecido papel como uma das precursoras da psicologia no estado de Minas Gerais, e que ainda se encontra em funcionamento. Além disso, a Clínica Claparède é parte da obra da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, pioneira no estabelecimento e consolidação da psicologia da educação em Minas e no país, e cujo trabalho destacou-se pelo olhar direcionado para as questões sócio-culturais. Assim, o estudo dessa Clínica poderia evidenciar um trabalho diferenciado e implicado com as questões sociais, voltado para a inclusão. Os dados foram coletados através de análise dos laudos psicológicos – utilizando-se a modalidade fenomenológica de pesquisa em Psicologia –, estudo dos arquivos documentais da Clínica e entrevistas semi-estruturadas. Concluiu-se pela confirmação da hipótese levantada: na instituição estudada realmente desenvolve-se um processo diferenciado de trabalho, onde se destaca a preocupação com a interpretação sócio-cultural dos processos psicológicos e com a inclusão escolar e social dos sujeitos atendidos. A partir dessa análise, são feitas considerações sobre a importância de uma sólida formação teórica e técnica para o exercício profissional, obtida através da associação entre ensino, pesquisa e extensão.

VIEIRA, Rita de Cássia. **Psychologists and their work in Education: telling a different story**. Doctoral Dissertation (Education). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

ABSTRACT

This research investigates the work of the psychologist in the field of Education, aiming at evaluating this work *vis-à-vis* the current critique to which it has been submitted. Since the 1980s, psychologists' approach in education is considered reductionist, limited, directed to individual and not to collective interests and distant from social, political, economic and ideological issues that pervade educational institutions and the educational process. From this standpoint, psychologists' intervention in educational processes, relying on psychometrics and on a clinical approach, is considered as a contribution for social exclusion and school failure of lower class children. My hypothesis is that, although in cases already documented in the literature psychology may have contributed for educational and social exclusion, the work of the psychologist is far from being undifferentiated. It is possible that they work may, in some cases, follow the opposite direction and contribute for the educational and social inclusion of disadvantaged students, when inspired by theoretical perspectives emphasizing the social and cultural genesis of psychological phenomena. The research was developed in Clínica de Psicologia Edouard Claparède of Fundação Helena Antipoff, located in Ibirité, Minas Gerais, Brazil. This clinic is recognized as one of the first institutions to offer psychological services in the State of Minas Gerais, and still exists. Moreover, the Claparède Clinic was founded by Helena Antipoff, a Russian psychologist who pioneered in the establishment and consolidation of applied psychology in the State of Minas Gerais and in Brazil, and who adopted a socio-cultural perspective in Psychology. Therefore, this case-study could provide evidence of a different approach, one that takes into consideration social issues and inclusion. The data were collected through analysis of psychological records – adopting a phenomenological perspective –, archival documents and semi-structured interviews. The hypothesis was confirmed, since in this institution there is evidence of a differentiated work being developed, in which the socio-cultural interpretation and the educational inclusion of clients are emphasized. Drawing on this analysis, some considerations are made on the importance of a sound theoretical and technical training for psychologists' professional work, stemming from the association between teaching, research and extension.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	
1.1. É preciso contar outras histórias	01
2. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	
2.1. Notas históricas sobre um diálogo de possibilidades	14
2.2. Considerações sobre o diálogo da psicologia com a educação no Brasil ..	20
2.3. Psicologia e Educação no Estado de Minas Gerais: uma história de pioneirismo e ação	24
2.4. Binet e a medida psicológica como coadjuvante no processo educacional	28
2.5. Observações sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil	37
3. O PSICÓLOGO BRASILEIRO ATUANDO NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UM PROFISSIONAL E SUAS PRÁTICAS	
3.1. Considerações introdutórias	47
3.2. O psicólogo e o seu fazer na/para a educação: um debate muito atual	48
3.3. O psicólogo atende ao chamado da educação	51
3.4. Um campo em aberto, uma trajetória em construção: revendo possibilidades de atuação	65
4. A CLÍNICA DE PSICOLOGIA EDOUARD CLAPARÈDE: UM CONTEXTO SIMULTANEAMENTE SINGULAR E PLURAL	
4.1. Notas iniciais sobre a instituição	74
4.2. O começo: o Laboratório Claparède unindo teoria e prática a serviço da coletividade	75
4.3. Outros tempos, mesmos valores, idéias e ideais	88
O Projeto Sala de Recursos: psicólogos fazendo diferente	95
A Clínica Claparède hoje	102
5. O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	
5.1. Conexões entre fenomenologia e microhistória	108
5.2. Microhistória: olhar de perto para ver a diferença	109
O nascimento da abordagem	109
Para fazer o jogo do micro com o macro	111
5.3. Fenomenologia: atitude filosófica e método a serviço do conhecimento .	115
O surgimento da fenomenologia	115
O que é uma pesquisa de cunho fenomenológico?	119
Como operacionalizar uma pesquisa fenomenológica?	124

5.4.	O grupo estudado e o foco numa prática criticada	126
	Laudos psicológicos: expressões do vivido?	127
	Laudos psicológicos: alvos de críticas	128
5.5.	Os laudos psicológicos estudados	130
5.6.	Caracterização dos laudos pesquisados	132
	A composição dos laudos: os testes aplicados	133
	Teste ABC	133
	Teste das Matrizes Progressivas de Raven	135
	Teste de Goodenough	136
	Teste de Bender/Koppitz	138
	Teste HTP	139
	Teste do Desenho da Família	141
5.7.	Os primeiros passos da análise compreensiva dos depoimentos	142
5.8.	Os depoimentos	144
	Depoimento n.º 1	144
	Depoimento n.º 2	145
	Depoimento n.º 3	146
	Depoimento n.º 4	147
	Depoimento n.º 5	148
	Depoimento n.º 6	149
	Depoimento n.º 7	150
	Depoimento n.º 8	151
	Depoimento n.º 9	152
	Depoimento n.º 10	153
	Depoimento n.º 11	154
	Depoimento n.º 12	155
	Depoimento n.º 13	156
5.9.	Apresentação, por unidade temática, da estrutura dos significados	157
5.10	Apresentação da estrutura global dos significados	158
6.	OUTRAS HISTÓRIAS SÃO POSSÍVEIS	
6.1.	Uma estrutura que fala por si	160
6.2.	A inteligência vista como processo	164
6.3.	O psicodiagnóstico como instrumento de inclusão	170
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
8.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
9.	ANEXOS	204
	Anexo n.º 1: Fac-símile do laudo psicológico utilizado na Clínica Claparède	
	Anexo n.º 2: Entrevistas	

1.1. É preciso contar outras histórias...

No Brasil, os anos de 1970 foram marcados pela emergência de um movimento acadêmico-científico que questionava pressupostos da ciência vigentes naquele momento. Paradigmas como o racionalismo, a objetividade, a universalidade, a neutralidade, a evidência empírica, começaram a ser alvos de tentativas de desconstrução e foram, por conseguinte, colocados em xeque.

Na psicologia da educação, área em foco nessa investigação, esse movimento vai refletir de forma a gerar uma tensão que, por sua vez, vai se configurar no surgimento de uma corrente de estudiosos questionando a formação e, por conseqüência e principalmente, a atuação do psicólogo no âmbito educacional. Segundo essa corrente crítica, nos primórdios do estabelecimento da vinculação entre a psicologia e a educação, o psicólogo inserido nos contextos educativos/escolares, ao utilizar-se da psicometria enquanto recurso central de sua prática, acabou por conformá-la como uma atuação predominantemente clínica, curativa, voltada para a tentativa de solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, visto nesse momento como fonte principal das dificuldades surgidas no decorrer do processo educativo. Em outras palavras, um trabalho considerado como limitado, reducionista, voltado para o atendimento de interesses individuais e distanciado das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que permeiam as instituições educativas e o processo educativo. É fundamental evidenciar, no entanto, que essa postura mais tradicional e com foco num modelo de atuação direcionado para o individual em detrimento do coletivo não foi exclusividade da área educacional, mas sim da psicologia como um todo, conforme aponta Bock (1999), em um trabalho onde descreve como se deu a construção da profissão de psicólogo no Brasil, especialmente a partir da década de 1980.

Na origem e evolução dessa tendência crítica, foram determinantes dois trabalhos produzidos por Souza Patto: *Psicologia e ideologia - uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de 1984 e *A produção do fracasso escolar*, de 1991. Concordando com as idéias expostas por essa autora nessas duas obras, vários estudiosos também expuseram os seus pontos de vista, fazendo com que a crítica ao psicólogo e à sua prática no campo da educação adquirisse proporções nacionais (Libâneo, 1984; Goulart, 1985; Moreira, 1992; Wechsler, 1996; Zanella, 1998; Guzzo, 1999; Neves & outros,

2002, são alguns exemplos que podem ser citados para ilustrar essa minha assertiva). Ainda mais recentemente, é a mesma Souza Patto (2000) que, numa visão que eu considero bastante ácida e generalizante, afirma que ainda nos dias de hoje o psicólogo que atua na educação vem participando ativamente com seu trabalho dos processos de exclusão social. Segundo ela, quando a escola encaminha crianças a um psicólogo para psicodiagnóstico, apenas dois caminhos se abrem como possibilidades: num deles, essa criança – caso seja de uma classe mais favorecida economicamente –, receberá um laudo que forçosamente a levará a se adaptar a uma escola burguesa. No outro extremo, caso a criança seja proveniente de uma classe social baixa, o laudo será conclusivamente um documento que a conduzirá à exclusão escolar. Essa exclusão da escola, ainda segundo a autora, seria justificada cientificamente pelo psicólogo examinador, que “com pretensa isenção e objetividade” (...) e apoiando-se em “(...) explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade”, assumiria no seu trabalho posturas preconceituosas, desrespeitosas, estigmatizantes e que só contribuiriam para o incremento da desigualdade e exclusão sociais (Souza Patto, 2000: 65).

Esse movimento crítico que, como se pôde notar, adquiriu fôlego e proeminência ao longo de toda a década de 1980 e, desde então, vem ecoando até a atualidade, foi a primeira razão que me levou a realizar a presente pesquisa, pois foi tomando conhecimento dele que comecei a me interrogar sobre minha condição de ser-estar psicóloga a serviço da educação. Durante praticamente uma década, mais precisamente entre os anos de 1995 e 2004, trabalhei como psicóloga no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG), uma escola de ensino médio e técnico. Nesse espaço, pude conviver diariamente com os desafios impostos ao psicólogo que opta pela educação e, de início, foi esse meu cotidiano de psicóloga numa escola pública que favoreceu minhas reflexões sobre a crítica acima exposta e questões correlatas a ela. Paralelamente a essa atuação direta na escola, também fui conselheira no Conselho Regional de Psicologia (CRP-04/MG) e membro da Comissão de Psicologia e Educação, na gestão 2001-2004. Ao desenvolver meu trabalho como conselheira nessa instituição, tive a oportunidade única de conhecer, divulgar e ver divulgadas diversas experiências de outros colegas que atuavam no âmbito educacional. Observando que essas práticas faziam a diferença nos contextos onde elas ocorriam, e totalmente envolvida com o que acontecia na área da psicologia educacional/escolar e com o meu trabalho, fui percebendo que o ideário, as posturas e as práticas da grande

maioria de meus colegas de profissão já não eram as mesmas e, a partir daí, comecei a me perguntar se essa crítica ainda era pertinente.

Verifiquei também que muitos profissionais que se dedicam à área da psicologia educacional/escolar em várias partes do mundo, já alcançaram um reconhecimento social legítimo (Oakland, 1996). Já no Brasil, a situação é diversa e adversa. Numa perspectiva histórica, é sabido que, por aqui, o desenvolvimento da psicologia no campo educacional foi tão acentuado e de tão marcada relevância que foi a partir dele que “... ampliou-se para outras áreas, como a organização do trabalho e o atendimento clínico” (Antunes, 2001: 63). Nos dias de hoje, esse campo de atuação vem se desenvolvendo assustadoramente, com a literatura especializada mostrando que, nas últimas décadas, cresce cada vez mais o número de profissionais que vêm se utilizando dos recursos da psicologia dentro dos diversos contextos educacionais (Weschler, 1996). E mais: os resultados de uma recente pesquisa de opinião pública realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) que tinha como objetivo, dentre outros, traçar um perfil do psicólogo brasileiro, evidenciaram uma continuidade do âmbito educacional como um dos que mais empregam psicólogos (CFP, 2004). Existe ainda a constatação de indícios de um movimento apontando para o reconhecimento, por parte das comunidades escolares, da necessidade da inserção de psicólogos nas instituições de ensino em geral e mesmo em outros ambientes onde se desenrolam processos educativos, como por exemplo, centros de saúde, associações comunitárias, creches, etc. Durante minha atuação como conselheira no CRP/04, pude observar pessoalmente os indícios desse movimento, reforçado consideravelmente pela apresentação de projetos de lei que, muito provavelmente, ainda se encontram em tramitação no Congresso Federal, propondo a contratação de psicólogos para atuarem nas esferas educacionais municipal, estadual e federal.

Entretanto, e mesmo a despeito de todos esses elementos que informam sobre um crescimento quase que vertiginoso desse campo, pode-se dizer que os psicólogos brasileiros da área têm se deparado constantemente com inúmeras dificuldades na sua trajetória rumo à profissionalização e ao reconhecimento social. Além disso, esses profissionais vêm se dando conta, na atualidade, da perda desse espaço fundamental de atuação – o espaço educativo –, e como se isso não bastasse, ainda têm que lidar com críticas pouco consistentes e superficiais advindas de outros segmentos profissionais da educação que desconhecem a história da psicologia e, mais especificamente, a história da psicologia da educação.

Pensando nessa situação de maneira mais global, algumas perguntas me ocorreram: o psicólogo envolvido com a educação e a escola *sempre* se “esqueceu” dos determinantes sociais e históricos de sua práxis? Será que ele *sempre* trabalhou no sentido de consolidar práticas reducionistas e desvinculadas de sua realidade social? Em que momentos isso ocorreu e porque ocorreu? Essa conjuntura predomina até hoje? O que a determinou?...

Não desconheço que, mesmo nos dias de hoje, ainda existem práticas que podem ser enquadradas no rol dessa crítica a que me refiro. No entanto, acredito que elas se constituem em fenômenos isolados. São parte de uma história que já foi contada e recontada muitas vezes e que, até por esse motivo, perdeu a sua atualidade. Num determinado momento, essa crítica foi benéfica pelo fato de haver gerado um movimento reflexivo bastante produtivo. Agora, no entanto, penso que ela tem sido danosa e lesiva, não só ao exercício profissional dos psicólogos envolvidos com a educação, mas também à psicologia como um todo. Penso que chegamos num momento onde é mais que necessário superar esse discurso. É preciso divulgar e reforçar práticas diferenciadas que vêm sendo realizadas pelos profissionais da área.

E para isso, nada melhor do que começar expondo exemplos do passado, já que, segundo a vertente crítica, foi lá que tudo começou. Ao se propor a apresentar uma prática diferenciada e socialmente contextualizada, ainda que num momento histórico adverso a esse tipo de situação, a presente pesquisa pretende se constituir em uma contraposição à argumentação oferecida por essa tendência crítica interna à área da psicologia da educação. Eu parto do pressuposto de que esse questionamento encerra em si um caráter generalizante e, por isso mesmo, preconceituoso. Além disso, entendo também que a crítica opera com uma imagem errônea, que sugere uma classe de psicólogos trabalhando toda ela de forma unificada, pasteurizada, uniforme. Isso, por sua vez, aponta para uma realidade que não existe, já que fala de um fenômeno universal, único, indiferenciado. É, portanto, uma crítica que ultrapassou os seus limites no momento em que, sendo uma interpretação, passou a ser tomada como uma verdade. Acredito também que uma investigação como essa, possivelmente traga elementos esclarecedores sobre o papel que o psicólogo vem exercendo na consolidação do diálogo que se estabeleceu entre a psicologia e a educação.

Na intenção de qualificar melhor essa controvérsia, penso que, primeiramente é preciso resgatar alguns aspectos relativos à história da interlocução entre a psicologia e a educação, que poderão clarificar o fio argumentativo dessa pesquisa.

Nos últimos anos do século XIX e início do século XX, a Europa e os Estados Unidos da América do Norte conviviam com a crença de que a psicologia poderia promover muitos benefícios e ser de extrema utilidade para o ajustamento das pessoas às escolas e ao trabalho. A educação era considerada central no desenvolvimento das sociedades modernas. No Brasil ocorria o mesmo, e a filosofia educacional proposta pelos governantes privilegiava os recém-surgidos instrumentais de medida psicológicos – os testes –, tomando-os como subsídios importantes para nortear suas ações. Para Gebrim (1996), havia, por parte dos governantes, um interesse em retirar do processo educacional sua dimensão política e social. De maneira geral, pode-se dizer que a psicologia contribuiu com esse projeto educacional vigente naquele momento e, ainda, estabeleceu para si um espaço adequado para desenvolver-se enquanto ciência e profissão. Entretanto, essa não é a única história a ser contada, mas apenas parte dela.

Acho imprescindível apontar também uma questão correlata, que é a que se refere ao processo de profissionalização do psicólogo brasileiro, pois ela se encontra no núcleo da discussão central assinalada pela presente investigação. Em artigo onde analisam esse processo, Pereira & Neto (2003) se utilizam do referencial teórico da sociologia das profissões e apresentam uma proposta de periodização para a história dessa profissão, dividindo-a em três momentos: pré-profissional, de profissionalização e profissional.

No período pré-profissional, que vai de 1883 a 1890, ainda não existia a profissão de psicólogo no Brasil e sim pessoas interessadas em temas e questões relativas à psicologia. No cenário científico internacional, o positivismo ganha destaque e a psicologia busca, com os meios que tem ao seu dispor naquele momento, se aproximar das ciências naturais, no intuito de se afirmar como ciência. “O interesse pelos ‘desvios’ e ‘erros’ individuais passou a atrair maior interesse do que as descrições generalizadas do comportamento humano” (Pereira & Neto, 2003: 5), tendência essa que tem como expressão marcante o advento dos testes de inteligência. Já o segundo período, o de profissionalização (1890-1906-1975), tem como marcas a institucionalização da prática psicológica, assim como a regulamentação da profissão juntamente com a criação de seus dispositivos formais. Esse momento, caracterizado também pela incorporação da psicologia ao currículo dos cursos de pedagogia e pela implantação dos laboratórios experimentais, é de suma importância para a consolidação profissional: aqui se concretiza efetivamente o vínculo psicologia-educação e, por conseqüência, um rico espaço de trabalho se revela para o psicólogo. É nesse momento

que ele se insere efetivamente no mercado da educação, compartilhando-o inicialmente com os médicos e assentando nele as bases de uma atuação em dois pilares de sustentação que viriam lhe render inúmeras críticas: a psicométrica e a clínica individual. Os autores observam também que, em termos de mercado de trabalho, a partir das décadas de 1940 e 1950, o psicólogo passou a atuar, cada vez mais, nas áreas de educação e trabalho. Outro momento importante nasceu com o Decreto n.º. 53.464, de 21/01/1964, que dispunha sobre a profissão de psicólogo, o que deu a esse profissional

(...) a possibilidade de trabalhar em diferentes campos, como a clínica, a escola, o trabalho, a área acadêmica e a jurídica. Isto representou um amplo leque de alternativas no mercado de trabalho, que gerou, ao mesmo tempo, disputas com outras atividades profissionais em diferentes ramos do conhecimento e atividade (Pereira & Neto, 2003: 9).

O terceiro momento (1975 em diante) marcou a organização e o estabelecimento da profissão. O aspecto político afirmou-se como a rubrica dessa ocasião e, sem dúvida, foi determinante e marcante para a consolidação da psicologia. Como observam os autores (Pereira & Neto, 2003),

Na história do Brasil, esse período foi marcado pela repressão da ditadura militar. Segundo Langenbach (1988), esse contexto favoreceu o crescimento da profissão: 'num primeiro momento, o sistema autoritário aqui instalado e a concomitante expansão e o enriquecimento da classe média criaram condições propícias para o surgimento de uma demanda do novo profissional – o psicoterapeuta. A própria ausência de canais de participação – o silenciar sendo uma palavra de ordem – tornava atraente e válido este tipo de espaço. Tal validade era reafirmada pelo próprio Estado, por serem consideradas as práticas em psicologia provavelmente pouco ameaçadoras, já que, privilegiando a esfera íntima e privada, nela ficariam camufladas complexas questões sociais (Langenbach, 1988, p. 88)' (Pereira & Neto, 2003: 10).

Esse artigo que, enfatizo, tem como referencial teórico a sociologia das profissões, mais do que propor uma periodização diferente das conhecidas (como por exemplo a apresentada por Pessotti em 1988), focaliza as implicações do fato de uma profissão encontrar-se inserida numa sociedade e num tempo que determinaram sua emergência e o viés de sua trajetória.

E é esse mesmo tempo que se configura como um elemento indispensável na análise que pretendo encaminhar nesse trabalho. Sob o meu ponto de vista, olhar e pensar o presente com os olhos no passado revela uma postura conservadora, um

pensamento cristalizado. É preciso estar atento para o fato de que uma ciência, uma profissão e todo um ideário científico-profissional encontram-se num lugar social, num tempo que lhes é determinado e que lhes determina, conseqüentemente, paradigmas e formas de agir condizentes com aquele tempo histórico. Naquele momento, e mesmo na história mais recente da psicologia e da educação brasileiras, certas atitudes eram impossíveis de serem pensadas e, mesmo assim, o foram, ainda que em dimensões mais particularizadas. Confirmando essa minha visão, cito uma recente pesquisa histórica, ainda em andamento (Sass, 2005): esse estudo enfoca a inserção da psicologia no campo educacional brasileiro e tem como hipótese a assertiva de que, no final do século XIX, já havia uma preocupação da psicologia em se constituir como uma ciência social e não meramente biológica. A análise destaca o fato de que a psicologia social não é uma especialização tardia da psicologia geral, mas, sobretudo, uma resultante de lutas entre tendências científicas e políticas que se enfrentam desde o início do século XX.

Outro fator importante quando se examina a atuação do psicólogo na educação diz respeito à demanda que lhe é dirigida pelos contextos educativos e escolares. Construída com base em representações fragmentadas acerca da ciência psicológica e do fazer psicológico, essa demanda se constitui num verdadeiro desafio a ser enfrentado por esse profissional quando o assunto diz respeito à mudança de práticas. Na maioria das vezes, as exigências dirigidas ao psicólogo e advindas dos contextos educativos e escolares, assentam-se em expectativas irreais e desinformadas sobre a ação desse profissional. Assim, muitas vezes o psicólogo é visto nesses espaços como dotado de um poder quase mágico, e que lhe possibilitará intervir – sempre (?) – com sucesso na solução dos conflitos presentes nas relações interpessoais da comunidade escolar, assim como no encaminhamento das dificuldades surgidas ao longo do intrincado processo educativo. Em minha própria trajetória num ambiente escolar eu pude comprovar que essa situação ainda persiste, e a vi também confirmada na exposição de vários autores que já tiveram a oportunidade de narrar suas experiências e reflexões (Guimarães & Vieira, 1997, 2000; Cabral & Sawaia, 2001; Correa, Lima & Araújo, 2001; Santos, 2002).

De maneira explícita, as instituições educativas exigem do psicólogo, quase que única e exclusivamente, que gerencie o chamado “fracasso escolar”. Isso, a meu ver, se constitui num artil que deve merecer total atenção desse profissional e nesse ponto, é preciso que o psicólogo se encontre preparado para perceber o que há de implícito nessa solicitação que lhe é dirigida. É preciso que ele saiba que o fenômeno educativo é

extremamente amplo e complexo e, sendo assim, sua compreensão só pode ser vista e pensada numa perspectiva de ação conjunta e compartilhada, onde a psicologia se apresenta como apenas *um* saber em meio a tantos outros. Nessa direção, a qualificação profissional merece ser cuidada e necessita da atenção especial não apenas dos psicólogos ligados à educação, mas de toda a categoria.

Penso que também não posso deixar de me referir à crítica desmedida e desinformada aos testes de inteligência, já que esses, juntamente com a postura clínica adotada pelo psicólogo nos contextos educacionais, se constituem nos dois principais eixos de sustentação da crítica relacionada como problemática dessa investigação. Esses instrumentos podem se constituir em grandes aliados ao trabalho do psicólogo, em qualquer ambiente em que o mesmo esteja atuando. Para isso, é necessário que esse profissional se capacite para usá-los, o que, no Brasil, parece não acontecer na maioria das vezes. Apenas a título de exemplo, um estudo atual, realizado nacionalmente (Oliveira, Noronha, Dantas & Santarém, 2005) evidencia que, em sua maior parte, psicólogos que fazem uso de testes psicológicos com fins de diagnóstico e intervenção, o fazem em dissonância com a abordagem adotada, sem compreender que

(...) instrumentos de medida são construídos à luz de uma teoria psicológica e que seus resultados serão analisados tendo essa teoria como referência. Em vista disso, parece ficar claro que os instrumentos projetivos têm como base as teorias psicanalíticas, que, por sua vez, em muito se diferenciam dos conceitos anunciados pela abordagem comportamental/cognitiva. Causa-nos estranheza que profissionais possam fazer uso de um instrumento sem comungar, ou mais enfaticamente, sendo contrário aos pressupostos teóricos usados em sua construção. Diante do exposto, restam duas questões, a saber: os psicólogos desconhecem as teorias de construção de recursos de avaliação ou não compreendem que há uma extensa incoerência em sua atuação profissional (Oliveira, Noronha, Dantas & Santarém, 2005: 11).

Isto posto, uma questão salta aos olhos: porque não repensar e empreender esforços no sentido de qualificar efetivamente o psicólogo para o trabalho com testes? Mesmo que incipientes, algumas iniciativas referentes à atualização, construção e adequação de instrumentos apropriados à realidade brasileira vem sendo desenvolvidas, mas isso não surtirá os efeitos desejados se não se dispuser de profissionais qualificados que saibam lidar com esses instrumentos.

Assim, mais do que criticar ações e pensamentos já ocorridos e, por isso mesmo, impossíveis de serem modificados, é preciso que se pense em estratégias que

possibilitem ao psicólogo resgatar por inteiro o espaço educacional como um *locus* fundamental para seu desenvolvimento científico e profissional. Dentro dessa perspectiva, novas práticas, condizentes com os tempos atuais e suas demandas, estão surgindo e merecem ser divulgadas como contraponto ao pensamento crítico marcante até o momento. Essas práticas falam por si e indicam caminhos nos quais os psicólogos podem contribuir efetivamente para que a escola cumpra a sua função social. O vínculo entre a psicologia e a educação deve ser tomado pelo psicólogo como uma relação afetiva que se pretende manter, com todos os seus percalços, dificuldades, sonhos, limites e possibilidades. Como tal, essa relação deve ser cuidada, construída continuamente (porque não dizer diariamente?), repensada, analisada e discutida por ambas as partes. Nesse sentido, não apenas os psicólogos pioneiros podem servir de exemplos a serem apontados, mas já hoje se encontram experiências marcantes e bem-sucedidas que demonstram as muitas possibilidades de se implementarem estratégias de atuação condizentes com o tempo presente e com a realidade social do nosso país.

É imprescindível também que se ultrapasse a visão reducionista que restringe a ação do psicólogo na educação apenas a uma *psicologia escolar*. Como adverte Maraschin (2003: 239), o campo da educação é pleno de possibilidades e “porque privilegiar um espaço-tempo socioeducativo específico se existem inúmeros outros agenciamentos educacionais ativos no social?” Ainda nessa direção, é preciso enfatizar um aspecto apontado por Meira & Antunes (2003) e que diz respeito ao entendimento do que realmente seja o campo da disciplina aqui em questão, como se configurando em uma

(...) área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado – , o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre Psicologia e Educação (Meira & Antunes, 2003: 11).

Outro elemento importante colocado por essas autoras diz respeito ao local de trabalho do psicólogo. Ressaltando que o que importa é o compromisso teórico e prático desse profissional com as questões da escola, elas afirmam que

o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões

da escola, já que independente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve em seu interior que emergem as grandes questões para as quais deve buscar tanto os recursos explicativos, quanto os recursos metodológicos que possam orientar sua ação (Meira & Antunes, 2003: 12).

Penso, portanto, encontrar-se resumidamente delineada a problemática que se localiza na gênese desse trabalho. Tomando como ponto de partida essa discussão, relevante no âmbito da psicologia da educação (e que interroga a formação e a atuação do psicólogo que trabalha nessa área) e, na busca de outros subsídios para a mesma, tenho como objetivo geral nessa pesquisa realizar um estudo sobre o trabalho do psicólogo nesse campo.

Para atingir esse propósito, optei por desenvolver essa investigação na *Clínica de Psicologia Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff*, localizada no município de Ibirité, na região metropolitana da Grande Belo Horizonte, em Minas Gerais. A escolha dessa instituição levou em consideração o seu reconhecido papel como uma das instituições precursoras da psicologia no estado de Minas Gerais, e que ainda se encontra em funcionamento. Além disso, a Clínica Claparède integra a lista da ampla obra concebida pela psicóloga e educadora russa Helena Antipoff durante a sua permanência no Brasil. Pioneira no estabelecimento e consolidação da psicologia da educação no estado de Minas Gerais e no país, Antipoff destacou-se também pelo fato de ter, em todas as suas realizações, um olhar direcionado para as questões sociais e culturais. Por isso, acredito que essa parte de sua obra abrirá possibilidades de se compreender de outra forma – talvez diferente – a atuação do psicólogo na educação, bem como os seus reflexos.

Minha hipótese é de que na Clínica Claparède encontrava-se em curso um trabalho diferenciado, implicado com as questões sociais e com a inclusão, em oposição a possíveis atuações de psicólogos que originaram todo o movimento crítico exposto anteriormente. Fundamentando, ainda, a opção por essa instituição, fui buscar na perspectiva da microhistória duas noções que me pareceram viáveis para tal: os conceitos de redução na escala de observação e de contexto, que serão apresentados no Capítulo 5, onde exponho a metodologia utilizada na presente pesquisa.

A partir da proposição do objetivo geral conforme exposto acima, foram estabelecidas três metas mais específicas, que são as seguintes: conhecer as atividades exercidas pelos psicólogos nessa instituição; realizar uma análise dos laudos

psicológicos elaborados por esses psicólogos no seu trabalho e, ainda, detectar e analisar possíveis reflexos dessa atuação para a profissão de psicólogo.

Para atingir os objetivos propostos, a metodologia dessa investigação se apoiou numa conjugação de técnicas. Primeiramente, foram escolhidos como material de análise os laudos psicológicos emitidos pelos psicólogos da Clínica Claparède entre os anos de 1978 e 1998. Esse período prestou-se particularmente aos objetivos da pesquisa pelo fato dele se configurar num espaço de tempo onde se consolidou a crítica apresentada como pano de fundo nessa investigação. Por se constituírem em uma avaliação psicológica fundamentada principalmente em testes psicométricos – um dos pilares de sustentação da crítica ao fazer do psicólogo na educação –, e ainda por se permitirem diagnosticar, prognosticar, orientar e encaminhar, esses instrumentos me pareceram privilegiados para a minha coleta de dados. No meu entendimento, esses documentos são, por excelência, o espelho da atuação criticada pela literatura especializada e, sendo assim, me possibilitariam conhecer e pensar de forma mais efetiva sobre o assunto em questão.

De um total de cento e cinquenta e oito(158) laudos que estiveram à minha disposição e já tendo em mente a utilização do método fenomenológico para analisá-los, eu selecionei treze (13) documentos, utilizando como único critério para essa seleção o fato de haverem sido elaborados por diferentes profissionais. Esse critério partiu do meu interesse em ter acesso à experiência de atuar na educação vivida por cada uma das psicólogas que trabalharam na Clínica Claparède. A partir do estabelecimento desse critério, me foi possível compor um quadro onde apresento o trabalho desenvolvido por cinco(05) diferentes psicólogas. Para analisar os dados apurados a partir do exame desses laudos, optei por fazer uso da modalidade fenomenológica de pesquisa em psicologia. A escolha do viés da fenomenologia se deu em função de sua proposta, que me permite apreender e elaborar uma determinada experiência individual sem fragmentá-la e posicioná-la no âmbito da experiência humana mais ampla, mais universal. Para isso, utilizei-me de uma proposta apresentada por Amatuzzi (1996, 2001a, 2001b) e que será oportunamente detalhada nesse trabalho.

Complementarmente, para compor a história da atual Clínica – antigo Laboratório – e dos psicólogos que nela atuaram, utilizei-me também da análise de documentos históricos e entrevistas semi-estruturadas realizadas com uma psicóloga

que uniu por mais de duas décadas sua trajetória profissional à da instituição, desde os primórdios de sua transformação de Laboratório em Clínica¹.

Tendo como ponto de partida essa *Introdução*, o trabalho ficou, então, estruturado da seguinte forma:

No Capítulo 2, *A Psicologia e a Educação vistas sob uma perspectiva histórica*, o foco está colocado na relação que se estabeleceu entre esses dois campos do conhecimento humano. Inicialmente, eu apresento como se originou a articulação entre as duas disciplinas no exterior e seus reflexos na configuração desse campo no Brasil. Um destaque é dado à gênese dessa articulação no Estado de Minas Gerais, local onde se situa o contexto-foco dessa pesquisa. Finalizando esse capítulo, o advento dos testes, assim como sua introdução, recepção e desenvolvimento no nosso país, é mostrado e evidenciado como um importantíssimo fato desse momento.

O Capítulo 3, intitulado *O psicólogo brasileiro atuando na educação: reflexões sobre um profissional e suas práticas*, tem por objetivo refletir sobre a trajetória desse profissional, na tentativa de esclarecer sobre o papel que ele vem exercendo na constituição desse campo. Para isso, após algumas considerações gerais e retomada da inserção do psicólogo na educação tendo como suporte algumas perspectivas históricas, eu analiso os limites de sua prática, vistos com base em sua formação e qualificação, bem como as possibilidades de atuação à sua disposição nos contextos educativos.

O Capítulo 4, nomeado *A Clínica de Psicologia Edouard Claparède: um contexto simultaneamente singular e plural*, visa apresentar e situar a Clínica de Psicologia Edouard Claparède no contexto de desenvolvimento da psicologia mineira. Percorrendo a história dessa instituição desde sua criação até a atualidade, busquei, paralelamente, oferecer uma visão geral da íntegra do trabalho ali desenvolvido e, que, conseqüentemente, contemplasse ainda as práticas desenvolvidas pelos psicólogos naquele ambiente. É nesse momento também que apresento o *Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède*, fundado por Antipoff na Fazenda do Rosário em 1955 e que, no decorrer da pesquisa, se revelou como o berço da atual Clínica Claparède.

No Capítulo 5, eu apresento em detalhes *O referencial teórico-metodológico* que orientou essa pesquisa e que já foi resumidamente mencionado anteriormente, assim como uma justificativa de minhas escolhas metodológicas. Integra a composição dessa

¹ Destaco que não houve hierarquização ou privilégio de nenhuma das técnicas, uma vez que todas elas foram importantes na execução desse trabalho.

parte do trabalho uma caracterização completa dos laudos psicológicos estudados, que foram tomados nessa pesquisa como expressões do vivido das psicólogas que atuavam na Clínica investigada. Para que o trabalho de análise dos laudos fosse apresentado de forma articulada e seu respectivo texto oferecesse uma continuidade, optei por incluir nesse capítulo um detalhamento de como realizei a análise desses documentos. Com isso, os laudos são apresentados um a um e, passo a passo, seguindo etapas propostas por Amatuzzi (1996, 2001a, 2001b), eu chego, finalmente, a uma estrutura global dos significados, que será objeto de reflexão no próximo capítulo.

O Capítulo 6, *Outras histórias são possíveis*, configura-se como uma extensão do capítulo anterior. Apoiada na estrutura que emergiu a partir do estudo fenomenológico dos laudos e acrescentando os dados levantados a partir do exame de documentos históricos e das entrevistas realizadas, eu desenvolvo uma análise dos resultados e os discuto com os autores que me ofereceram sustentação teórica nesse trabalho.

Finalizando, nas *Considerações Finais* eu faço um resgate do caminho trilhado para a realização desse estudo. Refazendo a trajetória percorrida, apresento as conclusões que me foram possíveis observar. Além disso, delinco algumas questões surgidas no decorrer desse trabalho que poderão se converter, algum dia, em futuras pesquisas.

2. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

2.1. Notas históricas sobre um diálogo de possibilidades

A associação entre os campos disciplinares da psicologia e da educação é um assunto que há muito vem merecendo destaque no trabalho de estudiosos. Nesse âmbito, algumas questões sobressaem e levam a uma reflexão. O que possibilitou, ou mesmo favoreceu, essa articulação? O que a educação demandava à psicologia? Como esse diálogo foi se desenvolvendo no decorrer dos tempos? Ao buscar a gênese histórica dessa interação, acredito percorrer um caminho que possibilite talvez não responder a essas interrogações, mas pelo menos compreender minimamente o que se encontra na base dos limites e possibilidades desse intrincado relacionamento.

Nesse trajeto, o nome do filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) surge como a primeira e necessária lembrança. Herbart viveu num tempo onde os professores de filosofia das universidades tinham também de ocupar cátedras de pedagogia. Essa situação possibilitou a esses intelectuais um contato mais íntimo com as grandes questões relativas ao ato educativo, favorecendo-lhes, assim, a elaboração de contribuições que ainda hoje se configuram como fundamentais para a educação. Além de ser considerado o pai da pedagogia científica (Warde, 1997), Herbart se destaca também por ser o pioneiro em demonstrar a importância fundamental da psicologia para a educação, lançando as bases de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia e, com isso, inaugurando desde então o vínculo entre esses dois campos do conhecimento. O psicólogo e pedagogo suíço Édouard Claparède (1873-1940) reforça essa idéia, lembrando que, após Rousseau, é só em Herbart que aparece novamente a idéia de se basear a educação na psicologia, agora de forma sistemática (1958).

Alguns historiadores chegam até mesmo a superestimar a contribuição de Herbart ao campo da psicologia, uma vez que, entre os grandes pensadores, ele foi um dos que mais se interessou pela psicologia daquele que aprende. Luzuriaga (1963: 204), por exemplo, chega ao ponto de cometer o equívoco de afirmá-lo como “o fundador da psicologia científica”. Outros, como é o caso de Manacorda (1996), apenas atestam sua importância por ter realizado muitas investigações acerca do funcionamento da vida psíquica. No âmbito da história da psicologia, Herbart é reconhecido por discutir o conceito de limiar da consciência e ainda, por contribuir na construção da concepção de

inconsciente, suporte da teoria psicanalítica freudiana². Outra referência digna de nota é a de Engelmann (2004: 19) que observa que “a primeira vez que psicologia aparece como título de um livro” é no *Lehrbuch zur Psychologie* (Compêndio de Psicologia), publicado por Herbart em 1816. Watson (1978) afirma que o conceito de psicologia como uma ciência realmente começa a tomar forma com a afirmativa de Herbart de que os dados dessa nova ciência seriam suscetíveis de medir-se matematicamente, mas ressalta que o uso do método experimental, fundamental a uma ciência, ainda haveria de ser melhor trabalhado. Esse mesmo autor também aponta a contribuição do filósofo para a teoria freudiana e a relevância de duas de suas publicações: *Lehrbuch zur Psychologie* (Compêndio de Psicologia, 1816) e *Psychologie als Wissenschaft, neugregriindet auf Erfahrung Metaphysik and Mathematik* (Psicologia como Ciência, baseada na experiência, metafísica e matemática, 1824-25). Em síntese, pode-se dizer que três idéias alicerçam o pensamento herbartiano: a idéia de aplicação da matemática à Psicologia, a idéia de medição dos fenômenos psíquicos e a idéia do “limiar da consciência”, que sugeriu a dos pensamentos recalcados, ativos embora inconscientes (noção fundamental da psicanálise de Freud). No entanto, apesar de promover a noção de psicologia como ciência, Herbart não trabalhou efetivamente para que a psicologia fosse alçada a essa condição. Watson (1978) apóia essa afirmativa quando adverte que a contribuição de Herbart para a psicologia não deve ser superestimada. Para esse autor, o subsídio vindo de outras áreas, como, por exemplo, do darwinismo e da psiquiatria, seriam mais relevantes para o entendimento da dinâmica dos processos inconscientes do que o aporte trazido pelo filósofo e educador alemão.

Com Larroyo (1974), verifica-se que a vida psíquica é, para Herbart, constituída de representações – basicamente idéias – produzidas por sensações sensíveis. Por não acreditar e criticar a doutrina das faculdades mentais (inatas), base teórica da educação então vigente na sua época, Herbart vai propor que a mente teria um funcionamento dinâmico, onde as idéias travariam uma luta para ocupar espaço na consciência. Agir sobre essas representações, interferindo diretamente nos processos mentais e orientando a formação moral da criança, seria, então, a tarefa da educação. A pedagogia herbartiana se caracterizava essencialmente por basear-se no conceito de educabilidade, que, por sua vez, poderia ser entendido como uma capacidade humana de “... conformar-se com certo modo de vida regida por fins *moralmente valiosos*” (Larroyo, 1974: 632). Assim,

² Cf. a esse respeito Schultz & Schultz (2002, p.64 e p.325).

a pedagogia de Herbart, sistematizada como ciência, alicerçava-se na ética – entendida como filosofia prática –, e na psicologia. A primeira tinha como tarefa estabelecer os fins da educação e à segunda caberia mostrar os meios para se chegar à educação, bem como os obstáculos no caminho desta. E foi assim, com uma pedagogia concebida como subordinada à psicologia, que instaurou-se o vínculo que permanece até os dias de hoje entre essas duas disciplinas.

Fora da Alemanha, as idéias de Herbart foram muito divulgadas e influenciaram diversos estudiosos pelo mundo afora, especialmente na segunda metade do século XIX. No início do século XX, porém, sua pedagogia começou a ser criticada pelos representantes da escola ativa, em especial pelo educador norte-americano John Dewey (1859-1952)³, que rejeitava a teorização herbartiana por considerar que a mesma fornecia ao professor um poder muito grande, já que ele poderia manipular os processos mentais do aluno por meio da instrução: ou seja, para Herbart o conhecimento era dado pelo professor ao aluno, de modo que só mais tarde esse aluno aplicaria esse conhecimento a suas experiências vividas. Para Dewey e a maioria dos educadores, o pensamento de Herbart subestimava e até ignorava a ação do próprio aluno e sua autonomia diante do processo de aprendizagem. Mas Dewey não era apenas crítico: como aponta Carvalho (2002: 4), para esse pensador ocidental, o grande mérito de Herbart – e com o que ele concordava – estava em apresentar a pedagogia como “... uma atividade consciente, intencional, com método e processo definidos”.

Num trabalho onde discute sobre as relações disciplinares entre psicologia e pedagogia, Warde (1997) apresenta alguns dados relevantes sobre o assunto. Segundo essa autora, apenas na França as concepções de Herbart não chegaram a alcançar uma repercussão tamanha a ponto de influenciar decisivamente os rumos do debate acerca dos contornos do campo pedagógico. Naquele país, foram respectivamente o educador e filósofo Henri François Marion (1846-1896) e o sociólogo Émile Durkheim (1858-1917)⁴ que introduziram esse debate. A pedagogia de Marion se constituía numa

³ John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, foi o precursor nos E.U.A. dos pressupostos democráticos na educação, em contraposição ao clima autoritário tradicional (Sillamy, 1998). Bertan (1994) observa que, para Dewey, a escola tradicional, ao impor normas de “cima para baixo” e opor-se ao cultivo da individualidade, representava uma grande restrição à liberdade. Foi o mais importante pensador e mentor da educação democrática norte-americana e seu pragmatismo (o ponto-chave de sua proposta era a ação, o concreto, e buscava sempre orientar seus alunos para o alcance de objetivos práticos bem definidos) tornou-se a contribuição central dos E.U.A. para a filosofia ocidental.

⁴ A educação entra na academia francesa através de cursos complementares. O primeiro deles foi desenvolvido e oferecido por Marion na Sorbonne em 1883. Em 1887, esse curso tornou-se uma cadeira regular, que foi assumida por Durkheim em 1902.

“ciência e arte da educação” que se ancorava em bases teóricas e práticas e que demandava fontes diversas, entre elas os dados “positivos” da fisiologia e da psicologia. Nesse sentido, Warde (1997) observa que

É nessa fonte, a psicologia, que Marion depositava toda esperança de afirmação da pedagogia como ciência da educação, pois se a educação é para ele “o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades”, então é a psicologia o instrumento fundamental de conhecimento dessas faculdades. A pedagogia deve se desenvolver, então, como uma aplicação da ciência psicológica (Warde, 1997: 297).

Durkheim tinha uma posição contrária à de Marion. Para ele, a pedagogia não era nem arte e nem ciência, já que não visava o conhecimento desinteressado dos fatos educacionais e era, por natureza, prescritiva e prática. Ele afirmava que ela era uma “teoria prática” que investigava os sistemas educativos com o objetivo de fornecer subsídios ao educador. Educar, era, para esse sociólogo, um fato social por excelência e que poderia e deveria ser analisado com os mesmos procedimentos científicos utilizados pelas demais ciências. A psicologia seria, então, uma “disciplina solidária” na compreensão desse fato social, devendo se debruçar sobre os seus meios e pensar em alternativas para os métodos de ensino (Warde, 1997).

No entanto, é no início do século XX que vai ocorrer um movimento decisivo visando afirmar a psicologia como ciência de referência da pedagogia. Esse movimento foi realizado por Édouard Claparède, que, a partir de seu gabinete de trabalho em Genebra, estudava, pesquisava, publicava e influenciava com suas idéias uma legião de psicólogos e educadores em todo o mundo: um verdadeiro “gate-keeper”⁵.

Retomando e ampliando de forma vigorosa e inovadora o projeto de Herbart, Claparède se convence de que a pedagogia deveria divorciar-se definitivamente de suas bases filosóficas e observa que somente baseada numa fundamentação psicológica estritamente científica, a pedagogia poderia realizar necessárias e decisivas mudanças

⁵ Expressão inglesa que, literalmente, significa porteiro, guardião do portão. No meio acadêmico, refere-se a alguém que, como Claparède, consegue, com seu trabalho árduo, difundir ao máximo suas idéias, contribuindo para o avanço científico de um determinado campo do conhecimento.

Cientista incansável, Claparède trabalhou arduamente na consolidação de suas idéias: criou, em 1901, juntamente com Flournoy, a revista *Archives de Psychologie*, da qual se tornou editor até o ano de sua morte; fundou, com Pierre Bovet em 1912, o Instituto Jean-Jacques Rousseau, destinado a se constituir num centro para a formação de educadores; colaborou na fundação, em 1899, da Liga Internacional pela Escola Nova, movimento que defendia tenazmente; colaborou, em 1924, na fundação da Escola Internacional de Genebra; participou, em 1925, na criação do Bureau Internacional de Educação, atualmente integrado à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Além disso, dentre toda a sua vasta obra publicada, destacam-se: Psicologia da criança e pedagogia experimental, A educação funcional e A escola sob medida (Campos, 2001).

em seu percurso – uma verdadeira reforma –, imprescindíveis para alçá-la à condição de ciência legítima. Em toda a sua extensa produção, Claparède sempre visou demarcar o lugar e o papel da psicologia na formação científica de educadores. Assim, com seu pioneirismo nos estudos sobre a criança, ele vai apontar que, para que isso se concretize, os educadores precisam conhecer a fundo a psicologia da criança e saber também distingui-la da psicologia do adulto. Ao assegurar para a educação a necessidade de uma focalização prioritária na psicologia infantil, Claparède demonstrava ser um homem do seu tempo, já que, nas últimas décadas do século XIX, a infância começou a ocupar um lugar de destaque e a se impor como objeto privilegiado de investigação científica. Esse interesse pode ser explicado de duas formas: para uma vertente, ele se deve principalmente à expansão do sistema público de ensino, o que gerou, por consequência, um aumento de problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Outros, no entanto, creditam tal interesse ao impacto exercido pelas idéias evolucionistas do naturalista britânico Charles Darwin (1809-1889). Claparède, assim como os demais representantes do movimento da Escola Nova⁶, faz parte dessa segunda vertente. Típico representante da psicologia influenciada pela biologia e pelo evolucionismo, sua noção de desenvolvimento é um processo contínuo de adaptação que se dá na interação do sujeito com o ambiente.

Claparède afirmava que, para que a psicologia pudesse ser um suporte realmente sólido para a educação, ela deveria se fundamentar em métodos e experimentos assentados no rigor científico (Warde, 1997; Campos, 2001). E para essa tarefa, a psicologia já se encontrava preparada, pois já havia se desvencilhado de seu passado filosófico e dispunha de todo um arsenal de técnicas, instrumentos e métodos rigorosos o suficiente para fornecer aos educadores o conhecimento que eles demandavam. Em

⁶ A proposta da Escola Nova, apropriada às sociedades em desenvolvimento e mantenedora dos valores humanos, centraliza-se no pensamento liberal, assim como sua concepção de liberdade. A liberdade é construída na relação professor-aluno e encontra-se vinculada aos limites da convivência democrática, numa perspectiva de educação que estimula os alunos a construir sua própria liberdade. Seria, portanto, objetivo dessa pedagogia, criar um novo homem, assim como uma nova sociedade, com base na afirmação do ideal de liberdade. No Brasil, tal proposta chega através do pragmatismo de Dewey, no início do século XX, e veio para advogar a causa do tratamento diferenciado para o aluno com base na ênfase das diferenças individuais. Sob a abordagem da escola nova, modificaram-se as relações tradicionais existentes entre professor/aluno/escola: o professor deixou de ser aquele dono do saber que ensinava e passou a ser um facilitador do processo educacional, aquele que ajudava o aluno a aprender. O aluno, por sua vez, passou a ser visto como o centro, um sujeito único, diferenciado, e que vê serem valorizados seus interesses, bem como sua capacidade de observar, de pensar, criticar e sintetizar. A escola modificou o seu aspecto: de disciplinada e sombria, passou a ser um ambiente alegre e movimentado, uma comunidade livre e democrática, que estimulava a criatividade e o método (Bertan: 1994).

síntese, a psicologia que a educação requeria era uma psicologia experimental e da criança, que deveria investigar e se incumbir da solução de problemas relacionados ao desenvolvimento infantil, à psicologia individual, à técnica e economia do trabalho, à didática e à psicologia do mestre. Caracterizada desse modo, a psicologia começa, então, a se tornar um instrumento marcante na luta contra uma filosofia especulativa, irracional e intuitiva, assim como na luta contra o despreparo e a inoperância das instituições no que se referia aos desafios trazidos pelas questões educativas. E é assim que ela avança, definitiva e geneticamente, no seu percurso de disciplina-fundamentadora da pedagogia (Warde, 1997).

Alguns temas da proposta claparediana para a educação merecem destaque, inclusive, pelo fato de terem marcado definitivamente a inserção da psicologia no cenário educacional. Um deles diz respeito à perspectiva funcionalista, já apontada anteriormente por Dewey. Devido à sua formação médica, Claparède se apóia numa concepção fundamentalmente biológica e encara os fenômenos psicológicos sob o ponto de vista do papel, da função que eles exercem na vida. Defendia, portanto, uma abordagem funcionalista da psicologia: o ser humano é um organismo que funciona e os processos psíquicos constituem-se em funções de adaptação ao ambiente (Claparède, 1958). Como observa Lourenço Filho no prefácio de “A escola e a psychologia experimental” (1928),

A concepção “funcional” da educação consiste em tomar a creança como centro de todo o trabalho escolar, programmas e processos de ensino, e em considerar esse trabalho como uma adaptação progressiva dos processos mentaes a certas acções determinadas. A creança não deve trabalhar ou conduzir-se bem pela coacção do mestre ou dos paes, mas porque se desperta nella um “interesse” real e profundo (Lourenço Filho, 1928: 7).

E para despertar, no ambiente da escola, esse interesse do aluno, Claparède aponta como ponto de partida o ato de brincar, os jogos infantis. Seja qual for a atividade que se queira realizar na sala de aula, deve-se encontrar um meio de apresentá-la como um jogo e esse seria gradual, lenta e progressivamente substituído pela idéia de trabalho. Juntamente com Dewey e os pedagogos do movimento escolanovista, Claparède critica a escola de seu tempo pelo fato dela considerar o aluno como receptáculo de informações e prega uma escola *ativa*. Surge, assim, a noção de que é a atividade que dirige o aprendizado e não a memorização, como se supunha naquela época: “a educação tem que ser uma systematisação da actividade, visando fins

sociais de adaptação e melhoria do homem...” (Lourenço Filho, 1928: 7). Assim, Claparède sustentava a idéia de uma criança-sujeito, uma criança capaz de agir e de se interessar pelo conhecimento que lhe é apresentado. Esse é, sem dúvida, um importante sustentáculo de sua teorização e também uma inovação para aquele momento, onde a criança era vista como um sujeito passivo, que apenas recebia o conhecimento repassado pelo professor (Claparède, 1928). Outra formulação de Claparède digna de nota se refere à “escola sob medida”, feita para o aluno: o ensino deve se adaptar às condições e às aptidões de cada criança. Seria, como aponta Lourenço Filho (1928), uma adequação do ensino a cada criança, como se ela fosse escolher um sapato ou uma roupa de acordo com sua numeração. Isso implicaria num currículo mínimo, comum e obrigatório, aliado a disciplinas escolhidas livremente pelo aluno, de acordo com sua necessidade e seu interesse.

Em consonância com os interesses dessa investigação, pode-se dizer que, numa visão mais abrangente, esse era o cenário mundial que se descortinava na gênese da associação entre os campos da psicologia e da educação e que viria a influir significativamente na configuração dessa articulação disciplinar no Brasil, como se verá a seguir.

2.2. Considerações sobre o diálogo da psicologia com a educação no Brasil

Aqui no Brasil pode-se afirmar que, mesmo nos tempos coloniais, já havia a disseminação de um interesse pelo conhecimento psicológico. Massimi (1990: 27) declara que desde essa época, “... pelo menos quanto à definição dos objetos e dos fundamentos teóricos necessários para a constituição de um saber sobre o sujeito”, já se encontravam assentadas as raízes da psicologia brasileira. Essa mesma autora aponta também que, mesmo a despeito dos obstáculos gerados pela condição de país colonizado e não estando a psicologia ainda configurada como disciplina autônoma, a modernidade e a representatividade acerca dos problemas psicológicos são aspectos de relevância nas origens da psicologia brasileira (Massimi, 1990).

No século XIX, tendo se tornado um país independente de Portugal, o Brasil passa por momentos de grandes mudanças em vários níveis. Na esfera educacional, ocorre a criação de faculdades, academias, escolas, enfim, de toda uma gama de

instituições do saber, controladas diretamente pelo Estado. Num primeiro momento, a psicologia começa a ser estudada e ensinada, abrigando-se sob óticas teóricas diversificadas: filosofia, direito, medicina, pedagogia e teologia moral. Como ainda não podia ser reconhecida como uma ciência autônoma, o que se pode dizer acerca das diversas elaborações conceituais e discursivas existentes era que as mesmas se configuravam como conhecimentos psicológicos, ou, mais especificamente, “discursos psicológicos” (Massimi, 1990: 44). Essa autora ainda aponta a existência, na época, de quatro principais tipos de “discursos psicológicos”: o filosófico, o médico, o pedagógico e o da teologia moral.

Acompanhando as modernas tendências científicas mundiais, a psicologia e a pedagogia brasileiras também se esforçavam para se desvencilhar de seus passados filosóficos e alcançar o *status* de disciplinas científicas. Os conteúdos psicológicos que circulavam no interior da área pedagógica eram variados e tinham como objetivo formar o docente brasileiro, preparando-o para lidar de forma objetiva, positiva e eficaz com as questões da educação. Nesse momento, as escolas normais foram instituições-chave e de suma importância, pois, desde as origens do ensino nessas escolas, na segunda metade do século XIX, já se verifica aqui no Brasil a existência de um diálogo estreito entre psicologia e pedagogia. No final do século XIX, mais especificamente a partir de 1890, os currículos dos cursos normais são reformulados e a psicologia passa a ocupar um espaço significativo nos mesmos (Massimi, 1990). Também Pfromm Netto (1996: 33) afirma que “o ensino normal brasileiro foi nosso primeiro foco de irradiação de concepções, pesquisas e aplicações práticas do que hoje denominamos psicologia escolar e(ou) educacional”. É ainda esse autor (1996) que, demonstrando a existência das influências francesas e americanas no vínculo já existente entre a psicologia e a pedagogia nesse período, apresenta o livro de Alípio Franco, professor de um curso normal baiano. Nessa obra, intitulada *Noções de Pedagogia Experimental*, publicada em 1915 e reeditada em 1918, Franco cita reconhecidos estudiosos franceses e americanos e “... lembra que a Pedagogia é muitas vezes intitulada ‘Pedagogia psicológica’” (Pfromm Netto, 1996: 33).

No Brasil científico do final do século XIX e início do século XX, sem dúvida alguma estabelecia-se uma interlocução atualizada com tudo o que acontecia no mundo. E mundialmente, as discussões mais avançadas no domínio educacional diziam respeito à busca de novas soluções pedagógicas para educar uma nova criança, agora destacada e ocupando o centro do processo de ensino-aprendizagem. Lopes (2002: 320), observa

que pouca coisa do que se passava no mundo escapava aos intelectuais brasileiros naquele momento, interessados em “... assentar por aqui as bases de um pensamento moderno que possibilitasse a participação no movimento mundial de idéias”. Com isso, não faltaram iniciativas que favorecessem a viabilização desse projeto. Uma das mais exemplares e representativas foi a realização do Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), em conjunto com o 3º. Congresso Americano da Criança (CAC), ocorrido no Rio de Janeiro no período de 27/agosto a 05/setembro de 1922 (Kuhlmann Jr., 2002). Seguindo a tendência mundial onde a infância e sua educação integravam os discursos sobre a construção de sociedades modernas, esse evento aponta a articulação de diferentes setores sociais brasileiros, unidos em torno da necessidade de se promover no país uma verdadeira revolução educacional⁷.

No CPBI/3º.CAC, a educação ganhou um destaque todo especial e na seção de Pedagogia, entre outros assuntos tratados, particular atenção foi dada à psicologia infantil, o que, por si só, demonstra a consolidação do vínculo existente entre esses dois campos.

Uma análise mais detida dos trabalhos apresentados e discutidos nesse importante Congresso, revela elementos que se encontram no alicerce da união entre essas duas disciplinas no nosso país. Ao lado da medicina⁸, a psicologia se instala como um instrumento aliado da educação para auxiliá-la na tarefa de educar as crianças então chamadas “anormais”⁹. Em um texto publicado originalmente na revista *Imprensa Médica*, em 1944, essa tendência de solidariedade entre esses campos do saber é observada também pelo médico Plínio Olinto (1944: 25)., que confirma que o movimento da psicologia brasileira inicia-se “... como em todos os países, dos anormais para os normais...”. Outro segmento que iria merecer uma atenção particular por parte da educação seria a infância abandonada e/ou delinqüente e também nesse aspecto a psicologia é convidada a oferecer a sua contribuição, conforme mostra Kuhlmann Jr.

⁷ Essa articulação em torno de proposições e iniciativas visando a infância, já vinha ocorrendo no Brasil desde 1870. Ampliou-se posteriormente com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) e de suas filiais pelo país afora e, ainda, com a realização dos 1º e 2º CACs em Buenos Aires e Montevideú, respectivamente, atingindo o seu ápice em 1922 com a realização do CPBI/3º. CAC.

⁸ A medicina, a advocacia e a engenharia eram as carreiras preferidas pela elite intelectual e econômica brasileira no início do século XX. Essa elite complementava sua formação acadêmica nas grandes metrópoles européias e retornava ao Brasil trazendo na bagagem as idéias mais avançadas que circulavam naqueles meios científicos.

⁹ Anormal: o que está fora das normas, o que não é freqüente (Sillamy, 1998: 23). Em estatística, para se falar de anormalidade, é preciso que se tenha um determinado grupo constituído – normal – a partir de uma média previamente estabelecida. Aqueles que não se encontrarem nessa média, para baixo ou para cima, são os considerados anormais.

(2002). Aplicar a psicologia à educação era, naquele momento, o que havia de mais moderno quando se pensava em propostas inovadoras para o domínio educacional e essa temática era claramente referida em trabalhos apresentados no Congresso por figuras eminentes da época como, por exemplo, Joaquim do Prado Leite Sampaio, professor de Filosofia e Lógica do Atheneu Sergipense e Clemente Quaglio, da Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo.

Para contribuir eficazmente com a educação e realizar a tarefa a que foi chamada, a recém-surgida psicologia científica oferecia os seus métodos estritamente científicos, os seus laboratórios modernamente instalados com equipamentos importados da Europa (Antunes, 2004). A via da psicologia experimental, ancorada no positivismo comteano, torna-se o recurso privilegiado da pedagogia para fazer jus à necessidade de fundamentar cientificamente a educação. A psicologia era, de acordo também com o pragmatismo norte-americano enfatizado naquele momento, um instrumento que auxiliaria a educação a melhor aproveitar e adaptar o homem ao seu ambiente (Massimi, 1990). É dessa forma que começa a consolidar-se também por aqui o diálogo entre psicologia e pedagogia, significativo ainda para a delimitação do próprio campo educacional, como observa mais uma vez Kuhlmann Jr. (2002), ao discorrer sobre os trabalhos apresentados no mencionado Congresso:

Antonia Lopes, professora de pedagogia e metodologia do ensino da Escola Normal de Campos, no Rio de Janeiro, considerou a pedagogia de forma abrangente, como um *complexo de ciências*, como *uma verdadeira Enciclopédia*. A sua base seriam a fisiologia, a psicologia, a lógica, a moral, a pedologia e a pedotécnica (que envolveria a higiene escolar, de caráter médico-pedagógico, e a pedagogia experimental) (Kuhlmann Jr., 2002: 479).

Impulsionado num primeiro momento principalmente pela classe médica, esse projeto de transformação pedagógica assentado numa psicologia científica vai aos poucos sendo assumido pelos educadores, na sua grande maioria agregados em torno do ideário da Escola Nova. Nesse rearranjo, destacam-se os nomes de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) e Manoel José do Bonfim (1868-1932). Lourenço Filho, a exemplo de Claparède na Europa, trabalhou incansavelmente no Brasil para o estabelecimento e consolidação da psicologia como ciência e como profissão. Atuando no ensino, pesquisa, aplicação e divulgação da recém-surgida psicologia científica, o criador do

*Teste ABC*¹⁰ apresenta no seu extenso currículo inúmeras e importantes realizações nos campos da psicologia e da educação e é reconhecidamente considerado “um dos mais importantes artífices da consolidação da Psicologia no Brasil” (Campos, 2001: 210).

Particularmente em Minas Gerais, local de interesse dessa investigação, o movimento acima referido vai ser empreendido e impulsionado pela psicóloga e educadora russa Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974). Como mostrarei adiante, Antipoff encontra-se entre os pioneiros que trabalharam incessantemente para a consolidação da psicologia e, mais especificamente, para a consolidação do vínculo entre psicologia e educação.

2.3. Psicologia e Educação no Estado de Minas Gerais: uma história de pioneirismo e ação

O enfoque da micro-história¹¹ propõe-se a se constituir numa estratégia de pesquisa diferenciada, direcionada a contribuir na construção de uma nova modalidade de história social onde a atenção estaria dirigida aos sujeitos, aqui percebidos em sua relação com outros sujeitos. Acompanhando mais de perto o vivido, a vida de um determinado sujeito (ou mesmo grupo de sujeitos), vista não de forma isolada, mas circunscrita à pluralidade de espaços, tempos, condicionantes e relações que caracterizam e compõem a complexidade da rede social, essa perspectiva aponta para possibilidades de se enxergar e abordar de uma outra maneira o social (Revel, 1998). A relação existente entre o sujeito e seu mundo é tomada de forma não-linear, numa dinâmica onde esse sujeito se apresenta como um ser que age no mundo, que persegue objetivos e que é visto dentro de um sistema de interações sociais que o envolve e do qual ele faz parte. O centro da análise é o processo social, definido como um conjunto de interações individuais nos diferentes contextos sociais, e esse processo pode ser melhor visualizado a partir da decodificação dessas experiências individuais que o compõem (Cerutti, 1998). Tomando esse viés como importante nesse trabalho, observa-se que não há como se referir à introdução e ao desenvolvimento da psicologia em Minas Gerais sem se referir ao nome da psicóloga e educadora Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974), pioneira no estabelecimento da área da psicologia da educação nesse Estado e no Brasil. Em toda a sua trajetória, tanto no exterior como no Brasil,

¹⁰ O teste ABC tinha por objetivo avaliar o grau de maturidade e prontidão para leitura, escrita e cálculo.

¹¹ Essa abordagem será discutida no Capítulo 5, referente à metodologia utilizada nessa investigação.

Antipoff foi uma incansável agente social que soube convocar esforços, congregando pessoas e instituições em torno de seus objetivos. Em seu percurso profissional, ao unir razão e sensibilidade (Campos, 2003b) e utilizando-se de seus recursos intelectuais e culturais para desenvolver inúmeros projetos sociais, essa precursora conseguiu expandir e, até mesmo ultrapassar, a noção de um ser que age no seu mundo, conforme colocado acima.

Nascida na Rússia, Helena Antipoff desde cedo demonstrou atração pelos livros, grande curiosidade científica e uma verdadeira afeição pelo saber. Essas características encontraram um espaço para fluir com mais facilidade em Paris, então capital do mundo, para onde Helena se transferiu juntamente com a mãe e suas duas irmãs no ano de 1909. Nesse momento, a jovem Helena, que já via no estudo e na cultura elementos indispensáveis à sua vida, passou a se envolver com a intelectualidade francesa e, em 1911, iniciou sua formação na Sorbonne. Nesse mesmo ano, interessada em conhecer o trabalho de investigação psicológica e influenciada pelas aulas e conferências que freqüentava paralelamente no Collège de France, procurou por Alfred Binet em seu laboratório na intenção de estagiar com o famoso cientista, naquele momento o único que se dedicava à pesquisa sistemática na área da psicologia. Binet havia falecido três dias antes de ser procurado por Antipoff, que posteriormente procurou por Théodore Simon e passou a fazer parte do seu seleto grupo de estagiários (Antipoff, 1996).

Foi através desse trabalho com Simon que Antipoff teve a oportunidade de conhecer e realizar os primeiros contatos com Edouard Claparède, o eminente psicólogo suíço do qual ela futuramente seria discípula. Naquela época, Claparède estava fundando em Genebra o *Instituto de Ciências da Educação Jean-Jacques Rousseau* e viajava pela Europa recrutando professores e alunos. Helena Antipoff foi, então, convidada por Claparède a se incorporar ao Instituto, onde, entre 1912 e 1916, cursou psicologia e diplomou-se como especialista em psicologia da educação. Antipoff trabalhou na *Maison des Petits*, foi assistente de Claparède no Laboratório de Psicologia da Universidade de Genebra e também professora da cadeira de psicologia da criança no Instituto Jean-Jacques Rousseau (Antipoff, 1996).

Segundo Campos (2003b), na Europa do início do século XX reinava uma profunda confiança na contribuição da ciência à resolução de problemas sociais. Tanto em Paris quanto em Genebra, foi esse tipo de contexto que Helena Antipoff encontrou e que iria, posteriormente, influenciar na sua opção por um trabalho científico vinculado a um olhar sobre as questões colocadas pela realidade social. São marcantes também em

sua formação, os traços deixados pelo seu aprendizado iniciado na Rússia, onde a psicologia tomava uma nova direção, traçada dentro da perspectiva histórico-cultural. No seu trabalho de psicóloga e educadora, sua opção sempre foi a de se utilizar dos recursos da ciência para descobrir alternativas de enfrentamento de grandes problemas sociais, e que poderiam resultar na melhoria da qualidade de vida dos menos afortunados.

Foi com essa formação que, em junho do ano de 1929, Helena Antipoff chegou a Minas Gerais para cumprir um contrato de trabalho de dois anos, como professora. Nesse estado, havia sido recentemente criada a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte, uma escola normal superior destinada a formar e preparar professores e dirigentes educacionais dentro dos inovadores métodos sugeridos pela nova ciência da psicologia. A Escola de Aperfeiçoamento era um empreendimento pioneiro e avançado, onde atuava uma elite acadêmica formada por professores estrangeiros convidados e professores brasileiros que atualizavam seus conhecimentos no exterior. Ali, Antipoff assumiu a cadeira de psicologia e a coordenação do Laboratório de Psicologia que, segundo Goulart (1985: 55), “foi o introdutor da Psicologia no Estado de Minas Gerais”. Atuando nessas duas direções, conforma-se um ambiente que favorece a Helena Antipoff dar asas ao seu espírito científico, favorecendo-lhe integrar teoria e prática, como ela havia experimentado na sua própria formação realizada na Europa. Dessa forma, as alunas tinham a oportunidade de realizar investigações onde podiam comprovar o que lhes era ensinado em teoria e, disso, surgiram vários e detalhados estudos sobre a criança mineira (Antipoff, 1996; Campos, 2003b).

Entretanto, com o passar dos tempos, “as escolas públicas, em sua ação concreta, não acompanhavam o Laboratório de Psicologia na confiança nas possibilidades das crianças...” (Campos, 2003b: 221) e o sistema público de ensino mineiro passa a se tornar cada vez mais seletivo. Toda essa situação fez com Antipoff se voltasse para a criação de alternativas para essas crianças que vinham sendo recusadas pelo sistema educacional formal e que se viam impossibilitadas de prosseguir seus estudos. Foi a partir dessa problemática que começaram a ser delineados alguns de seus maiores projetos: a criação da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, ocorrida em 1932, e a fundação da Fazenda do Rosário. Habituada ao trabalho de assistência a crianças e adolescentes abandonados, empreendido no momento da revolução russa, Antipoff objetivava, com a criação da Sociedade Pestalozzi, não apenas fomentar o cuidado

efetivo da criança excepcional¹², mas também fazer com que a Sociedade pudesse atuar em outras situações geradoras de exclusão social, como por exemplo a miséria e o abandono. O trabalho efetivado pela Sociedade não parou de evoluir. Mesmo tendo seus trabalhos centralizados em Belo Horizonte, a Sociedade adquiriu em 1940 um terreno situado a 26 quilômetros da capital mineira, no município de Ibirité: o sítio de 300 hectares recebeu então o nome de Fazenda do Rosário e estava destinado a abrigar uma experiência pioneira nas áreas psicológica, educacional e social. Nas palavras da própria Antipoff, essa iniciativa pretendia, após “aumentos e transformações”, evoluir

(...) no sentido de uma cidadezinha rural, em que escolas, granjas, empresas agrícolas, oficinas e fábricas de indústrias rurais, casa de repouso, posto de puericultura e saúde, cooperativa, clube recreativo, biblioteca, museu e capela, edificados paulatinamente com o propósito de melhor servir o homem do campo, visam realmente um ideal: a formação de uma sociedade mais culta, mais próspera, mais harmoniosa e feliz (Antipoff, 1996: 146).

De fato, o espírito ativo de Antipoff foi gradualmente transformando o “sítio” do começo num complexo educacional de vanguarda. Assim, a partir de 1940, foram surgindo a Escola Rural Dom Silvério (ensino primário), o Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas), o Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval de Azevedo (com internato para moças), o Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes), o Instituto Superior de Educação Rural (ISER), dentre outros (Campos, 2003a). Também foram criadas inúmeras obras de infra-estrutura para o funcionamento da Fazenda tal como o idealizado, como por exemplo a casa de repouso, a “chacrinha”, loja escolar, olaria, padaria, carpintaria, poço artesiano, cerâmica, lavanderia, aviário, granja, etc.

Como se não bastassem todas essas realizações, Antipoff também cuidava de divulgar a psicologia no ambiente universitário. Foi docente e fundadora da cadeira de psicologia educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade de Minas Gerais (UMG). Além disso, afeita que era ao trabalho em equipe, foi pioneira também na proposição de um trabalho interdisciplinar em psicologia e educação, tendo sido “a primeira no Brasil a sugerir aos médicos,

¹² Pela primeira vez no Brasil, foi também Helena Antipoff que se utilizou da palavra *excepcional* para caracterizar crianças e adolescentes cujos resultados nos testes de inteligência os afastavam da então chamada zona de normalidade. Esse acontecimento se deu em entrevista concedida ao jornal mineiro Estado de Minas, em 26 de outubro de 1934 (Antipoff, 1996).

psicólogos, educadores e assistentes sociais e outros um trabalho em conjunto e em colaboração (...)” (Antipoff, 1996: 149).

Enumerar todas as realizações de Helena Antipoff é desnecessário e repetitivo. As palavras de Otto Lara Resende (1996) conseguem, no entanto, resumir o que foi a “dona” Helena da Fazenda do Rosário:

Ela mexeu praticamente em tudo. Marcou época. Ligou o pensamento à ação. Pesquisou. Fez laboratório e fez educação em larga escala. Escreveu. Inovou. Sua pedagogia funcional mudou o rumo de nosso ensino de papagaio. Impregnou o Brasil. Ligou-se à vida, integrou-se no meio, buscou e conseguiu íntimo contato com a natureza. Também aí, no amor da natureza, ela é pioneira. Pioneira da ecologia. Pioneira em tudo que tocou com sua mão de fada, seu maternal dedo verde, engenhoso (Resende, 1996: 13).

Como foi dito, o nascimento dos testes de inteligência foi um fato marcante no processo de vinculação entre a psicologia e a educação. Por esse motivo, as duas seções que se seguem tratam desse assunto. Num primeiro momento, eu analiso o advento dos testes no seu país de origem, assim como os reflexos desse acontecimento em alguns países do mundo, para, num segundo momento, trazer algumas observações de como se deu esse processo no Brasil.

2.4. Binet e a medida psicológica como coadjuvante no processo educacional

A psicologia que nos últimos anos do século XIX e início do século XX começava a ser demandada pela educação – uma psicologia moderna, experimental, capacitada a comprovar cientificamente as suas proposições – nasceu na Alemanha. Historiadores concordam que o responsável pelo surgimento dessa psicologia assim caracterizada foi o alemão Wilhelm Wundt (1832-1920). Professor na universidade de Heidelberg, ele encontra aí o ambiente propício para o desenvolvimento de suas pesquisas fisiológicas, ponto de partida para a delimitação do campo da psicologia experimental. Ensinando, pesquisando e escrevendo sobre esse novo campo, Wundt transfere-se em 1875 para Leipzig, onde funda, em 1879, o primeiro laboratório de psicologia, que posteriormente vai servir de modelo para outros tantos que viriam a ser fundados pelo mundo afora. Em 1881, ele cria ainda a revista acadêmica *Philosophische Studien* (Estudos Filosóficos) onde publicou os resultados do grande número de

pesquisas sob sua orientação. Psicólogos de todo o mundo, hoje eminentes e reconhecidos, foram até Leipzig estudar com Wundt e voltaram aos seus países de origem levando os conhecimentos adquiridos e divulgando o sistema de psicologia wundtiano. O ano de 1879 foi, então, tomado como marco de fundação da psicologia científica, que nascia a partir da utilização do método experimental das ciências naturais. Ao lado de Wundt, há que se destacar ainda o trabalho de um seleto grupo de cientistas alemães que foi decisivo para o estabelecimento da nova ciência: Hermann von Helmholtz (1821-1894), Ernest Weber (1795 - 1878), e Gustav Theodor Fechner (1801-1887) (Schultz & Schultz, 2002).

Emergindo do núcleo desse novo projeto para a psicologia, sobressai-se um movimento que irá influir definitivamente nos rumos tomados pela psicologia e pela educação: o advento dos testes de inteligência. Essa revolução que já vinha sendo preparada na Europa e nos E.U.A.¹³, inicia-se com o estudo da inteligência humana e impulsiona-se na França com o trabalho de Alfred Binet (1857-1911), segundo Herrnstein & Boring (1971) “o principal psicólogo experimental francês de sua geração” e criador do método de medida da inteligência mais amplamente usado no século XX. Binet dedicou-se arduamente ao estudo da inteligência e tentou apreendê-la por todos os meios possíveis. Nesse seu afã, preocupou-se inicialmente com “... *as correlações possíveis entre o desenvolvimento físico e o desenvolvimento mental e prossegue, de modo geral, no estudo dos sinais físicos da inteligência...*” (Simon, 1929: 11). Anteriormente a suas investigações com os testes, Binet já havia realizado diversas pesquisas tentando desvendar a correlação existente entre o tamanho da cabeça e a inteligência, o que, como confirma Gould (2003), era o método predileto dos estudiosos no final do século XIX. Em 1895, ele fundou a primeira revista de psicologia

¹³ A medição da inteligência humana tal qual a conhecemos atualmente só começou no início do século XX, mas foi precedida de importantes trabalhos que prepararam o cenário de surgimento dos testes mentais. O antropólogo e explorador inglês Francis Galton (1822-1911), primo de Charles Darwin, é mundialmente reconhecido pelo seu pioneirismo nos estudos da inteligência e da estatística. Defensor da hereditariedade da inteligência, foi ele quem cunhou o termo *eugenia*. Gould (2003: 68) observou que “a quantificação era o deus de Galton” e foi a partir de seus esforços iniciais que difundiu-se rapidamente na Europa o interesse pelos testes mentais. Na Alemanha, Axel Oehr (1855-1922) criou, em 1889, testes para verificar as habilidades mentais e Hugo Münsterberg (1863-1916), em 1891, descreveu testes utilizados com crianças, embora não tenha apresentado os resultados obtidos. Também Ernest Meumann (1862-1915), psicólogo e pedagogo alemão, desenvolveu pesquisas com testes, sendo as mais importantes as com os testes sobre o desenvolvimento da memória infantil. Nos E.U.A, cita-se a importância do trabalho de James McKeen Cattell (1860-1944) no desenvolvimento dos testes mentais (é dele a criação da expressão *testes de inteligência*), de Joseph Jastrow (1863-1944) (que testou universitários em Winsconsin em 1890) e do antropólogo alemão Franz Boas (1858-1942), que em 1891 realizou medidas antropológicas em larga escala com crianças americanas em idade escolar. Para maiores detalhes sobre o estudo da inteligência humana, cf. Gould (2003) e Herrnstein & Boring (1971).

da França, *L'Année Psychologique*, onde publicou nove artigos sobre craniometria. Mas esse namoro durou pouco tempo: indo a várias escolas e realizando medições nas cabeças dos alunos que os professores indicavam como sendo os mais inteligentes ou os mais estúpidos, Binet não chegou a encontrar diferenças significativas em suas medidas e, decepcionado, decide-se por encerrar seus estudos em craniometria.

Para que se possa compreender a dimensão e os impactos de suas realizações, é imprescindível situar brevemente Binet no seu tempo, assim como seu trabalho. Em 28 de março de 1882, quando Binet era então um jovem de 25 anos de idade, foi promulgada na França a lei que estabelecia como compulsória a educação primária para todas as crianças com idade entre seis e quatorze anos. Essa lei determinaria de maneira decisiva o futuro trabalho a ser desenvolvido por Binet e, conseqüentemente, toda a história da investigação acerca da inteligência. Em conseqüência do estabelecimento dessa educação primária compulsória para todas as crianças, o que emergiu na sociedade francesa foi um número muito grande de crianças na escola que, a partir do momento em que concluíam o ensino primário, demandavam por mais educação. Tal demanda pressionou não só o governo francês, mas também as instituições educacionais privadas. Dessa pressão, nasceu um grande e centralizado sistema nacional de exames que tinha como objetivo selecionar aqueles estudantes que se encontravam em condições de prosseguir seus estudos e alcançar os níveis posteriores – secundário e superior –, mais limitados em termos de possibilidades de acesso¹⁴ (Schneider, 1992).

Segundo esse mesmo autor (Schneider, 1992) que continua apontando que, além de criar problemas para selecionar aqueles que iriam para o próximo nível educacional, a universalização da educação primária na França criou também o surgimento de uma nova categoria de estudantes, os “anormais”, aqueles que não podiam ser educados pelo sistema escolar, que, conformado como se encontrava na época, se julgava inábil para educá-los. Com isso, as lideranças educacionais do país se viram atraídas pela idéia de que, se esses alunos pudessem ser identificados, eles poderiam vir a ser melhor educados em escolas caracterizadas e preparadas para lidar com esse tipo de aluno – as chamadas escolas *especiais*. Esse foi, resumidamente, o contexto educacional e social que permitiu a Binet e seus colaboradores desenvolverem e aplicarem seus estudos sobre a inteligência da criança (Schneider, 1992).

¹⁴ Devido ao custo das escolas secundárias, esse sistema acabou também por incluir uma auto-seleção, já que as escolas cobravam uma taxa para os exames que nem todos os examinandos tinham condições de pagar (Schneider, 1992).

Binet inicia, então, seu trabalho em 1889 no recém-criado Laboratório de Psicologia Fisiológica, ligado à Escola Prática de Altos Estudos, mas localizado na Sorbonne. Foi aí que ele desenvolveu seus minuciosos estudos envolvendo as diferenças mentais e físicas entre os escolares de Paris, sendo que muitos dos resultados de suas pesquisas foram publicados na *L'Année Psychologique*. Aliás, é preciso ressaltar a publicação nessa revista, em 1895, do importante artigo que, segundo Herrnstein & Boring (1971: 528) viria a esboçar “um ponto de vista e um programa para a realização de uma ciência de medida mental”: o texto *A Psicologia das diferenças individuais*, escrito por Binet em parceria com seu aluno Victor Henri.

O trabalho de Binet, em colaboração com o psiquiatra Théodore Simon (1872 - 1961), se inicia em 1897 e em 1899-1900 eles avançam em suas pesquisas, que vão culminar na elaboração de uma série de interrogatórios metódicos destinados à investigação da inteligência. Em 1904, o trabalho de Binet já era reconhecido na França, a ponto de lhe render uma indicação para integrar uma comissão criada pelo Ministro da Instrução Pública com a finalidade de identificar as crianças em situação de fracasso escolar e propor alternativas para a educação das mesmas. Foi dessa forma, tendo que aplicar seus resultados de pesquisa para resolver um problema que se apresentava de grandes proporções, que Binet chegou, em 1905, à publicação da primeira “escala métrica de inteligência”, a *e.m.i.* A *e.m.i.* constituía-se de uma ampla série de tarefas simples e relacionadas à vida cotidiana como, por exemplo, repetição de números, descrição de uma gravura, cópia de uma figura, etc (Binet & Simon, 1929). Devido à sua simplicidade, essa prova tornou-se um sucesso mundial e um marco na história da psicologia, já que, com ela, originou-se o movimento e todo o desenvolvimento da chamada psicometria¹⁵. Contudo, vale lembrar que, como pontua Schneider (1992), essa nova estratégia criada por Binet não surgiu “da noite para o dia”. A primeira versão, que apenas ordenava as tarefas num crescendo de dificuldade, passou por uma revisão e ganhou, em 1908, a introdução do critério que, desde então, passou a ser utilizado para a medição do grau de inteligência. Esse critério, em síntese, pode ser definido como a relação existente entre a idade mental da criança avaliada e sua idade

¹⁵ A psicometria designa todo “o conjunto de métodos e técnicas que permite medir os fenômenos psíquicos” (Sillamy, 1998: 190). Com o passar dos tempos, esse termo foi sofrendo modificações, passando a ser utilizado, de uma aceção inicial mais ampla que incluía todas as medidas sensoriais, para se referir única e exclusivamente aos testes cognitivos. Atualmente, como apontam Alchieri & Cruz (2003: 21), utiliza-se a nomenclatura *Avaliação Psicológica* para designar essa subárea do conhecimento psicológico que tem por “objetivo medir fenômenos ou processos psicológicos”.

real. Para chegar a esse ponto, Binet decidiu atribuir a cada tarefa um nível de idade, que seria a idade mínima em que uma criança considerada como possuidora de uma inteligência normal conseguiria realizar com êxito essa tarefa. As provas correspondentes às idades mais altas eram mais difíceis e, quando a criança se deparava com as mesmas e não conseguia realizá-las, aí então estávamos diante de sua “idade mental” e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua idade cronológica real.

Ao mesmo tempo em que Binet e seus colaboradores estudavam a inteligência e maneiras de avaliá-la, o psicólogo alemão William Stern (1871-1938) também realizava o mesmo trabalho. Em 1900 e 1911 publicou livros sobre o tema e em 1912 publicou em livro uma observação envolvendo o trabalho de Binet que seria marcante no curso do desenvolvimento dos testes mentais. Stern afirmou que a idade mental deveria ser dividida pela idade cronológica e não subtraída dela como era o proposto por Binet. Estava lançado, a partir daí, o conceito de quociente intelectual – Q.I. – amplamente utilizado até os dias de hoje por psicólogos em todo o mundo.

Quando Stern propôs o quociente intelectual, o desenvolvimento dos testes de inteligência já havia se transferido para os Estados Unidos da América, devido à morte de Binet em 1911. Lá, o psicólogo Henry Herbert Goddard (1866-1957) foi quem introduziu e divulgou em primeira mão o trabalho de Binet. Goddard traduziu e publicou artigos de Binet, aplicou os testes e se destacou também por haver cunhado o termo “*moron* (débil mental), de uma palavra grega que significa tolo, estúpido” (Gould, 2003: 163). Junte-se a ele Lewis Madison Terman (1877-1956), que foi “o psicólogo norte-americano que mais trabalhou para estabelecer, nos Estados Unidos, a concepção de teste mental de Binet” (Herrnstein & Boring, 1971: 556). Em 1916, Terman fez a primeira revisão da escala de Binet, ampliando o número de tarefas e configurando-a para aplicação em adultos. Por estar ligado à Stanford University, Terman deu à sua escala o nome de Stanford-Binet, e ela tornou-se um modelo-padrão para praticamente todos os testes de inteligência que lhe sucederam. Apesar das advertências de Terman quanto à necessidade de avaliações amplas, mas cuidadosas, o que aconteceu na sociedade americana foi uma aplicação quase que indiscriminada dos testes, acarretando uma grande popularização e o surgimento de uma verdadeira indústria da medida da inteligência.

O trabalho pioneiro e inovador de Binet impactou profundamente os rumos do desenvolvimento da psicologia e da educação, tanto na França quanto fora dela. A partir

dele, emergiu toda uma discussão envolvendo a inteligência e suas implicações no processo educativo. Dalben (1998), num trabalho onde discute as decorrências do processo de avaliação escolar na formação e na prática pedagógicas, assinala a avaliação escolar como uma dessas implicações, assim como todas as outras questões que dela decorrem, como, por exemplo, a composição das classes escolares – a enturmação –, o desenvolvimento de currículos e de técnicas pedagógicas específicas para grupos diferenciados de alunos, a própria concepção de avaliação escolar como um processo de medida, etc. Ainda segundo essa mesma autora (Dalben, 1998),

o conhecimento das variações psicológicas através das idades esclareceria a existência de grandes semelhanças entre os indivíduos. Daí, seria possível falar-se de “normas de idade” ou “padrões de comportamento típicos” ou representativos dos grupos de idades. Essas normas ou padrões seriam pontos de referência necessários à compreensão das possibilidades de desenvolvimento de cada grupo homogêneo de educandos e das técnicas pedagógicas adequadas a serem utilizadas para com eles (Dalben, 1998: 23).

Tendo como referência esses padrões estabelecidos para cada idade – e que foram possíveis com as pesquisas de Binet –, foi possível a criação de novas metodologias para grupos diferentes de crianças, centradas numa ênfase às necessidades específicas de cada fase do desenvolvimento infantil, ou seja, às necessidades individuais, e nesse sentido o diagnóstico e o prognóstico foram fundamentais. Através deles, e tendo em vista o que pretendia, o professor poderia selecionar e adotar procedimentos educativos adequados ao desenvolvimento do grupo com o qual trabalhava, além de poder, também, propor procedimentos especiais que atendessem às diferenças individuais e, nessa direção, os testes se tornaram “os mecanismos adequados à estruturação racional de critérios de seletividade e de diferenciação entre turmas, planos e procedimentos didáticos” (Dalben: 1998: 25).

Ainda tendo em vista o núcleo desse debate sobre a inteligência, uma indagação crucial e que ainda hoje instiga não apenas psicólogos e educadores, mas também estudiosos de outros campos do conhecimento científico: seria a inteligência algo inato, hereditário e geneticamente determinado ou um fenômeno mais complexo e passível de construção no curso do desenvolvimento humano? Outras interrogações, dela derivadas e não menos importantes, também passaram a fazer parte do cotidiano desses especialistas, como por exemplo: qual o conceito de inteligência e que atributos ele

abarcaria? Pode-se falar de inteligência ou inteligências? A inteligência é mensurável? Existem diferenças intelectuais entre os sexos? ...

Quando Binet criou a sua escala, ele próprio advertiu sobre os possíveis maus usos, assim como as implicações que poderiam advir de interpretações superficiais e generalizantes. Para ele, a escala foi criada tendo em vista um único propósito, que era o de servir como um instrumento para identificar aqueles alunos que poderiam se beneficiar de uma atenção maior e mais específica por parte da escola. Ele acreditava que um baixo resultado no teste indicava a necessidade dessa atenção mais individualizada e não uma inabilidade para aprender. Binet pensava a inteligência como algo extremamente complexo para ser expresso em um único número:

A escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas às outras, e, portanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares (Binet, 1905: 40, citado por Gould, 2003: 154).

Aliás, é curioso observar que, até mesmo no título de sua obra que, nas palavras de Lourenço Filho (1929: 5), “*foi o ponto de partida de todo o movimento actual de testes mentaes*”, Binet deixa implícita essa orientação, ao nomear sua publicação de “Testes para a medida do desenvolvimento da intelligencia” (1929) e não de Testes para a medida da intelligencia. Medir o desenvolvimento de alguma coisa significa ver essa alguma coisa como um processo em mudança, dinâmico, nada estático.

Nesse sentido, Gould (2003) afirma que o uso indevido dos testes, bem como algumas inconveniências desastrosas decorrentes desse mau uso, poderiam ter sido evitadas se as preocupações de Binet tivessem sido consideradas. Apesar de ser basicamente um teórico com interesse predominante e especial por todas as questões que se relacionavam direta e indiretamente à inteligência, Binet se absteve de atribuir qualquer interpretação teórica à sua escala de inteligência, e, ainda, de especular quanto aos resultados obtidos pelas crianças.

Receoso de que a inteligência ganhasse ares de entidade com vida própria, Binet preocupava-se com a possibilidade de que o QI fosse usado como uma desculpa para a exclusão escolar acrítica de crianças rebeldes ou que não demonstravam interesse pela escola, assim como temia também a famosa “profecia auto-realizadora”¹⁶. Com isso, ele

¹⁶ A expressão profecia auto-realizadora surgiu a partir do trabalho de Rosenthal & Jacobson (1982), que revela a existência de aspectos inconscientes e, por isso mesmo, não mensuráveis, que interferem no desempenho dos alunos e podem até mesmo levá-los ao fracasso escolar (a partir de uma primeira impressão, o professor faz pré-julgamentos sem fundamentação sobre a capacidade ou não de um determinado aluno obter o sucesso escolar; ao

negou-se a qualificar o QI como inteligência inata e recusou-se também a considerá-lo como um recurso para a hierarquização de alunos segundo o seu nível intelectual. Seu objetivo, assim como o de sua escala, era identificar aquela criança com alguma dificuldade e buscar soluções alternativas que a ajudassem a superar essa dificuldade, sem impor-lhe um rótulo estigmatizante e limitador, pois, para ele, toda criança podia melhorar se recebesse auxílio e assistência adequadas. Infelizmente, Binet não viveu o suficiente para defender essas suas idéias e verificar como suas intenções foram desvirtuadas. Inicialmente nos Estados Unidos da América e posteriormente em vários outros países, o QI passou a ser considerado por muitos psicólogos como algo inato, herdado, e portanto, inevitável (Gould, 2003).

Mundialmente, o debate atual em torno desse complexo fenômeno denominado inteligência ainda é bastante polêmico. No entanto, onde quer que ele aconteça, o que se observa é sempre uma retomada histórica sobre como se deu a introdução, a recepção e o desenvolvimento do trabalho de Binet em uma determinada sociedade. Não faltam exemplos dessa discussão, capazes de revelar a real dimensão do vulto das descobertas de Binet e seus colaboradores.

Num artigo onde analisa os rumos tomados pelo processo de medida da inteligência na França no período de 1900 a 1950, Schneider (1992) enfatiza mais uma vez que, nos Estados Unidos da América, a proposta de Binet de se compreender a inteligência como um fenômeno complexo, multifacetado e irreduzível a um único número não foi levada a termo. Enquanto os psicólogos franceses continuaram numa tentativa de levar adiante este projeto de Binet, nos EUA o que tomou corpo foi uma dinâmica bem diferente, com as provas sendo aplicadas em massa e utilizadas para respaldar cientificamente processos de exclusão social.

Na Holanda, os trabalhos envolvendo a medição da inteligência acontecem hoje de forma pragmática, sem as controvérsias encontradas em outras culturas. A exemplo da França, também nesse país o suposto caráter hereditário da inteligência não dominou as concepções sobre a mesma. Para explicar esse desenvolvimento, são apresentadas algumas razões históricas: o uso inicial do teste criado por Binet, principalmente como um instrumento diagnóstico para auxiliar especialistas no processo de admissão de crianças na educação especial; uma forte crítica existente nesse país às idéias

acreditar que o aluno é incapaz, o professor provoca nele uma adaptação às baixas expectativas, podendo realmente levá-lo a não aprender).

deterministas sobre a hereditariedade da inteligência; o pouco prestígio gozado pelos eugenistas¹⁷ na sociedade holandesa, o que acarretou conseqüentemente um uso moderado dos testes de inteligência com intenções eugenistas; a enorme influência exercida na ciência e política holandesas pelo cientista educacional, psicólogo cognitivista, filósofo e consultor governamental Philip Kohnstamm, que rejeitou tenazmente as conotações deterministas da medida das capacidades em favor da idéia de educabilidade das capacidades cognitivas (Mulder & Heyting, 1998).

Na Inglaterra, as teorias psicométricas influenciaram decisivamente na formulação de toda a política educacional no decorrer do século XX. Para que isso acontecesse, foi notória a contribuição prestada pelos trabalhos de Cyril Burt (1883-1971), especialista em testes mentais e partidário da teoria da hereditariedade da inteligência. Burt e muitos outros colegas psicometristas pressionaram o governo inglês por reformas radicais no sistema educacional, reformas essas motivadas pelo ideal meritocrático sustentado, por sua vez, pela cientificidade dos testes de inteligência. Após a descoberta de sérias fraudes em seus estudos¹⁸, a reputação científica de Burt foi desacreditada e caiu drasticamente também a influência da psicometria no cenário educacional inglês. Mais recentemente, nos anos de 1980, a medida das capacidades mentais voltou a ganhar força nesse país e a reputação de Burt foi parcialmente reabilitada (Wooldridge, 1999). Não se pode deixar de citar aqui, ainda, o nome de Charles Edward Spearman (1863-1945), pai da análise fatorial em psicologia e que, juntamente com Burt, é considerado um dos pilares da psicologia britânica no que se refere ao movimento dos testes mentais.

Esse importante movimento também chegou ao Brasil e, com ele, todo um rol de implicações decisivas para a consolidação do diálogo entre a psicologia e a educação no nosso país.

¹⁷ Segundo Black (2003), o movimento da eugenia nasceu nos Estados Unidos no início do século XX e, daí, estendeu suas ramificações para vários países em todo o mundo. Intelectuais de renome, cientistas reconhecidos e grandes nomes ligados às mais poderosas forças financeiras dos Estados Unidos reuniram-se para dar início ao que eles pretendiam que se constituísse em uma ciência. O objetivo dessa suposta ciência era criar uma raça única e superior de seres humanos, gerada por meio de procriação seletiva e destituída dos incontáveis males que afligem a humanidade.

¹⁸ A esse respeito, cf. Campos (2003c) e Gould (2003).

2.5. *Observações sobre a introdução, recepção e desenvolvimento da medida psicológica no Brasil*

A cultura brasileira do século XIX e início do século XX foi marcada profundamente pelas idéias européias, e, particularmente, pelas francesas. Acompanhando tal direcionamento, o pensamento psicológico dominante nessa época também encontrou o seu substrato na produção intelectual francesa (Campos, 2003a). Médicos, na sua maioria, e outros intelectuais brasileiros se dirigiram sistematicamente à Europa, em especial à França, para complementar sua formação acadêmica e se constituíram, aqui no Brasil, nos primeiros introdutores de inovadoras proposições no campo da psicologia. Dentre elas, os testes psicológicos, que entraram no país pelas portas da educação.

A primeira obra sobre testes foi escrita no Brasil pelo médico José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque (1867-1934). *Tests*, publicado em 1924, tem intenções aparentemente modestas e pretende se constituir apenas, como observa o próprio autor, numa “... simples introdução, e essa mesma elementaríssima, ao estudo dos tests” (Medeiros e Albuquerque, 1937: 7).

Nessa obra inaugural, é curioso notar que, a julgar pelas palavras do autor, a preponderância do pensamento francês nesse momento histórico da psicologia educacional, parece ter ocasionado dificuldades iniciais que, por sua vez, refletiram na introdução no país do trabalho de Binet e seus colaboradores. Assim, na seção *vestíbulo* de seu livro, esse educador afirma que

os que desejam estudar o assumpto vêm-se, entretanto, embaraçados, porque entre nós, no domínio intellectual, nada entra sinão vindo da França. E precisamente em francez ainda não existem bons livros sobre essa questão (Medeiros e Albuquerque, 1937: 7).

A falta de literatura em português sobre o tema dos testes foi um problema. O idioma francês, então desconhecido da maioria dos brasileiros, apesar de ser um empecilho, não se constituiu numa barreira intransponível, mas sim num desafio a ser vencido pelos pioneiros empenhados em difundir no país as idéias científicas de vanguarda geradas no Velho Continente. O próprio Medeiros e Albuquerque (1937) é um exemplo desse esforço: verificando ser a língua inglesa também ainda pouco difundida, assim como os altos preços dos livros publicados em inglês, procura fazer a

sua parte, produzindo esse que foi o primeiro livro a tratar da temática dos testes no Brasil.

O trabalho de introdução dos testes continua com o educador baiano Isaias Alves (1898-1968). Além de pesquisas com o Teste de Ballard, “realizou, em 1926, a aferição da escala Binet-Simon na versão Cyrill Burt” (Campos, 2001: 38). Produziu inúmeras obras e, sobre testes, destacam-se *Teste individual de intelligencia: noções gerais sobre testes*, de 1927 e *Os testes e a reorganização escolar*, de 1930. Destaca-se também por ter organizado, no período compreendido entre 1932 e 1935, o Serviço de Testes no Serviço de Medidas Escolares do Instituto de Educação do Distrito Federal. Na seqüência, aparece o nome do médico sergipano, graduado no Rio de Janeiro, Manoel José do Bonfim (1868-1932), com a obra *O methodo dos testes*, publicada em 1926 (Campos, 2001).

A instalação dos laboratórios destinados à prática da psicologia experimental parece ter sido uma outra dificuldade encontrada pelos primeiros psicólogos (Gomes, 1996). Os fundadores da ciência psicológica, após conhecerem os recém-criados laboratórios de psicologia europeus, voltavam ao Brasil tomados pela idéia de fundar por aqui laboratórios nos mesmos moldes dos estrangeiros. No entanto, encontraram inicialmente muita oposição nessa empreitada, que também foi vencida posteriormente. Gomes (1996) afirma que

As mesmas razões que impediram William Ward de instalar um laboratório de Psicologia na Universidade de Cambridge em 1877, estiveram presentes na primeira tentativa da fundação de um laboratório no Rio de Janeiro em 1897. O argumento foi o mesmo, como exemplificam as palavras do opositor brasileiro: "seria ridículo pretender levar as faculdades da alma à análise de aparelhos" (Lourenço Filho, 1971, p. 115) (Gomes, 1996: 36).

Aliás, é preciso evidenciar o papel decisivo desempenhado por esses laboratórios no desenvolvimento do conhecimento psicológico brasileiro. A pedagogia experimental chegou ao Brasil através do laboratório de pedagogia experimental de Binet, fundado em Paris em 1905 (Gomes, 1996). De acordo com Penna (1992), no ano seguinte – 1906 –, foi criado no Rio de Janeiro o primeiro laboratório de psicologia experimental do país e alojado no Pedagogium, uma instituição criada em 1890 por Medeiros e Albuquerque e que tinha como proposta inicial constituir-se num museu pedagógico. O laboratório do Pedagogium esteve durante quinze anos sob a direção de Manoel Bonfim

e foi um importante centro de pesquisas e divulgação de estudos psicológicos no meio educacional (Lourenço Filho, 1955).

Instalado com os mais modernos instrumentos importados de Paris por Manoel Bonfim, esse laboratório possuía as mesmas características daquele criado por Binet na capital francesa e tinha como objetivos realizar estudos relacionados ao desenvolvimento infantil, aos métodos de ensino e aprendizagem, aos problemas de fadiga mental, classificação de alunos para classes e problemas de leitura, escrita, linguagem e aritmética. Olinto (1944) afirma que só no Rio de Janeiro foram criados oito laboratórios destinados à prática da psicologia experimental e que a eles se seguiram outros localizados em importantes centros urbanos brasileiros da época, como São Paulo, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte. Nesse período, a grande contribuição dos laboratórios foi, sem dúvida, a concepção de um saber e de um fazer estritamente científicos, caracterizados “...pelo desenvolvimento da atitude e da disciplina científica, a saber: curiosidade, criatividade, sistemática, rigor e humildade” (Gomes, 2003).

No entanto, é esse mesmo autor que esclarece que a psicologia aplicada no Brasil, que teve o seu berço nos campos da medicina e da educação, não surgiu de princípios estabelecidos e comprovados nessa rede de laboratórios modernamente criados à semelhança dos europeus. A aplicação da psicologia desponta, pois, de demandas muito peculiares surgidas nas mais diversas situações geradas e motivadas pela convivência interpessoal. Nesse sentido, a primeira solicitação de auxílio à psicologia veio da educação e o atendimento a essa demanda foi levado a termo na época com o trabalho de desenvolvimento dos testes psicológicos. É importante deixar claro, ainda, que essa aplicação da psicologia no campo educacional, assim como outras, “...eram conduzidas por profissionais com treino científico rigoroso” (Gomes, 2003: 4).

As atividades organizadas em torno da psicologia experimental e que, por consequência, envolvem os testes mentais, foram iniciadas em 1914 em São Paulo pelo médico, psicólogo e professor italiano Ugo Pizzolli (1863-1934), durante sua estadia de mais ou menos uma década no Brasil. Durante esse tempo, Pizzolli comandou o Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, onde empreendeu diversos estudos, orientou pesquisas, publicou livros e ofereceu cursos na área da psicologia experimental. Com ele, atuaram importantes discípulos como os educadores Antonio de Sampaio Dória (1883-1964) e Clemente Quaglio. Esse último foi professor primário na Escola Normal Caetano de Campos e produziu uma obra psicológica significativa e

extensa, de onde se destacam os seguintes títulos referentes à psicologia experimental: *Psicologia da Infância*, de 1907; *Bases científicas do ensino da leitura*, *A imaginação nas crianças brasileiras*, *Estudo sobre a atenção de cem crianças brasileiras*, e *Qual o método de ensino da leitura que mais de perto acompanha a evolução mental da criança?*, todos de 1920 (Monarcha, 2001). Quaglio, como se percebe ao ler Kuhlmann Jr. (2002), foi um importante introdutor e articulador da idéia de uma nascente pedagogia científica, que se beneficiaria do aporte trazido por uma também nascente psicologia científica e experimental.

Freitas (2002), citando Lourenço Filho, afirma que Sampaio Dória foi importante não apenas por ter sido o primeiro, na literatura pedagógica brasileira, a fazer menção aos testes. Sua relevância também se deve ao fato de ter sido antecessor e mestre de Lourenço Filho, o grande pioneiro no trabalho de introdução e consolidação da psicologia no Brasil (Freitas, 2002: 358).

Assim, a partir de 1924, o movimento iniciado por Pizzolli e seus discípulos passa a girar “... em torno do nome de Lourenço Filho” (Monarcha, 2001). Confirmando a importância desse educador, Monarcha observa que, no período de 1922 a 1933, a obra psicológica de Lourenço Filho

(...) representou uma das etapas cruciais e uma das faces mais visíveis e bem-sucedidas do movimento de organização e institucionalização acadêmica da psicologia aplicada à educação; e de outro, que as suas teorizações e experimentações influenciaram de forma contínua e intensa o ambiente cultural da época que lhe é contemporânea e as décadas seguintes (Monarcha, 2001: 7).

Apenas para exemplificar essa influência, Agostinho Minicucci (1918-2006), também um dos pioneiros no estabelecimento do campo da psicologia educacional, refere-se a Lourenço Filho como uma das mais importantes e produtoras influências que recebeu na sua trajetória profissional. Na sua adolescência, vivida nos anos de 1930, esse psicólogo e educador narra suas incursões iniciais pela psicologia que, naquela época pela sua pouca idade como ciência, por ser acessível a apenas alguns poucos privilegiados e pela aura de novidade que a envolvia, era chamada por muitos de “ciência oculta”. Minicucci deixa clara a poderosa influência de Lourenço Filho em toda a sua vasta produção, não apenas na parte que se relaciona aos testes de inteligência, mas em toda a extensão de sua obra (Minicucci, 1998).

Mais especificamente no que se refere à entrada da psicometria no Brasil, o nome de Lourenço Filho se destaca como um dos maiores – senão o maior –

introdutores e divulgadores das proposições inovadoras de Binet. As palavras de Freitas (2002) são incisivas a esse respeito:

Não resta dúvida que determinados escritos de Lourenço Filho, como os *Testes abc* e também *Introdução ao estudo da escola nova*, revestiram-se da condição de ato fundador, ora da cientificidade de uma prática de aferição, ora do “lugar” da psicologia diante da pedagogia (Freitas, 2002: 355).

Além da produção citada, Lourenço Filho traduziu para o português obras de Binet e Claparède, fundamentais no momento de penetração e estabelecimento da psicologia experimental no Brasil. Entre elas, destaca-se aquela que, segundo o próprio Lourenço Filho (1929), foi o ponto de partida para o movimento dos testes mentais: *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*, obra de Binet & Simon publicada no Brasil no ano de 1929.

Enfrentando os desafios iniciais já apontados, a psicologia foi recebida no Brasil como uma grande novidade, restrita a apenas alguns poucos privilegiados. Para os leigos, os não-iniciados, ou seja, para a grande maioria da população brasileira, a psicologia era uma ilustre desconhecida, cercada de uma aura de misticismo e magia. Havia até mesmo um certo preconceito com relação à essa nova “ciência”, considerada “oculta”, e o psicólogo era visto como adivinho, aquele que sabia o que ia dentro da cabeça do outro (Minicucci, 1998; Bessa, 2000: 68). A esse respeito, é ainda Minicucci (1998) que narra um episódio curioso e esclarecedor acerca de como a psicologia vinha sendo recebida no país. O educador conta que, trabalhando com o *Teste ABC* de Lourenço Filho, criou uma técnica de trabalho denominada *terapia da aprendizagem*, que tinha por objetivo desenvolver as habilidades de alunos com dificuldades em alfabetização. Os resultados do *Teste ABC* e da *terapia da aprendizagem* foram tão bons e fizeram tanto sucesso onde estavam sendo aplicados (na cidade de Botucatu, no interior paulista), que pais, professores e alunos, extremamente entusiasmados, chegaram ao ponto de qualificar a psicologia de “milagrosa” e “salvadora”!

No momento de sua introdução no Brasil, a medida das habilidades intelectuais alicerçou-se fortemente na pesquisa científica conduzida por profissionais altamente qualificados e possuidores, como já visto, de rigoroso treino científico. Mas nem sempre a psicometria trilhou essa rota traçada e perseguida pelos fundadores. Esse aspecto é evidenciado pelo estudo de Gomes (2003), onde o autor, ao analisar as relações entre a pesquisa e a prática em psicologia e suas implicações no estabelecimento e consolidação

da psicologia como ciência e profissão no Brasil, também lança luzes sobre a evolução da avaliação psicológica.

Num primeiro momento, que vai de 1836 aos primeiros anos do século XX, havia no país um interesse largamente difundido entre a classe médica em pesquisar temas relativos à psicologia. Em seguida, compreendendo o período que se estendeu de 1906 a 1931, esse interesse se converteu numa intenção por pesquisa, configurada em “planos e propósitos para a criação de laboratórios, embora eles tenham sido estabelecidos para atender demandas aplicadas”. Nesse período, psicólogos de renome internacional como Alfred Binet, George Dumas (1866-1946), Ugo Pizzolli, Waclaw Radecki (1887-1953), Thèodore Simon, Léon Walther (1889-1963) e Helena Antipoff colaboraram na implantação desses laboratórios, chegando, em alguns casos, até mesmo a assumir a direção de alguns deles. Essas instituições foram vitais para a psicologia naquele momento, e “cumpriram sua missão em fomentar pesquisa, formar pesquisadores e oferecer serviços de psicologia”. De 1932 a 1962, a prática encontra o seu suporte na pesquisa e a aplicação da psicologia é intensa em escolas (na busca de soluções para problemas educacionais em geral e em especial para os problemas de aprendizagem), clínicas (no atendimento clínico) e indústrias (na seleção de pessoal e nas questões mais gerais relacionadas ao trabalho). Nesse período, a pesquisa com testes psicológicos ganhou um impulso muito grande. Havia a necessidade de se desenvolver “métodos eficientes para a escolarização”, pois o país acreditava unanimemente na educação como um fator estruturante de uma nação moderna e democrática e que, por ser moderna e democrática, deveria necessariamente contar com um sistema educacional competente. A psicologia educacional, apoiada no seu mais avançado instrumental – os testes mentais – tornou-se naquele momento a maior aliada da educação e “as reformas educacionais, enquanto prática, projetaram a pesquisa em psicologia”. No entanto, esse quadro não prevalece no período seguinte, que vai de 1962 até aproximadamente 1977, e que engloba os primeiros quinze anos dos cursos de graduação em psicologia, já então implantados: nesse momento, a “tradição do modelo de escola profissional tornou-se dominante e a pesquisa vai desaparecendo não do currículo, mas da sala de aula”. Os cursos se expandem, os professores são pouco preparados e, “enquanto o ensino técnico prosperava, a pesquisa estava sendo deixada de lado”. Com a psicometria não foi diferente, pois pouquíssimos psicólogos se encontravam envolvidos com a pesquisa de testes naquele momento. Essa situação perdurou no período seguinte (por volta dos últimos 25 anos do século XX): o autor

chama essa fase de “do ensino pelo ensino”, já que continuava a expansão da oferta de cursos e a falta de professores qualificados e “mesmo a área dos testes psicológicos, não continuou o trabalho investigativo na tradição de Ulisses Pernambucano, Isaías Alves, Lourenço Filho e Helena Antipoff”. Os testes tiveram a sua publicação expressivamente reduzida na década de 1980, certamente pela crítica incisiva que começaram a sofrer no final dos anos de 1970¹⁹. A fase que se segue consolida o que o autor nomeou de “atitude antipesquisa” e se caracteriza por uma perda por completo do senso de pesquisa. A partir de meados dos anos de 1980 até a atualidade, no entanto, a pesquisa científica em psicologia vem atravessando um momento de revitalização, e que tem repercutido em todas as áreas, incluindo, obviamente a avaliação psicológica (Gomes, 2003).

E tendo o seu desenvolvimento atrelado ao desenvolvimento da pesquisa, e esse, por sua vez, relacionando-se diretamente ao ensino e à produção de técnicas e instrumentos de avaliação das capacidades psíquicas (Alchieri & Cruz, 2003), é de se esperar que talvez em breve se concretize um novo tempo para a psicometria brasileira. Pesquisadores da área vêm apontando com frequência um rol de problemas a serem focalizados. Um deles seria a melhoria na qualificação dos psicólogos no quesito avaliação psicológica. De acordo com Alchieri & Cruz (2003), com a já mencionada expansão dos cursos na década de 1960 e a conseqüente falta de professores titulados, ocorreu entre alunos e profissionais um descrédito e um desinteresse pela aprendizagem de testes, e esses, por sua vez, tiveram o seu uso também banalizado. O uso de provas cognitivas, que podem fornecer informações mais aprofundadas e valiosas sobre estratégias de pensamento, é uma tendência mundial (Custódio, 1996), mas que no Brasil ainda tem uma inserção muito tímida. Outras iniciativas dizem respeito à atualização, construção e adequação de instrumentos adequados à realidade brasileira, uma vez que a criação de testes nacionais, que considerem características específicas da nossa cultura, ou mesmo a adaptação do que foi produzido fora do país, é ainda muito pequena. Essas questões, no entanto, e outras dela decorrentes, remetem à pesquisa ainda incipiente, uma necessidade premente da área e que só muito recentemente vem sendo retomada.

¹⁹ É também nesse momento que, na área da psicologia educacional, ganha peso a crítica à atuação de psicólogos que fazem uso desses instrumentos na sua prática, questão-guia dessa investigação.

Enquanto na Europa e especialmente nos Estados Unidos (o maior mercado mundial) as pesquisas se desenrolam e os testes vêm sendo atualizados, no Brasil os mesmos são importados e aplicados na população sem uma atenção às características regionais, como faziam os pioneiros da psicologia em seus laboratórios no início do século XX. Estudos recentes, como por exemplo, o de Noronha & outros (2003), concluem que práticas fundamentais à área da avaliação psicológica como a padronização, a revisão de parâmetros psicométricos, estudos de validade e precisão e a construção de normas adequadas a cada região brasileira ainda não se encontram totalmente difundidas no país. Ainda nesse sentido, a fala de Bessa (2000) é muito elucidativa:

mas eu estou querendo focalizar o seguinte: nós assumirmos a responsabilidade de fazer as coisas, no Brasil, dentro dessa metodologia crítica que torne a nossa ciência cada vez mais capaz de exercer seu trabalho e cada vez mais aparelhada para bem exercê-lo. Então, só pra não dizer que eu estou falando, e a coisa é confusa, é um absurdo que nós estejamos quase festejando o centenário da escala de Binet-Simon e não tenhamos no Brasil uma pesquisa que tenha realmente adaptado essa escala ao Brasil. Nós usamos padrões, não foi padronizado no Brasil, nós usamos padrões de outros países. Tem padronizações muito localizadas, mas assim uma do Brasil, não tem (Bessa, 2000: 86).

Algumas iniciativas já estão sendo tomadas no sentido de responder às muitas necessidades da área da psicometria, e que também dizem respeito à psicologia como um todo. Atento à situação, e na intenção de subsidiar a atuação dos muitos psicólogos que se utilizam dos testes, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) decidiu por realizar uma avaliação geral da qualidade e eficiência de todos os testes psicológicos comercializados no Brasil na atualidade. Para tanto, foi instituída no ano de 2002 a Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica. Essa comissão, consultiva e auxiliar do Plenário do CFP, foi formada por psicólogos convidados, com larga experiência e competência na área, e teve como tarefa apreciar e analisar os testes que estão em uso no território nacional. Esses, em sua maioria, vêm passando por uma crise de credibilidade até mesmo entre os próprios psicólogos.

De posse de mais de uma centena de testes psicológicos, os mesmos foram amplamente avaliados pela Comissão, sendo que vários itens, como por exemplo, fundamentação teórica, data de publicação do manual, variáveis que o teste pretende medir, existência de estudos de padronização, validade e precisão, etc, foram levados em consideração nessa análise. Após avaliação final, um minucioso relatório conclusivo

apresentado em novembro de 2004 apontou que, de um total de 106 testes analisados, 51 (48,1%) obtiveram avaliação desfavorável, ou seja, encontram-se sem condições de uso. Outros 51, 9% obtiveram avaliação favorável e, portanto, podem continuar sendo utilizados pelos psicólogos. Essa avaliação não se esgota neste relatório, pois a listagem de testes considerados aptos ao uso vem sendo regularmente atualizada²⁰.

Outra iniciativa de destaque vem sendo tomada pelo Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP), que, pensando nas dimensões continentais do país e nas visíveis diferenças regionais, vem incentivando a criação de laboratórios de avaliação psicológica ligados às faculdades de psicologia em todo o território nacional.

Finalizando, é preciso salientar que, a exemplo do ocorrido em outros países, também por aqui as colocações de Binet sobre a inteligência foram mal interpretadas. Como já mencionado anteriormente, a intenção de Binet ao criar a sua escala não era a de medir a inteligência, que para ele era, em resumo, a capacidade que a criança possuía de aprender e assimilar o que lhe era ensinado. Uma capacidade que não era fixa e nem herdada e que era passível de desenvolver-se, de ser aumentada a partir de uma educação adequada. E se era mutável, esta função não poderia ser pura e simplesmente medida. O que Binet pretendia e se propunha a estudar era o estado atual da inteligência de uma determinada criança e não determinar se ela era inteligente ou estúpida.

Esse precioso “detalhe”, no entanto, não passou despercebido aos olhos atentos de Lourenço Filho. Como se pode verificar no prefácio que faz ao já referido livro escrito por Binet & Simon (1929), o educador faz alguns esclarecimentos que, segundo ele, “... serão uteis também, para aplicação da escala original, tal como vae publicada” (1929: 6):

A noção corrente, a respeito da escala Binet-Simon, e escalas congêneres, é a de que possam medir a intelligencia. Para essa noção, infelizmente errônea, concorreu uma circumstancia que poderíamos chamar de historica. As primeiras edições dos testes de Binet traziam o titulo de “Escala metrica da intelligencia”. Repare-se, porem, no titulo actual “Medida do desenvolvimento da intelligencia”, (La mesure du développement de l’intelligence chez les jeunes enfants) o que é coisa diversa. Melhor se diria ainda: “Avaliação do nível mental, relativo á idade”. Porque, de facto, a escala não permite outra coisa (Lourenço Filho, 1929: 6).

²⁰ Todos os detalhes sobre essa avaliação encontram-se no site do CFP: www.pol.org.br

Apesar do alerta dos precursores, esse equívoco de interpretação envolvendo as raízes da medida psicológica no momento do nascimento da psicologia científica, acarretou críticas e controvérsias que, possivelmente, tiveram um papel fundamental na evolução da área da avaliação psicológica, com lamentáveis repercussões na profissionalização de psicólogos que fazem uso dos testes no seu cotidiano de trabalho.

Diante desses problemas que foram detectados e que ocorrem na grande maioria das vezes quando o assunto é avaliação psicológica (uso inadequado dos testes, pouco conhecimento sobre os instrumentos utilizados, avaliações subjetivas, reducionistas e/ou incorretas, poucos estudos visando o desenvolvimento de testes, etc), o que se vê atualmente com relação à psicometria brasileira é uma situação que tem levado os estudiosos da área a refletir no sentido de superação desses e de outros desafios encontrados. Uma pesquisa de Noronha (1999) revelou dados importantes: os próprios psicólogos encontram-se insatisfeitos com essa conjuntura e, diante da crítica aos testes, reduzem o uso dos mesmos. Essa redução no uso desse importante instrumento de trabalho do psicólogo, muitas vezes acrítica e irrefletida, tem redundado num efeito cascata, reduzindo também o número de pesquisas e, conseqüentemente, refletindo negativamente no avanço técnico e científico da área. Isso, é claro, não é prejudicial apenas à psicometria, mas também à psicologia enquanto ciência e profissão.

Após essa retomada histórica e buscando compreender o papel desempenhado pelo psicólogo brasileiro no estabelecimento e consolidação do diálogo entre as duas disciplinas implicadas no presente trabalho, realizarei no capítulo seguinte algumas ponderações sobre esse profissional e sua lida no cenário da educação.

3. O PSICÓLOGO BRASILEIRO ATUANDO NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UM PROFISSIONAL E SUAS PRÁTICAS

3.1. Considerações introdutórias

O fenômeno educativo é, em sua totalidade, um fato de complexidade inegável. Ao que tudo indica, foi essa complexidade que levou – e tem levado ainda – a educação a buscar auxílio em outras áreas do conhecimento, na tentativa de encaminhar e oferecer explicações mais coerentes para esse fato tão intrincado. A compreensão desse processo vem exigindo de vários campos do conhecimento humano uma ação conjunta e, nesse sentido, ao se considerar particularmente a contribuição oferecida pela psicologia, pode-se afirmar que essa seguramente exerceu (e exerce) um grande impacto sobre a educação.

Mundialmente, ao se focalizar a profissão de psicólogo, constata-se que, na atualidade, muitos profissionais que se dedicam à área da psicologia educacional/escolar, já alcançaram um reconhecimento social. É o caso de se citar, por exemplo, os profissionais que atuam nos Estados Unidos da América do Norte, assim como em outros países desenvolvidos. Também em países da América Latina, Rússia e China, essa especialidade vem alcançando um crescimento digno de nota (Oakland, 1996).

No Brasil, pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que esse campo de atuação vem se desenvolvendo assustadoramente. A literatura especializada afirma que o número de profissionais que vêm se utilizando dos recursos da psicologia dentro dos diversos contextos educacionais tem aumentado significativamente nas últimas décadas (Weschler, 1996). Os resultados de uma recente pesquisa de opinião pública realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2004) confirmam essa afirmativa. Nessa investigação, que teve como objetivo, dentre outros, traçar um perfil do psicólogo brasileiro, os dados levantados apontaram uma continuidade do âmbito educacional como um dos que mais empregam psicólogos. É preciso destacar também que, numa perspectiva histórica, o desenvolvimento da psicologia brasileira no campo educacional foi tão acentuado e de tão marcada relevância que, a partir daí foi que “... ampliou-se para outras áreas, como a organização do trabalho e o atendimento clínico” (Antunes, 2001: 63).

Ainda no que se refere ao caso brasileiro, existe a constatação de indícios de um movimento apontando para o reconhecimento, por parte das comunidades escolares, da necessidade da inserção de psicólogos nas instituições de ensino em geral e mesmo em outros ambientes onde se desenrolam processos educativos, como por exemplo, creches, centros de saúde, associações comunitárias, etc (Guimarães & Vieira, 1997, 2000). Na gestão 2001-2004, fui conselheira no Conselho Regional de Psicologia (CRP-04/MG) e membro da Comissão de Psicologia e Educação. Na oportunidade, pude verificar pessoalmente os indícios desse movimento, reforçado consideravelmente pela apresentação de projetos de lei que, provavelmente, ainda se encontram em tramitação no Congresso Federal, propondo a contratação de psicólogos para atuarem nas esferas educacionais municipal, estadual e federal.

No entanto, e mesmo a despeito de todos esses elementos que informam sobre um crescimento quase que vertiginoso desse campo, pode-se dizer que os psicólogos que atuam nessa área têm se deparado constantemente com inúmeras dificuldades na sua trajetória rumo à profissionalização e ao reconhecimento social. Além disso, esses profissionais vêm se dando conta, na atualidade, da perda desse espaço fundamental de atuação – o espaço educativo –, e como se isto não bastasse, ainda têm que lidar com críticas pouco consistentes e superficiais advindas de outros segmentos profissionais da educação que desconhecem a história da psicologia e, mais especificamente, a história da psicologia da educação.

Essa situação remete a várias outras reflexões, como se verá a seguir.

3.2. O psicólogo e o seu fazer na/para a educação: um debate muito atual

A psicologia que conhecemos hoje e que, como todas as outras ciências humanas nasceu no final do século XIX, desenvolveu-se no início do século XX seguindo o modelo das ciências naturais e tendo o positivismo como norteador. No entanto, no decorrer desse percurso, chegou um momento onde essas proposições começaram a ser questionadas. Percebendo a “amplitude e complexidade dos problemas no campo do humano” (Laville & Dionne, 1999: 45), esse fenômeno científico gerou o questionamento de paradigmas como o racionalismo, a objetividade, a universalidade, a evidência empírica, que tornaram-se alvos de tentativas de desconstrução e foram,

conseqüentemente, colocados em xeque. No Brasil, as implicações dessa manifestação começam a surgir nos anos de 1970, que foram marcados pela emergência de um movimento acadêmico-científico que questionava pressupostos vigentes da ciência naquele momento.

Na psicologia da educação, área em foco nessa investigação, essa tendência vai evoluir de forma a gerar uma tensão que, por sua vez, vai se configurar no surgimento de uma corrente de estudiosos questionando a formação e, por conseqüência e principalmente, a atuação do psicólogo no âmbito educacional. Segundo essa corrente crítica, nos primórdios do estabelecimento da vinculação entre a psicologia e a educação, o psicólogo inserido nos espaços educativos/escolares, ao se utilizar da psicometria como o principal recurso em sua prática, acabou por conformá-la como uma atuação predominantemente clínica, curativa, voltada para a tentativa de solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, que era visto naquele momento como fonte principal das dificuldades surgidas no decorrer do processo educativo. Em outras palavras, um trabalho considerado como limitado, reducionista, distanciado das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que permeiam o processo e as instituições educativas, e direcionado para o atendimento de interesses individuais.

Essa tendência crítica que, ênfase, sustenta-se em dois pólos – a psicometria e o atendimento clínico individualizado – , teve como impulsionadores iniciais dois trabalhos produzidos por Maria Helena Souza Patto (*Psicologia e ideologia - uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de 1984 e *A produção do fracasso escolar*, de 1991), uma psicóloga da área da educação. Acompanhando as posições apresentadas nessas obras, seguiram-se vários outros trabalhos, dos quais cito alguns, apenas para exemplificar: Libâneo (1984); Goulart (1985); Moreira (1992); Wechsler (1996); Zanella (1998); Guzzo (1999); Neves & outros (2002)...

Recentemente, é a mesma Souza Patto (2000) que, numa visão que eu considero bastante ácida e generalizante, afirma que essa situação persiste na atualidade, sendo que, ainda nos dias de hoje, o psicólogo que atua na educação participa ativamente, através de seu trabalho, dos processos de exclusão social. Segundo afirmação da autora nesse mesmo texto, encaminhar alunos para o psicodiagnóstico é uma prática que leva apenas a dois caminhos: o da adaptação a uma escola burguesa, no caso dos mais favorecidos econômica e socialmente, ou o da exclusão escolar, quando se trata de alunos de classes sociais mais baixas. Essa exclusão da escola, ainda de acordo com a mesma, seria justificada cientificamente pelo psicólogo, que “com pretensa isenção e

objetividade” (...) e “... através de explicações que ignoram a sua dimensão política e se esgotam no plano das diferenças individuais de capacidade”, assumiria no seu trabalho posturas preconceituosas, desrespeitosas, estigmatizantes e que só contribuiriam para o incremento da desigualdade e exclusão sociais (Souza Patto, 2000: 65).

Esse movimento crítico adquiriu fôlego e proeminência ao longo de toda a década de 1980 e, desde então, vem ecoando até a atualidade, sendo essa a primeira razão que me instigou a realizar essa pesquisa. No período de 1995 a 2004, trabalhei como psicóloga no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec/UFMG), uma escola de ensino médio e técnico. Nesse local, tive a oportunidade de conviver diariamente com os desafios impostos ao psicólogo que opta pela educação e foi esse meu cotidiano de psicóloga numa escola pública que levou-me a refletir sobre essa crítica e outras questões a ela relacionadas e levou-me, principalmente, a questionar as posições adotadas pelos estudiosos que faziam parte dessa vertente crítica.

Totalmente envolvida com o meu trabalho e engajada com o que acontecia na área da psicologia educacional/escolar – condição que me foi oportunizada através de minha atuação como conselheira do CRP/04 –, fui percebendo que as posturas e as práticas da grande maioria de meus colegas de profissão já não eram as mesmas e, mais uma vez, comecei a me perguntar se essa crítica ainda era pertinente. Não desconheço que, mesmo nos dias de hoje, ainda ocorrem situações e práticas que se enquadram no rol dessa crítica a que me refiro. No entanto, acredito que elas se constituem em fenômenos isolados. São parte de uma história que já foi contada e recontada inúmeras vezes e que, até por esse motivo, já perdeu a sua atualidade. Num determinado momento, essa crítica foi benéfica pelo fato de haver gerado um movimento reflexivo bastante produtivo. Agora, no entanto, penso que ela tem sido danosa e lesiva, não só ao exercício profissional dos psicólogos envolvidos com a educação, mas também à psicologia como um todo. Penso que chegamos num momento onde é mais que necessário superar esse discurso, a meu ver, ultrapassado. É preciso agora, mais do que nunca, divulgar e reforçar práticas diferenciadas que vêm sendo realizadas pelos profissionais da área.

E para isso, nada melhor do que começar expondo exemplos do passado. Ao se propor a apresentar uma prática diferenciada e socialmente contextualizada, ainda que num momento histórico adverso a esse tipo de situação, essa pesquisa pretende se constituir em uma contraposição à argumentação oferecida por essa corrente crítica interna à área da psicologia da educação. Eu parto do pressuposto de que esse

questionamento encerra em si um caráter sobretudo generalizante e, por isso mesmo, preconceituoso. Além disso, entendo também que a crítica opera com uma imagem errônea, já que sugere uma classe de psicólogos trabalhando toda ela de forma unificada, pasteurizada, uniforme. Isso, por sua vez, aponta para uma realidade que não existe, já que fala de um fenômeno universal, único, indiferenciado. Acredito também que uma investigação como essa, muito possivelmente, poderá trazer elementos esclarecedores sobre o papel que o psicólogo vem exercendo na consolidação do diálogo que se estabeleceu entre a psicologia e a educação.

Assim, na intenção de qualificar melhor essa controvérsia, vejo que é preciso primeiramente resgatar alguns aspectos relativos à história da interlocução entre a psicologia e a educação, que poderão auxiliar a clarear o fio argumentativo dessa pesquisa. A seguir, é isso o que me proponho a fazer.

3.3. O psicólogo atende ao chamado da educação

Muito já se tem escrito sobre a história da inserção do psicólogo no campo educativo. No Brasil, esse envolvimento, como mencionado, foi de fundamental importância para a constituição da ciência psicológica e também para o estabelecimento da profissão, pois foi a partir dessa porta aberta pela/na educação que a psicologia – ciência e profissão – alcançou vulto e ampliação necessários para, daí, se instituir em outros campos como o da clínica e do trabalho. Não pretendo aqui, portanto, retomar a íntegra dessa história, uma vez que considero já ter sido a mesma resgatada satisfatoriamente por diversos estudiosos, a exemplo de Pfromm Neto (1996), Yazlle (1997), Bock (1999), Bessa (2000), Antunes (2001, 2004), Campos (2003a), e tantos outros mais que tornariam essa enumeração extensa e desnecessária²¹. Interesse-me, no entanto, por relembrar alguns aspectos que, muitas vezes e ainda hoje, são retomados de forma descontextualizada e quase irresponsável, causando danos à psicologia e ao psicólogo que atua na educação.

Antes de tudo, porém, quero resgatar a etimologia de um termo da língua portuguesa que me será de muita utilidade nesse percurso. É o termo *anacronismo*, do grego *anachronismós*, 'ato de pôr algo fora do tempo correspondente'²². Sob o meu

²¹ O envolvimento da psicologia com a educação foi tema do Capítulo 2 dessa investigação, intitulado *Psicologia e Educação numa perspectiva histórica*.

²² Verbetes consultado no Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0 (cf. referências bibliográficas)

ponto de vista, olhar e pensar o passado com os olhos no presente configura uma postura conservadora, um pensamento cristalizado. É preciso estar atento para o fato de que uma ciência, uma profissão e todo um ideário científico-profissional encontram-se num lugar social, num tempo que lhes é determinado e que lhes determina, conseqüentemente, paradigmas e formas de agir condizentes com aquele tempo histórico. Isso já é o bastante para que se pense na necessidade imprescindível de se fugir do anacronismo.

Nessa direção, um primeiro ponto a ser observado trata do alegado compromisso – apontado pela literatura crítica – da psicologia com os interesses da elite brasileira. Esse fato é passível de ser analisado sobre outra ótica, num foco que o insira no seu tempo histórico. Essa inserção, contudo, não pretende isentar a psicologia dessa responsabilidade que lhe é atribuída, mas sim possibilitar uma reflexão sobre as condições de outras possibilidades. Em palavras mais diretas, cabe perguntar: era possível ao psicólogo, naquele momento histórico assim situado, realizar outras ações que não aquelas, tão criticadas pela literatura especializada? Essa pergunta vai remeter, sem dúvida, à necessidade de se fazer um breve retorno a esse momento histórico de que falo.

Particularmente no que diz respeito aos contextos escolares, estudos indicam que existe uma relação direta entre as primeiras tentativas de se aplicar o conhecimento psicológico à educação com a expansão dos sistemas de ensino de massa (Campos, 2003a). Como visto anteriormente nesse trabalho, no final do século XIX e início do século XX, a Europa e os Estados Unidos da América do Norte acreditavam na psicologia como promotora de muitos benefícios e ainda na sua capacidade de ser de grande utilidade para o ajustamento das pessoas às escolas e ao trabalho, crença essa que ganhou espaço também por aqui.

No entanto, essa fé na psicologia e seus modernos recursos não surgiu da noite para o dia e já vinha sendo produzida historicamente desde o século XVIII, assim como a figura do aluno. No que se refere a esse último, Gouvêa (2003) aponta, ao analisar a educação oitocentista, que isso se deu com base num processo onde categorias que iriam definir esse aluno foram sendo produzidas e incorporadas na cultura escolar que ora se constituía. Destaco aqui uma dessas categorias que diz respeito ao ideal meritocrático, o qual estaria “sujeito a uma apreensão técnico-científica à luz da psicologia nascente na primeira metade do século XX, por meio do uso dos testes” (Gouvêa, 2003: 218).

Isto posto, já é possível então verificar a entrada do psicólogo no campo educacional. O “Claparède brasileiro”²³ Lourenço Filho (1955), em seu texto onde apresenta uma visão de como se encontrava a psicologia no Brasil na década de 1950, oferece também a chave que permite verificar a demanda que se colocava à psicologia e aos psicólogos – os psicologistas – naquele momento. Segundo ele, a contribuição dos educadores veio se somar à contribuição dos médicos, que já se encontravam envolvidos na lida de assentar por aqui os alicerces dessa nova ciência. O elo que unia esses dois segmentos nesse momento foi constituído pela difusão das idéias veiculadas pela então chamada *higiene mental*. A higiene mental é “um ramo da medicina que estuda os meios adequados para conservar a saúde mental” (Sillamy, 1998: 119). Foi seguindo na direção apontada pelo conceito e contando com a participação de médicos psiquiatras e influentes intelectuais da época que Gustavo Riedel (1887-1938) criou, em 1923, a Liga Brasileira de Higiene Mental. O objetivo de Riedel no momento de fundação da Liga era justamente o de promover uma melhoria da assistência ao doente mental. No entanto, segundo Antunes (2001), esse objetivo foi sendo distorcido com o passar do tempo e, a partir de 1926, cedeu seu lugar ao ideal eugênico, à profilaxia e à educação das pessoas.

A preocupação com o doente e sua cura foram transferidas para o sujeito normal e para a prevenção, respectivamente. Sob essas bases, acontece inevitavelmente a ampliação do movimento, que estende “seu raio de ação para a sociedade como um todo, definindo a ação psiquiátrica como prática higiênica, apoiada na ação de eugenia” (Antunes, 2001: 50). A problemática educacional se destaca como um dos temas privilegiados pela Liga e a ignorância passa a adquirir, então, um caráter de doença social grave e que deve ser extinta. Nesse afã, o movimento higienista vai encontrar na possibilidade bastante prática de um diagnóstico oferecida pelos testes psicométricos uma ferramenta de valor e imediatamente agregada à luta para prevenir e extinguir os males de um povo deseducado e inculto.

Dessa forma, ao lado dos médicos, os psicólogos se instalaram para auxiliar a educação na tarefa que lhe era mais premente naquele momento, que era a educação das crianças consideradas “anormais”. Na intenção de concretizar esse seu auxílio, os psicólogos lançaram mão de seu mais inovador e moderno instrumental de trabalho – os testes psicométricos.

²³ Expressão usada por Castilho & Cabral (1950: 56), no esforço de ilustrar a importância de Lourenço Filho no processo de constituição científica da psicologia brasileira.

Que fique claro, então, como já foi destacado no Capítulo 2 do presente trabalho, que a primeira solicitação de auxílio à psicologia veio da educação e o atendimento a essa demanda foi levado a termo na época com o trabalho de desenvolvimento dos testes psicológicos. Como também já foi referido anteriormente, é importante deixar marcado, ainda, que essa aplicação da psicologia no campo educacional, assim como outras, “...eram conduzidas por profissionais com treino científico rigoroso” (Gomes, 2003: 4).

Em síntese, o psicólogo se inseriu num campo que o solicitava, que legitimava sua competência e lhe abria novas e únicas possibilidades de trabalho e que, no final das contas, poderia lhe render reconhecimento social, fator importante e necessário para qualquer profissão em qualquer fase de desenvolvimento que ela se encontre. Não é possível se pensar num saber científico e num profissional à deriva de seu tempo, com todas as implicações que disso decorrem. O psicólogo, como qualquer outro profissional, é um ser social, mergulhado num tempo social que lhe é devido e que orienta suas ações. Naquele instante, cabia a esse profissional, então, executar a tarefa que lhe era pedida, ou seja, a ele cabia diagnosticar, dizer quem era normal ou não, quem era educável ou não.

Naquele momento, e até mesmo na história mais recente da psicologia e da educação brasileiras, certas atitudes eram impossíveis de serem pensadas e, mesmo assim, o foram, ainda que em dimensões mais particularizadas. Exemplificando essa minha assertiva, cito apenas os trabalhos desenvolvidos por Antipoff e Poppovic²⁴, propostas pioneiras e inovadoras que se pautaram por uma compreensão abrangente, diferenciada e socialmente contextualizada do fenômeno de educar, sob o ponto de vista da psicologia.

²⁴ A educadora Ana Maria Poppovic (1928-1983), apesar de ter como país de origem a Argentina, naturalizou-se brasileira e por aqui construiu toda a sua vida. Formou-se em pedagogia, mas logo após se graduar inicia um vínculo expressivo com a psicologia, especialmente com a psicologia clínica e a psicologia da educação. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi em São Paulo (1953) para atendimento a crianças excepcionais e também da Clínica de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica daquele Estado (1959). Nessa última instituição, deixou as marcas de seu pioneirismo no atendimento aberto ao público, sempre realizado numa perspectiva psicossocial e multidisciplinar. O fato de realizar simultaneamente as atividades de pesquisadora e psicóloga clínica conferiu a Poppovic uma sensibilidade especial que lhe permitiu compreender e caracterizar os problemas com os quais se defrontava na prática do atendimento clínico e que também eram objeto de sua atividade docente. Isso lhe possibilitou desenvolver uma intensa e diversificada gama de atividades, tais como publicações, palestras, conferências dentro e fora do Brasil, adaptações de testes para a realidade brasileira, etc. Sua trajetória profissional foi marcada pela preocupação de colocar a psicologia a serviço da sociedade, buscando, particularmente, melhorias no campo educacional (Pimentel, 1997).

No campo da educação, a identidade do psicólogo foi sendo construída através desse incansável trabalho de formiguinha dos pioneiros, que, com base no vai-e-vem do ato de pesquisar, conseguiram legar pensamentos e experiências de sucesso que mantêm a sua atualidade até os nossos dias. Indo na mesma direção dessa minha visão, cito também uma recente pesquisa histórica, ainda em andamento, e que vem sendo desenvolvida por Sass (2005). Nessa investigação, o autor enfoca a inserção da psicologia no campo educacional brasileiro e tem como hipótese a assertiva de que, no final do século XIX, já havia uma preocupação da psicologia em se constituir como uma ciência social e não meramente biológica. A análise destaca o fato de que a psicologia social não é uma especialização tardia da psicologia geral, mas, sobretudo, uma resultante de lutas entre tendências científicas e políticas que se enfrentam desde o início do século XX.

Apóio-me também no trabalho de Pereira & Neto (2003) para discutir um pouco mais sobre o processo de profissionalização do psicólogo brasileiro – sob outro viés –, já que essa questão se encontra no núcleo da discussão central apontada pela presente investigação. Em artigo onde analisam esse processo, Pereira & Neto (2003) se utilizam do referencial teórico da sociologia das profissões e apresentam uma proposta de periodização para a história dessa profissão, dividindo-a em três momentos: pré-profissional, de profissionalização e profissional.

No período pré-profissional, que vai de 1883 a 1890, ainda não existia a profissão de psicólogo no Brasil e sim pessoas interessadas em temas e questões relativas à psicologia. No cenário científico internacional, o positivismo ganha destaque e a psicologia busca, com os meios que tem ao seu dispor naquele momento, se aproximar das ciências naturais, no intuito de se afirmar como ciência. “O interesse pelos ‘desvios’ e ‘erros’ individuais passou a atrair maior interesse do que as descrições generalizadas do comportamento humano” (Pereira & Neto, 2003: 5), tendência essa que tem como expressão marcante o advento dos testes de inteligência. Já o segundo período, o de profissionalização (1890-1906-1975), tem como marcas a institucionalização da prática psicológica, assim como a regulamentação da profissão juntamente com a criação de seus dispositivos formais. Esse momento, caracterizado também pela incorporação da psicologia ao currículo dos cursos de pedagogia e pela implantação dos laboratórios experimentais, é de suma importância para a consolidação profissional: nele, concretiza-se efetivamente o vínculo psicologia-educação e, por conseqüência, um rico espaço de trabalho se revela para o psicólogo. É nesse momento

que ele se insere efetivamente no mercado da educação, compartilhando-o inicialmente com os médicos e assentando nele as bases de uma atuação em dois pilares de sustentação que viriam lhe render inúmeras críticas: a psicomетria e a clínica individual. Os autores observam também que, em termos de mercado de trabalho, a partir das décadas de 1940 e 1950, o psicólogo passou a atuar, cada vez mais, nas áreas de educação e trabalho. Outro momento importante nasce em 21/01/64, com a publicação do Decreto n°. 53.464, que definia funções para o psicólogo, o que deu a esse profissional

(...) a possibilidade de trabalhar em diferentes campos, como a clínica, a escola, o trabalho, a área acadêmica e a jurídica. Isto representou um amplo leque de alternativas no mercado de trabalho, que gerou, ao mesmo tempo, disputas com outras atividades profissionais em diferentes ramos do conhecimento e atividade (Pereira & Neto, 2003: 9).

O terceiro momento (1975 em diante) marca a organização e o estabelecimento da profissão. O aspecto político afirmou-se como a rubrica dessa ocasião e, sem dúvida, foi determinante e marcante para a consolidação da psicologia. Como observam os autores (Pereira & Neto, 2003),

Na história do Brasil, esse período foi marcado pela repressão da ditadura militar. Segundo Langenbach (1988), esse contexto favoreceu o crescimento da profissão: 'num primeiro momento, o sistema autoritário aqui instalado e a concomitante expansão e o enriquecimento da classe média criaram condições propícias para o surgimento de uma demanda do novo profissional – o psicoterapeuta. A própria ausência de canais de participação – o silenciar sendo uma palavra de ordem – tornava atraente e válido este tipo de espaço. Tal validade era reafirmada pelo próprio Estado, por serem consideradas as práticas em psicologia provavelmente pouco ameaçadoras, já que, privilegiando a esfera íntima e privada, nela ficariam camufladas complexas questões sociais (Langenbach, 1988, p. 88)' (Pereira & Neto, 2003: 10).

Esse texto que, enfatizo, tem como referencial teórico a sociologia das profissões, mais do que oferecer uma periodização diferente das conhecidas (como, por exemplo, a apresentada por Pessotti em 1988), fala por si só ao mostrar o anacronismo contido na crítica ao trabalho efetivado pelo psicólogo na educação e, além disso, focaliza e deixa bem explicitadas as implicações do fato de uma profissão encontrar-se inserida numa sociedade e num tempo que determinaram sua emergência e o viés de sua trajetória.

Penso que também não posso deixar de fazer uma breve referência à crítica desmedida aos testes de inteligência, já que esses, juntamente com a postura clínica adotada pelo psicólogo nos contextos educacionais, se constituem nos dois principais eixos de sustentação da crítica relacionada como problemática dessa investigação.

O trabalho produzido por Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho (2002) é fundamental para se entender os meandros desse aspecto. Segundo os autores, o desconhecimento existente a respeito do processo de construção de um determinado teste faz com que pessoas desinformadas e inábeis passem a exigir desse instrumento algo que ele não pode oferecer. No Brasil, esse é um elemento-chave que contribui para o descrédito dos testes de inteligência. Outro fator agravante dessa situação seria a “exacerbação de crenças políticas pretensamente científicas” (Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho, 2002: 17).

Tomando um a um os principais argumentos enumerados pela crítica aos testes de inteligência, os autores deixam à mostra a fragilidade da mesma. O primeiro aspecto a ser tratado diz respeito à crítica de que “os testes reforçam a inferioridade dos segmentos sociais desfavorecidos e das minorias étnicas”. Para refutar essa idéia tão difundida, os autores tiveram o cuidado de analisar minuciosamente alguns dos principais estudos que originaram essa crença e respeitaram até mesmo a sua ocorrência dentro de uma linha de tempo. Assim, começando pela investigação desenvolvida por Goddard no início do século XX com imigrantes europeus nos Estados Unidos e chegando aos dias de hoje com o livro *The Bell Curve*, publicado em 1994 por Herrnstein & Murray, os autores chegam à conclusão de que existem realmente “diferenças de QIs entre os diversos grupos étnicos” (...), mas que “as diferenças não se devem a um possível viés dos testes contra determinados grupos étnicos e tampouco refletem diferenças socioeconômicas. Na realidade, se desconhece a causa dessas diferenças” (Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho, 2002: 23). Aliás sobre essas causas, existem estudos apenas indicativos e os testes que, no passado, foram criticados por apontar as diferenças das pessoas, são os mesmos que, atualmente, apontam um aumento das capacidades intelectuais entre as pessoas.

Outro fator apontado pela crítica diz respeito à “prática fraudulenta na produção psicométrica” ocorrida no passado. Na verdade, houve sim a ocorrência de fatos suspeitos de prática fraudulenta, sendo o caso mais citado o de Cyril Burt, psicólogo escolar inglês, e que foi denunciado pelo psicólogo social Leon Kamin (Campos, 2003c). Essa descoberta reforçou a idéia de que a psicométrica não possuía bases

científicas confiáveis e, sem dúvida alguma, foi um lamentável retrocesso nos avanços produzidos pela área. Apesar disso, observando que a replicabilidade pode ser uma das melhores armas da ciência contra, por exemplo, equívocos metodológicos ou fraudes, os autores apresentam um estudo realizado com gêmeos em Minesota em 1990 que impressiona por apresentar um valor correlacional muito próximo ao apregoado por Burt. Sem a intenção de isentá-lo pelas irregularidades descobertas em seu trabalho, os autores observam ainda que, no entender de muitos estudiosos da área da avaliação psicológica o “*Burt Affair*” ainda não foi bem esclarecido” (Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho, 2002: 25). Essa opinião, contudo, não é compartilhada por boa parte dos estudiosos da área, que assumem a existência comprovada de fraudes e acreditam que o caso Burt já foi devidamente esclarecido e encerrado.

O terceiro ponto a ser analisado refere-se à fala corrente de que “os testes não medem aquilo que pretendem medir”. Para responder a essa questão, o texto faz referência às proposições apresentadas pela análise fatorial e também às teorias envolvidas na análise do construto que está sendo investigado (no caso em questão, a inteligência) e observa que esses aspectos frequentemente não são considerados ou são desconhecidos pelos críticos dos testes psicológicos. Essa visão é partilhada pelos estudiosos da área da avaliação psicológica. Apenas a título de exemplo, cito um estudo atual realizado nacionalmente (Oliveira, Noronha, Dantas & Santarém, 2005) que evidencia que, em sua maior parte, psicólogos que fazem uso de testes psicológicos com fins de diagnóstico e intervenção, o fazem em dissonância com a abordagem adotada, sem compreender que

(...) instrumentos de medida são construídos à luz de uma teoria psicológica e que seus resultados serão analisados tendo essa teoria como referência. Em vista disso, parece ficar claro que os instrumentos projetivos têm como base as teorias psicanalíticas, que, por sua vez, em muito se diferenciam dos conceitos anunciados pela abordagem comportamental/cognitiva. Causa-nos estranheza que profissionais possam fazer uso de um instrumento sem comungar, ou mais enfaticamente, sendo contrário aos pressupostos teóricos usados em sua construção. Diante do exposto, restam duas questões, a saber: os psicólogos desconhecem as teorias de construção de recursos de avaliação ou não compreendem que há uma extensa incoerência em sua atuação profissional (Oliveira, Noronha, Dantas & Santarém, 2005: 11).

Permanece, diante dessa circunstância, uma questão desafiadora: se os próprios psicólogos não se inteirarem desse processo implícito na construção dos testes, quem o fará?

Na continuidade, o texto de Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho (2002) discute a afirmativa – quarto ponto enfatizado pelos críticos – de que “interessa mais a inteligência emocional do que a inteligência acadêmica”²⁵. Quanto a isso, os autores concluem que

trata-se de um construto para o qual ainda não há evidência científica da sua validade porque os instrumentos que tentam medi-lo ainda apresentam problemas psicométricos. Para que a inteligência emocional conquiste o mesmo status que a inteligência geral (ou fator g) é necessário replicar e delinear numerosos estudos por um longo período de tempo a fim de verificar a solidez e abrangência do referido construto (Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho, 2002: 32).

Apesar de ser o construto melhor investigado em psicologia (Flores-Mendoza & Nascimento, 2001), muito ainda se tem por conhecer quando se trata da inteligência. Dependendo da orientação teórica adotada, existe uma diversidade de definições do que vem a ser inteligência e há muitas maneiras pelas quais ela possa emergir. Nos dias de hoje, pergunta-se se a inteligência teria apenas um componente unidimensional – o fator g – ou se seria composta por diversos fatores. Alguns estudiosos da atualidade defendem a existência de uma inteligência plural, como é o caso de Howard Gardner, que propôs o conceito de múltiplas inteligências. Para Gardner (1995), as habilidades intelectuais seriam em número de oito (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, naturalística, existencial e emocional) e a diminuição ou até mesmo a ausência de uma delas em uma pessoa não seria motivo para se concluir que essa pessoa não é inteligente, mas sim para se dizer que essa pessoa não possui tal habilidade, ou a possui diminuída.

²⁵ Segundo Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho (2002), a capacidade de lidar com as emoções de forma a permitir às pessoas a sociabilidade e a aquisição de um padrão de vida adequado é uma importante dimensão cognitiva e a psicologia tem chamado essa capacidade de *inteligência intra e interpessoal* (Gardner, 1995), *inteligência prática* (Sternberg, 1985, 2000) e *inteligência emocional* (Mayer e Salovey, 1997). A expressão “inteligência emocional” foi popularizada por Daniel Goleman, psicólogo norte-americano que enfatiza que o sucesso pessoal depende mais do uso inteligente das emoções do que da inteligência tal qual ela se apresenta como medida pelos testes de QI. Para Goleman, inteligência emocional caracteriza a maneira como as pessoas lidam com suas emoções e com as das pessoas ao seu redor. Isso implica autoconsciência, motivação, persistência, empatia e entendimento e características sociais como persuasão, cooperação, negociações e liderança (Flores-Mendoza, Nascimento & Castilho, 2002).

Penso que, diante do exposto, pode-se dizer que existem, no meio psicológico, desconhecimento e desinformação quanto aos testes e seu uso. Esses instrumentos podem se constituir em aliados de peso ao trabalho do psicólogo, em qualquer ambiente em que o mesmo esteja atuando. Para que isso aconteça, é fundamental que esse profissional se capacite para usá-los, o que, no Brasil, parece não acontecer na maioria das vezes. Porque, então, não repensar e empreender esforços no sentido de qualificar efetivamente o psicólogo para o trabalho com testes? Mesmo que incipientes, algumas iniciativas referentes à atualização, construção e adequação de instrumentos adequados à realidade brasileira vêm sendo desenvolvidas, mas isso não surtirá efeitos se não se dispuser de profissionais qualificados para lidar com esses instrumentos.

A demanda endereçada ao psicólogo quando ingressa num contexto educativo e que se caracteriza quase que exclusivamente pelo atendimento clínico de apenas um segmento da comunidade escolar – o aluno – é outro fator que merece ser destacado. Determinante na trajetória profissional desse especialista, essa demanda explícita assentou-se numa expectativa de que esse profissional poderia intervir e resolver a maioria dos conflitos presentes nas relações interpessoais da comunidade escolar, assim como as dificuldades surgidas ao longo do intrincado processo de escolarização vivido por crianças e adolescentes. Aliás, estudos comprovam que, até hoje, os psicólogos que se encontram nas escolas ainda convivem com essa demanda, que, a meu ver, se configura como um desafio a ser enfrentado no que diz respeito à mudança de práticas (Guimarães & Vieira, 1997, 2000; Cabral & Sawaia, 2001; Correa, Lima & Araújo, 2001; Santos, 2002; Souza, 2005).

Minha própria experiência profissional de quase uma década como psicóloga atuando num ambiente escolar, só fez por confirmar as posições listadas nesses trabalhos enumerados acima. É também essa mesma experiência que me autoriza a observar que essa demanda pode e deve ser redimensionada, podendo ser atendida em parte. Percebi que alguns casos são de intervenção simples e rápida para os psicólogos e trazem resultados positivos para o processo educativo como um todo. E esses resultados, muitas vezes, redundam numa melhoria significativa no que se refere às relações interpessoais que se dão no seio de uma comunidade escolar, favorecendo, de forma mais global, o trabalho do psicólogo. No entanto, observei também que grande parte dessa demanda deve merecer do psicólogo uma escuta mais atenta no sentido de verificar os encaminhamentos necessários, atitude que deve ser tomada sem perda de tempo. Esse profissional deve ter muito cuidado para não restringir seu espaço de

atuação no contexto educativo/escolar a um espaço voltado exclusivamente para a prática clínica. A escola é, por excelência, o espaço do coletivo, um espaço social, e como tal deve ser tratada. Ali, o sujeito deve ser compreendido na sua singularidade, mas inserido numa perspectiva que abranja seus outros grupos de relacionamento, e essa visão, na maioria das vezes, não é favorecida quando se privilegia uma prática clínica individualizada.

Outra faceta dessa demanda é que ela se refere quase que única e exclusivamente ao chamado “fracasso escolar” e se constitui, a meu ver, num ardil que deve merecer total atenção desse profissional. Um recente estudo sobre o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (Angelucci, Kalmus, Paparelli & Souza Patto, 2004) aponta, como uma de suas conclusões, que *algumas* vertentes em psicologia e em educação ainda hoje compreendem o fracasso escolar como um problema meramente psíquico. Outras vezes, esse fenômeno ainda é visto de forma reducionista, tomado apenas como um mercado de trabalho para o psicólogo, como evidencia o texto de Jucá (2000). Essa demanda se configura numa armadilha para o psicólogo, pois o fenômeno educativo é extremamente amplo e complexo e compreendê-lo é uma tarefa que a psicologia necessariamente tem que compartilhar com outros saberes e outros profissionais, numa perspectiva de ação conjunta. A psicologia pode oferecer os seus conhecimentos e instrumental como contribuição, mas nunca deve se deixar encantar pela falsa idéia de se constituir como um saber todo-poderoso – e, conseqüentemente, também uma prática – que vai dar conta de resolver sozinho as questões que lhe são colocadas pelo fenômeno educativo, complexo e polissêmico. Essa postura, se assumida pelo psicólogo num ambiente educacional, vai se revelar ingênua, acrítica e desinformada, e apenas contribuirá para excluí-lo de um dos locais mais privilegiados para a sua prática.

Penso que é preciso, então, que esse profissional se qualifique, se informe melhor e se torne apto a se desvencilhar dessa e de outras armadilhas. E faz parte dessa qualificação o conhecimento do passado, pois ele – o passado – tem demonstrado que os problemas enfrentados na educação e na escola são, muitas vezes, circunstanciais e históricos. Conhecendo-o, o psicólogo que trabalha na educação terá mais chances de não repetir erros e também de propor alternativas criativas frente às exigências do tempo em que ele vive. Isso lhe facilitará também agir no sentido de resgatar profissionalmente o âmbito educativo, que foi no passado um espaço privilegiado para sua atuação e pode continuar sendo nos dias de hoje.

Aliás, por falar em resgate, fica no ar uma indagação sobre perda(s). Será que ela(s) existe(m) no percurso do psicólogo na educação?

No campo teórico, o vínculo entre psicologia e educação encontra-se consolidado e permanece em franco desenvolvimento. Essa interlocução, apesar de seus limites, dificuldades, contradições e percalços, vem ocorrendo de forma produtiva e crescente. Os estudiosos dessa interface continuam investigando e refletindo sobre velhas e novas questões e a produção tem se revelado extensa e rica. No Brasil de hoje, no entanto, não se pode dizer o mesmo quando o olhar se volta para o campo da prática, do fazer. Passado o momento histórico onde a profissão de psicólogo – e vale enfatizar aqui que essa situação não foi vivida apenas pelos psicólogos vinculados à educação – esteve intimamente ligada a uma demanda de ajustamento, de adequação, o quadro que se apresenta hoje para o psicólogo na educação não é animador.

A literatura recente (a exemplo de Cabral & Sawaia, 2001; Souza, 2005) comprova que, atualmente, em muitas cidades brasileiras, é enorme a incidência de encaminhamentos relacionados à queixa escolar²⁶ para os centros de saúde. Apresento esse fato apenas para ilustrar minha afirmativa de que, na atualidade, o psicólogo saiu de um espaço privilegiado onde o diálogo da prática com a teoria poderia ganhar corpo e forma, se consolidar, que é o contexto da escola. Ao sair, ele perdeu, de maneira geral, esse espaço que um dia foi fundamental para a sua constituição profissional²⁷.

No entanto, observo que, mais do que uma mera perda de campo de trabalho, o contexto escolar se constituiu em um âmbito de outro tipo de perda para o psicólogo, positiva se focalizada do ponto de vista da provocação, da reflexão, mas negativa por trazer insegurança e sentimentos de confusão num ambiente tão desafiador como o da escola. Pois foi atuando nesse local que o psicólogo começou a questionar a sua identidade. Foi na escola, lugar que não lhe possibilitou, definitivamente, exercer sua tão ansiada faceta clínica, que começou a ruir aquela identidade alicerçada no atendimento clínico individual, na prática do diagnóstico e da cura. Foi na escola que, como um adolescente embaraçado diante de si mesmo, o psicólogo se perguntou: Quem sou eu aqui nesse lugar? O que eu devo fazer? O que eu posso fazer? Até onde vão os limites de minha prática?

²⁶ A queixa escolar refere-se, de forma mais geral, aos problemas vividos pelas crianças no decorrer de seu processo de escolarização. Segundo Proença (2004: 25), pode-se dizer “que esses problemas se apresentam tanto no início do processo de alfabetização quanto na sua continuidade nas primeiras séries”.

²⁷ Apesar de perceber essa situação como positiva, não é meu objetivo nesse trabalho tecer considerações e julgamentos sobre esse fato, pois penso que a história ainda não nos ofereceu o tempo e o distanciamento necessários para refletir com mais isenção sobre esse aspecto.

No meu ponto de vista, esses questionamentos em torno da identidade profissional, estão ligados diretamente à formação acadêmico-profissional do psicólogo. Melhor dizendo, a formação insuficiente e inadequada foi um dos motivos que possivelmente mais contribuiu para a perda da identidade desse especialista quando de sua entrada nos espaços escolares/educativos.

Olhando para o passado e o trabalho desenvolvido pelos psicólogos pioneiros, chama a atenção a preocupação com um fazer conectado com um conhecimento mais sistematizado, obtido, principalmente, através da investigação científica. Retorno ao trabalho de Gomes (1996), extremamente ilustrativo nesse sentido, onde o autor faz uma análise dos contrastes entre a história da psicologia no Brasil e nos Estados Unidos da América. A partir desses contrastes, ele organiza, então, as relações entre ensino e pesquisa na psicologia brasileira em sete momentos: 1. do interesse por pesquisa, 2. da intenção por pesquisa, 3. da pesquisa para a prática, 4. da prática para o ensino, 5. do ensino pelo ensino, 6. da perda do senso de pesquisa, e 7. do retorno da pesquisa à formação profissional. É interessante observar que, principalmente no decorrer das décadas de 1940 e 1950, correspondente ao momento de n°. 3, a pesquisa era seguramente vista como um recurso necessário a uma boa prática e, com isso, os laboratórios de psicologia foram fundamentais nessa etapa. Coincidentemente, foi essa prática desenvolvida naquele momento que conferiu ao psicólogo a identidade necessária ao reconhecimento que viria, logo em seguida, com a regulamentação de sua profissão²⁸.

Retomo também o já citado texto de Pereira & Neto (2003), sobre o processo de profissionalização do psicólogo brasileiro e que confirma as idéias apresentadas acima por Gomes (1996). Destaco especificamente o segundo período, que é caracterizado como sendo o de profissionalização (1890-1906-1975), e que marca a institucionalização da prática psicológica, assim como a regulamentação da profissão juntamente com a criação de seus dispositivos formais. Nele, observa-se também a incorporação da psicologia ao currículo dos cursos de pedagogia e a implantação dos laboratórios experimentais, fato esse visto como de suma importância para a consolidação profissional. É também nesse momento que se concretiza efetivamente o vínculo psicologia-educação, com o psicólogo se inserindo efetivamente no mercado da educação. Os autores chamam a atenção para o fato de que

²⁸ A profissão de psicólogo foi regulamentada em 27 de agosto de 1962 pela Lei n°. 4.119.

de acordo com a sociologia das profissões, o ensino profissional é um dos elementos importantes para que a ocupação se torne uma profissão oficialmente reconhecida e detentora de um mercado de trabalho (Pereira & Neto, 2003: 7).

Voltando mais uma vez ao trabalho de Gomes (1996), é importante focalizar agora os períodos de n.ºs. 4, 5 e 6, respectivamente chamados de “da prática para o ensino”, “do ensino pelo ensino” e “da perda do senso de pesquisa”. Após algumas importantes considerações sobre a cultura e a constituição da universidade brasileira, o autor argumenta que, passado aquele período onde a atividade da pesquisa era tida como fundamental ao exercício prático da psicologia, ainda houve uma tentativa, presente nos primeiros cursos de psicologia, de se manter viva essa indissociação. No entanto, isso foi logo perdido, dada a enorme expansão dos cursos de graduação na área. Em seguida, viveu-se uma etapa onde as relações entre ensino e pesquisa distanciaram-se mais ainda, sendo que a área da avaliação psicológica foi uma das que mais sofreram com essa situação. Gomes (1996: 39) observando que a pesquisa não necessariamente deve ser positivista – já que o positivismo era o alvo dos ataques –, afirma que “o que vivemos foi a consagração de uma atitude anti-pesquisa tornando-se, inclusive, em ideologia dominante”. Essa situação, a da “perda” completa “do senso de pesquisa”, ocorre nas décadas de 1960, 1970 e se estende até meados dos anos de 1980. Nesse mesmo texto, o autor observa – no meu ponto de vista acertadamente –, que a psicologia não pode dar ouvidos a um mito corrente de que academia e profissão vivem em mundos separados. A exemplo do que acontece entre teoria e pesquisa, onde existe um relacionamento que se dá numa via de mão-dupla, o mesmo deve acontecer também entre prática e pesquisa, uma vez que uma não pode prescindir da outra. É preciso capacitar o psicólogo para que ele seja capaz de lançar um olhar crítico para sua prática, tendo em vista, também de forma crítica, as mudanças constantes que acontecem na psicologia. Para isso nada melhor do que formar profissionais afinados com o treino científico, como aconteceu com os pioneiros da psicologia no Brasil.

Assim, com o passar do tempo, ao paulatinamente ir abdicando de uma formação mais profunda alicerçada na pesquisa – outra importante perda para os psicólogos em geral e para o psicólogo na educação, mais especificamente –, esse profissional vai acumulando dúvidas e mais dúvidas sobre suas práticas e, por conseqüência, encaminha-se despreparado para a escola e para outros espaços educativos. Esse despreparo, causado por uma formação que não lhe deu subsídios para

enfrentar efetivamente os desafios inerentes à educação e à escola, sem dúvida, remete-lhe a indagações vinculadas diretamente à sua identidade profissional. Aqui se observam, então, duas grandes perdas conectadas, uma irremediavelmente atrelada à outra...

Contudo, penso que, apesar de se configurar em um campo de perdas, o espaço da escola – e, pode-se dizer, num nível macro, o campo educativo – tem sido para o psicólogo o espaço da provocação e da reflexão por excelência. Mais uma vez voltando às idéias apresentadas por Gomes (1996), há que se destacar que, na atualidade, a psicologia em geral passa por

um momento de revitalização da pesquisa e de uma mudança geral na atitude das universidades sobre a qualificação docente. Uma qualificação a ser obtida através dos cursos de mestrado e de doutorado. Estas mudanças reforçam o papel e a eficácia das relações entre graduação e pós-graduação através da pesquisa. Ademais, acenam pelo retorno da pesquisa ao ensino (Gomes 1996: 45).

Para finalizar repito mais uma vez a necessidade de se fugir do anacronismo, pois, mais do que criticar ações e pensamentos já ocorridos e, por isso mesmo, impossíveis de serem modificados, é preciso que se pense em estratégias que possibilitem ao psicólogo resgatar por inteiro o espaço educacional como um *locus* fundamental para o seu desenvolvimento científico e profissional, como aconteceu no passado. No âmbito da educação e da escola observa-se o crescimento de uma rica produção teórica, uma reflexão que começa, de forma ainda talvez incipiente mas digna de nota, a refletir no campo prático, produzindo ações que merecem destaque. Hoje já é possível se perceber que, lentamente, mas de maneira efetiva, esse espaço vem sendo reconquistado, como se poderá ver a seguir.

3.4. Um campo em aberto, uma trajetória em construção: revendo possibilidades de atuação

As sociedades contemporâneas encontram-se inseridas num processo cada vez mais acentuado e veloz de profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, determinadas, em sua grande maioria, pelo ritmo alucinado dos avanços científicos e tecnológicos. Todo esse processo, como não poderia deixar de ser, repercute na psicologia e, obviamente, no psicólogo. No desenvolvimento de seu

trabalho, esse profissional não pode mais fechar os olhos a uma realidade que lhe desafia a compreendê-la e a saber lidar com esse seu dinamismo.

O psicólogo que hoje atua na educação brasileira, precisa ter em mente que o cenário da psicologia mudou, assim como mudou também o cenário da educação. Existe por parte dos governantes e de suas políticas inclusivas uma tentativa de se democratizar ao máximo o acesso à educação. Com isso, a escola hoje tem que lidar com um perfil diferenciado de aluno, integrante de uma parcela da população que anteriormente não atinha acesso à escolarização. É um aluno pobre, vindo das periferias das grandes cidades, de comunidades carentes, das favelas. Esse aluno, na grande maioria das vezes, traz consigo e em si as marcas de um universo sócio-cultural totalmente diferente daquilo que é concebido pelos educadores como “normal”, como padrão. Esse *novo* aluno traz também questões que não são novas, mas que se colocam para a psicologia educacional sob uma outra perspectiva – a perspectiva de uma visão social e crítica – e que podem ser resumidas em uma grande incógnita: como lidar com esse aluno?

Apesar de todas as mudanças, o espaço educativo continua sendo um espaço plural, marcado por diferenças, confrontos e possibilidades. Dentro dessa perspectiva, novas práticas, condizentes com os tempos atuais e suas demandas, estão surgindo e merecem ser divulgadas como contraponto ao pensamento crítico marcante até o momento. Essas práticas falam por si e indicam caminhos nos quais os psicólogos podem contribuir efetivamente para que a escola cumpra a sua função social. O vínculo entre a psicologia e a educação, com todos os seus percalços, dificuldades, sonhos, alcances e limitações deve ser tomado pelo psicólogo como uma relação afetiva que se pretende manter. Para que isso aconteça, essa relação deve ser cuidada, construída continuamente, repensada, analisada e discutida no seu cotidiano por ambas as partes.

Como visto, a história da psicologia apresenta modelos dignos de nota, como os já citados trabalhos de Antipoff (Campos, 2003a, 2003b) e Poppovic (Pimentel, 1997). Taverna (2003) também mostra a dimensão política contida no trabalho do psicólogo escolar na cidade de São Paulo, bem como as tensões a que as primeiras gerações desses profissionais estiveram submetidas e a efetiva contribuição dos mesmos para o estabelecimento de uma ação crítica e socialmente contextualizada no âmbito da educação.

Mas esse contexto de atuação do psicólogo não vive só de exemplos do passado. Souza (2004) apresenta uma intervenção-pesquisa voltada ao desenvolvimento

e implementação de estratégias que possibilitaram a escuta de toda uma população, fugindo, ao mesmo tempo, do atendimento individual como técnica, e de uma concepção de subjetividade individualizada. A própria noção de clínica no contexto escolar já vem sendo discutida e redimensionada, abrindo caminhos para a proposição de novas formas de se abordar a complexidade do cotidiano escolar, como aponta o trabalho de Martins (2003). Outro exemplo é trazido pelo trabalho de Smith, Zaniol & Machado (2003), uma rica e desafiadora experiência de trabalho comunitário educativo que mostrou aos autores as inúmeras possibilidades que podem emergir do encontro com as diferenças do outro. Tuleski & outros (2005) apresentam um trabalho que provocou em estudantes de psicologia uma reflexão sobre o papel e as práticas do psicólogo no contexto escolar, a partir do desencadeamento de um processo de interrogação das relações estabelecidas na escola no que dizia respeito à indisciplina e à prática pedagógica. Vale destacar também as políticas públicas em educação como um campo de atuação em potencial, onde o psicólogo pode contribuir efetivamente para minimizar as desigualdades sociais brasileiras: o trabalho de Schlichting, Soares & Bianchetti (2004) é sugestivo no sentido de ilustrar essa afirmativa. Nesse texto, os autores partem de uma discussão realizada no âmbito da relação entre a Psicologia Social, a Orientação Profissional e o Sistema de Ensino, para analisar um modelo de avaliação do Ensino Médio instaurado por uma instituição catarinense e que se propõe a ser uma alternativa para selecionar candidatos à universidade. O texto levanta questionamentos e aponta algumas saídas relativas ao tema “intervenções na educação”, onde o vestibular seriado pode ser visto como uma estratégia de que dispõe o ensino público, para melhor instrumentalizar os alunos com vistas à sua inserção em diversas instâncias da vida social.

É fundamental também que se ultrapasse a visão reducionista que restringe a ação do psicólogo apenas a uma *psicologia escolar*. A configuração e a consolidação de um campo disciplinar começam a ser delineadas a partir de sua denominação. Daí, a importância de se examinar essa perspectiva no que diz respeito à área da psicologia da educação. Nessa interface, observo comumente a utilização indiscriminada das terminologias *psicólogo educacional* e *psicólogo escolar* para se referir, algumas vezes, a um mesmo profissional. No entanto, pouco ou quase nada se refletiu e se escreveu sobre as distinções (se é que elas existem) – ou similaridades – existentes entre essas duas expressões. Assim, o que se toma como distinção é feito a partir do conteúdo que, implicitamente, essas palavras encerram e/ou relacionando a especialidade com o local

de atuação, como acontece no caso da expressão *psicólogo escolar*. Essa indefinição provavelmente prejudica os profissionais que se encontram abrigados sobre tais denominações.

Almeida & Guzzo (1992) apontam que são a formação e a regulamentação profissional que marcam as diferenças entre as áreas da psicologia educacional e da psicologia escolar e, conseqüentemente, entre os profissionais dessas respectivas áreas. Para esses autores, psicólogos educacionais seriam principalmente pesquisadores/educadores aptos a trabalhar com a formação de agentes educativos, já que se encontrariam numa área mais ampla, mais geral e teórica. Já os psicólogos escolares seriam, ainda na visão desses mesmos autores, aqueles profissionais autorizados a atuar como psicólogos no contexto escolar ou fora dele. Em outras palavras, um estuda, investiga, teoriza e o outro, atua, intervém, pratica.

Seguindo essa proposta, afirmo que aqui encontra-se, no meu entendimento, o calcanhar de Aquiles do psicólogo que se dedica à educação – e aqui eu me dirijo mais diretamente ao chamado psicólogo “escolar” – e que, inadvertidamente (ou até mesmo ingenuamente) aceita sem reflexão e questionamento esses fatos assim colocados. Uma denominação mais ampla, como a que aponta a de psicólogo *educacional*, confere identidade ao profissional da área, pois além de deixar mais claras as atribuições profissionais (relacionadas ao abrangente fenômeno *educação*), amplia, ao mesmo tempo e obviamente, as perspectivas em termos de campo de trabalho. Duas denominações, ao contrário, se entrecrocaram, se conflitam, demonstram ambivalência, ambigüidade, divisão e, sobretudo, restrições desnecessárias.

Como adverte Maraschin (2003: 239), o campo da educação é pleno de possibilidades e “porque privilegiar um espaço-tempo socioeducativo específico se existem inúmeros outros agenciamentos educacionais ativos no social?” Nessa mesma direção, é preciso enfatizar um aspecto apontado por Meira & Antunes (2003) e que diz respeito ao entendimento do que realmente seja o campo da disciplina aqui em questão, como se configurando em uma

(...) área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado – , o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre Psicologia e Educação (Meira & Antunes, 2003: 11).

É preciso que se pergunte: porque essa dicotomização? Não seria ela desnecessária e inadequada? Não seria essa separação – e as implicações que dela decorrem – um dos elementos responsáveis pela existência de dois domínios que tradicionalmente deveriam se constituir em um só? E isso não geraria uma situação onde um desses domínios avança, configurando-se como um campo teórico ativo, e o outro, de âmbito mais prático, parece tatear de forma ainda pouco eficiente? Como numa via de mão dupla, porque não estudar, pesquisar, investigar, refletir e, ao mesmo tempo, atuar? Porque não atuar, perguntar, duvidar e, ao mesmo tempo, teorizar, pesquisar? Não é possível – e necessário – fazer tudo ao mesmo tempo? Como já foi mencionado mais de uma vez no presente trabalho, a história da psicologia comprova, através de inúmeras experiências de sucesso, que essa fórmula foi a adotada pelos psicólogos pioneiros que se dedicaram à educação. Esses sim, foram verdadeiros psicólogos educacionais, na acepção completa que esse termo pode encerrar. No entanto, essa fórmula de sucesso foi paulatinamente sendo abandonada até se chegar na situação atual, onde, muitas vezes, o psicólogo se insere nos espaços educativos – e aqui se sobressai a escola – completamente despreparado para tal.

Ao chegar na escola (ou mesmo em qualquer outro âmbito educativo), esse despreparo lhe rende inúmeras questões, que, sem dúvida, refletirão na sua atuação, na sua profissionalização e na psicologia de forma mais geral. Um primeiro aspecto nesse sentido, diz respeito à representação que se tem sobre psicologia e psicólogos. Essa representação inclui um desconhecimento sobre a psicologia e o trabalho do psicólogo, desconhecimento esse presente até mesmo entre estudantes de psicologia. Um estudo recente (Praça & Novaes, 2004), aponta que, entre universitários de diversos cursos da área de saúde (incluindo o curso de psicologia) e que se encontravam no último ano de seus cursos de graduação, a representação da psicologia como profissão ligada exclusivamente à saúde é bem maior entre os próprios estudantes de psicologia do que entre os outros cursos. E mais ainda: as representações sobre a psicologia e o trabalho do psicólogo apontam para uma visão altamente subjetivista e individualista.

Essa representação não floresce apenas entre estudantes universitários: também na escola e para a comunidade escolar em geral ela é, ainda hoje, uma realidade desconcertante com a qual o psicólogo tem que lidar. A escola – e isso não é de se admirar! – desconhece outras possibilidades de atuação do psicólogo e, ao receber esse profissional em seu espaço, a demanda que lhe é dirigida é, obviamente, para essa forma

de intervenção que ela conhece e reconhece, ou seja, a atuação clínica. Ao aceitar essa demanda, o psicólogo certamente se verá diante de situações que lhe remeterão a questionar até mesmo a sua própria identidade e o seu papel naquele contexto, como visto anteriormente.

Essa é, como já tive oportunidade de me referir anteriormente, uma verdadeira cilada para o psicólogo incauto. O trabalho clínico, em alguns momentos, é muito bem-vindo na escola, mas deve ser dimensionado de forma a não se constituir em uma ação única. O psicólogo atento pode reconhecer essa demanda e, a partir dela, tomá-la como oportunidade e transformá-la em outras ações mais coletivas, que certamente o auxiliarão na construção de seu espaço.

Mas as dificuldades encontradas pelo psicólogo que opta por atuar no campo da educação, e particularmente na escola, não param por aí. Especificamente nesse contexto, esse profissional imediatamente vai se deparar com questões e situações não sistematizadas do seu dia-a-dia que, de maneira direta ou indireta, dificultam ou, muitas vezes, chegam até mesmo a inviabilizar sua atuação nesse espaço. Algumas dessas indagações já se tornaram recorrentes, até mesmo habituais no cotidiano desses profissionais. Apenas a título de exemplo, vale citar algumas dessas “clássicas” questões (algumas ainda não respondidas) colocadas ao psicólogo pela sua lida na escola: a quem serve na realidade o psicólogo escolar: à escola, ao aluno, a ambos? Quais os limites e os alcances de sua contribuição para a melhoria da qualidade do processo educativo? Como responder de maneira assertiva às inúmeras demandas que lhe são endereçadas pela escola? Como atuar nesse espaço de forma a evitar superposição de papéis com outros trabalhadores da educação, buscando não perder de vista a interface de seu trabalho com esses outros especialistas?... O desconhecimento do papel a ser desempenhado nesse âmbito ainda é, comprovadamente (Wechsler, 1996), um obstáculo a ser vencido!

Como se isso não bastasse, observa-se que alguns psicólogos que se encontram na escola – e em outros ambientes educativos – muitas vezes optam por centrar a sua atuação no aluno, tomando-o como responsável por todos os problemas e esquecendo-se que esse aluno é parte de uma família, de uma sociedade... que esse aluno tem uma história de vida que é única... que esse aluno vive e convive em outros grupos sociais que lhe conferem identidade e que têm uma cultura própria... que a escola, como aponta Dayrell (1999), só pode ser compreendida como um espaço sócio-cultural construído, de relações, de encontros e desencontros... Visto dessa forma, esse espaço abre portas

ao psicólogo para que ele, com seu saber específico, possa ir se configurando num agente facilitador de transformações, que podem ser até sutis, mas que podem constituir um diferencial de atuação. É, preciso, então, ter um olhar mais apurado que busque levar em conta esse movimento cotidiano que tão bem caracteriza o espaço escolar, movimento esse realizado por todos aqueles que, no dia-a-dia, constroem, desconstroem e reconstroem esse contexto.

Nesse sentido, é ilustrativo trazer aqui um estudo feito exclusivamente com estudantes de psicologia de duas universidades brasileiras, uma pública e outra particular, onde esses estudantes falam sobre a sua escolha da psicologia como profissão (Magalhães, Stralotto, Keller & Gomes, 2001). Nessa pesquisa, chama a atenção primeiramente a falta de disponibilidade e interesse dos graduandos em psicologia pela área da educação. Uma possível atuação na área escolar foi considerada “desinteressante” pelos estudantes, que deixaram claros os estereótipos de atuação profissional existentes nos cursos de psicologia como, por exemplo, a preferência hegemônica por uma atuação clínica (preferencialmente, pelo atendimento clínico em consultório) e o desejo altruísta e quase místico de ajudar ao próximo. O perfil do estudante de psicologia chama a atenção pelo que os autores denominam de “impasse vocacional do campo da psicologia” (e que se acentua na psicologia da educação), caracterizado pelo distanciamento da profissão em relação aos problemas contemporâneos. Diante desse quadro, outras questões podem ser colocadas: como chegar a uma ação mais condizente com a realidade social brasileira? E, antes disso, que realidade é essa? Como conhecê-la?

Essas e outras interrogações se vinculam diretamente a outras de caráter mais amplo e mais denso, mais profundo. Weschler (1996) resume que lacunas na formação desse profissional, ausência de modelos de atuação centrados na realidade social brasileira, assim como ausência de padrões éticos e profissionais que sejam conhecidos e divulgados para a toda a comunidade escolar, são alguns dos pontos que podem ser enumerados até mesmo no sentido de justificar uma certa desorientação do psicólogo com relação às suas práticas no campo educativo.

Aliás, a respeito da formação, é importante acrescentar que, em vários países da Europa, conforme se pode ver nesse mesmo texto (Weschler, 1996), é exigido do psicólogo que opta por atuar na educação uma formação, muitas vezes, em nível de pós-graduação. Se quiser chegar a um conhecimento pertinente, contextualizado e não-fragmentado, o psicólogo precisa, como orienta Morin (2002: 566), “reunir,

contextualizar, globalizar” suas informações e seus saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo. O conhecimento complexo tem como suporte o pensamento complexo, que, ainda de acordo com Morin (2002) é um “método” para apreender a complexidade do real, que rejeita a fragmentação dos saberes e se propõe a reunir todo conhecimento parcial em seu contexto e no conjunto em que ele assume um sentido. Esse é, sem dúvida, um desafio para a formação de psicólogos. Sendo o próprio saber psicológico segmentado em diversas abordagens, o que precisamos, então, é aprender a rejuntar a parte e o todo, o texto e o contexto, o global e o local, a cultura das humanidades e a cultura científica:

Hoje podemos dizer: somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico... mas com e em nossa singularidade própria. Em outras palavras: pra enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento (Morin, 2002: 567).

A formação do psicólogo necessariamente teria que incluir momentos – talvez disciplinas – onde a proposta fosse a de articular o saber psicológico com um saber sobre o social; um entendimento e uma visão crítica sobre os modos de organização das sociedades, que possibilitasse ao estudante discernir entre aqueles fatores que favorecem e aqueles que obstruem o acesso à igualdade de direitos.

Com relação ao psicólogo que se encontra no contexto escolar, ressalto que o que importa é o compromisso teórico e prático desse profissional com as questões da escola, conforme orientam Meira & Antunes (2003):

o melhor lugar para o psicólogo escolar é o lugar possível, seja dentro ou fora de uma instituição, desde que ele se coloque dentro da educação e assuma um compromisso teórico e prático com as questões da escola, já que independente do espaço profissional que possa estar ocupando, ela deve se constituir no foco principal de sua reflexão, ou seja, é do trabalho que se desenvolve em seu interior que emergem as grandes questões para as quais deve buscar tanto os recursos explicativos, quanto os recursos metodológicos que possam orientar sua ação (Meira & Antunes, 2003: 12).

Cabe ao psicólogo envolvido com a educação trabalhar na construção do seu espaço de ação, não se esquecendo de que

não é o lugar que define a postura de um profissional - embora nem todos pensem assim - é antes a capacidade de refletir criticamente sobre teorias, métodos e práticas, avaliando resultados e pensando

acerca das necessidades do país em que nos encontramos (Eizirik, 1988; citado por Zanella, 1998: 222).

Penso, portanto, encontrar-se delineada a problemática que se localiza na gênese da presente investigação.

Assim, ao tomar como ponto de partida a discussão apresentada nesse capítulo, relevante e atual no âmbito da psicologia da educação e, na busca de outros subsídios para a mesma, tenho como objetivo geral realizar um estudo sobre o trabalho do psicólogo que atua no campo da educação.

Para atingir esse propósito, desenvolvi minha pesquisa na *Clínica de Psicologia Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff*, que se localiza no município de Ibirité-MG, na região metropolitana da Grande Belo Horizonte. Nesse estudo, busquei também privilegiar três metas mais específicas, que são as seguintes: conhecer as atividades exercidas pelos psicólogos nessa instituição; realizar uma análise dos laudos psicológicos elaborados por esses psicólogos no seu trabalho e, ainda, detectar e analisar possíveis reflexos dessa atuação para a profissão de psicólogo.

Sendo assim, passo agora ao capítulo seguinte, que tem por objetivo apresentar a Clínica Claparède e o trabalho desenvolvido pelos psicólogos da instituição.

4. A CLÍNICA DE PSICOLOGIA EDOUARD CLAPARÈDE: UM CONTEXTO SIMULTANEAMENTE SINGULAR E PLURAL

4.1. *Notas iniciais sobre a instituição*

Esse capítulo tem por objetivo apresentar a *Clínica de Psicologia Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff (FHA)*, local onde foi realizada a presente pesquisa. Para resgatar e organizar a história dessa instituição, bem como dos psicólogos que nela atuaram, recorri primeiramente à análise de documentos históricos. Dois acervos foram centrais nesse momento: o do Memorial Helena Antipoff, localizado na FHA, na cidade de Ibirité, e o da Sala Helena Antipoff, localizada na Universidade Federal de Minas Gerais²⁹. Numa segunda fase, visando a complementação de dados, realizei duas entrevistas semi-estruturadas com uma psicóloga da instituição³⁰.

O que pretendo com essa apresentação, além de simplesmente expor a constituição e evolução histórica da instituição, é clarificar aspectos referentes ao trabalho desenvolvido pela Clínica no seu meio século de existência. Como se verá no próximo capítulo, relativo à metodologia dessa investigação, isso se torna imprescindível para que se compreenda o motivo de determinadas opções metodológicas feitas nesse trabalho.

A escolha dessa instituição levou em consideração o seu reconhecido papel como uma das instituições precursoras da psicologia no estado de Minas Gerais, e ainda em funcionamento. Além disso, a Clínica Claparède encontra-se na lista da ampla obra concebida por Helena Antipoff durante a sua permanência no Brasil. Pioneira no estabelecimento e consolidação da psicologia da educação no estado de Minas Gerais e no país, Antipoff destacou-se também pelo fato de ter, em todas as suas realizações, um olhar direcionado para as questões sociais e culturais. Por isso, acredito que essa parte

²⁹ A Sala Helena Antipoff localiza-se no 4º. andar da Biblioteca Universitária da UFMG e abriga parte do acervo recuperado e preservado da psicóloga e educadora russa, assim como outros acervos de história da psicologia. Além disso, essa sala é o local de encontro dos pesquisadores do GEHPSIC (Grupo de Pesquisa em História da Psicologia e Contexto Sócio-cultural), que tem como líderes os professores Regina Helena de F. Campos e Miguel Mahfoud, ambos da UFMG.

³⁰ A psicóloga entrevistada, Maria José Carneiro, como se verá adiante, atuou no contexto estudado desde os primórdios de sua transformação de Laboratório em Clínica, construindo, durante vinte e cinco anos, sua trajetória profissional na instituição em foco.

de sua obra abrirá possibilidades de se compreender de outra forma – talvez diferente – a atuação do psicólogo na educação, bem como os seus reflexos.

No momento de criação dessa Clínica – que se configurou como uma espécie de prolongamento dos trabalhos que vinham sendo realizados no antigo *Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède* fundado por Antipoff na Fazenda do Rosário em 1955 –, a psicologia como profissão, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil, começava a dar os seus primeiros passos. Sabe-se ainda através de Campos (1992), que é nas décadas de 1960 e 1970 que surgem aqui os primeiros cursos de psicologia. Esses dados também apontam para o caráter precursor dessa instituição num tipo de atuação que constitui meu enfoque nessa pesquisa, que é o trabalho do psicólogo no campo da educação.

Levando-se em consideração essas questões, tenho como hipótese nesse estudo a expectativa de que nesse espaço encontrava-se em curso um trabalho diferenciado e implicado com as questões sociais, em oposição a possíveis atuações de psicólogos na educação que vieram a originar todo o movimento crítico já exposto anteriormente.

Tendo em mente as premissas acima citadas é que, passo, em seguida, a apresentar esse contexto em estudo.

4.2. O começo: o Laboratório Claparède unindo teoria e prática a serviço da coletividade

A história da atual *Clínica de Psicologia Edouard Claparède* tem seu início no ano de 1955, quando Helena Antipoff fundou na Fazenda do Rosário o *Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède*. Localizado na pequena cidade de Ibirité, periferia de Belo Horizonte, o Laboratório encontrava-se naquela época vinculado administrativamente ao Instituto Superior de Educação Rural (ISER)³¹.

É curioso observar que, antes mesmo de sua criação oficial, essa instituição já existia nos planos da precursora: num escrito datado de 1952, onde faz algumas

³¹ O ISER também foi criado em 1955, mais precisamente no dia quatorze de agosto. Em 25 de maio de 1970 foi promulgada a Lei Estadual nº 5446/70, transformando o ISER em Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff, FEER, cuja finalidade era “manter e instituir cursos e atividades destinadas à formação de recursos humanos para a educação e o desenvolvimento rural”. Posteriormente, em 1978, através da Lei nº 7303 de 21/07/78, foi feita a fusão da FEER e da Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo de 1º Grau em Fundação Helena Antipoff (FHA).

reflexões sobre a obra educacional da Fazenda, Antipoff idealiza o que viria a ser o Laboratório da Fazenda:

Por isso pensamos que ao lado dessas escolas e cursos seja criado um órgão de pesquisa pedagógica e de sociologia educacional onde estudiosos de alto padrão científico possam, sem pressa e afobação, estudar os problemas e planejar realizações atinentes a educação em ambientes de níveis diversos de cultura e civilização. Caberá ainda a este órgão o preparo e especialização de líderes da educação rural e professores dos cursos normais e de aperfeiçoamento pedagógico. Sem o complemento dessa pesquisa e de especialização, a educação em meios rurais não passará de um tratamento empírico, por mais dispendiosos que sejam os esforços dos governos e particulares no campo da educação rural (Antipoff, 1952/2002: 278).

Ao criar esse Laboratório, Antipoff se orientou por alguns princípios que sempre nortearam sua ação na psicologia e na educação. Um deles diz respeito ao espírito científico: em toda a sua extensa obra, fica evidente o gosto pela pesquisa e pelas derivações passíveis de serem extraídas a partir de estudos planejados dentro do maior rigor metodológico. No entanto, sua preocupação não era apenas fundar uma instituição exclusivamente científica, onde conclusões teóricas relevantes poderiam facilmente se perder no vazio. Aliar teoria e prática a serviço de projetos sociais, como sempre aconteceu ao longo de sua trajetória, era mais uma vez um dos propósitos de Antipoff no momento da criação desse Laboratório. Sua intenção não se restringia pura e simplesmente a contribuir para o desenvolvimento do meio rural³², mas também trabalhar em prol da melhoria das condições de vida da população que ali vivia era um dos seus principais objetivos. No seu afã de “melhorar a vida que nos rodeia”, Antipoff partia da certeza de que “...somente o estudo vale pouca coisa”, pois “quanto mais se estuda, exclusivamente se estuda, mais se perde o contato com a realidade” (Guerra, 1981).

Seguindo um direcionamento semelhante ao de outros laboratórios de psicologia pioneiros no Brasil, e partindo do pressuposto de que a pesquisa era um procedimento necessário a uma boa prática (Gomes, 1996), o Laboratório Claparède, paralelamente às pesquisas e estudos ali desenvolvidos, constituiu-se também num centro com ênfase no atendimento clínico e pedagógico de qualidade. A pessoa, fosse do meio rural ou

³² Naquele tempo, década de 1950, convém lembrar que a cidade de Ibirité, dadas as suas condições de localização, infra-estrutura, acessibilidade, etc, era considerada pela população urbana como uma cidade do campo. Hoje, levando-se em consideração a evolução geral das condições de desenvolvimento urbano da região e também o próprio crescimento da capital mineira, Ibirité passou a integrar a região metropolitana de Belo Horizonte, a chamada Grande BH.

urbano, fosse criança, adolescente ou adulto, recebia ali auxílio às suas demandas, pois como comprovam as palavras de Carneiro (FHA, 1980: 49), “como dona Helena queria, seu laboratório presta assistência a todas as crianças e a todos que nos procuram”. As comunidades local e do entorno tinham à sua disposição uma variada gama de serviços nas áreas da psicologia educacional e clínica. Entre os serviços prestados, podem ser citados, a título de exemplo, o atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, a psicoterapia, a reeducação psicomotora, orientação às famílias, orientação vocacional e profissional, avaliação psicológica e orientação de alunos hoje denominados *especiais*³³, dentre outros.

A partir, então, de sua criação, o Laboratório Claparède começa a funcionar num ritmo frenético de atividades. Apenas para se ter uma dimensão do trabalho que era realizado nessa instituição, passo a apresentar alguns exemplos que julguei importante destacar.

Um deles refere-se ao Teste Minhas Mãos – ou Teste MM – como ficou conhecido, prova desenvolvida por Antipoff e uma equipe de colaboradores a partir de estudos e atividades desenvolvidas no Laboratório Claparède (Pinheiro, 1980; Antipoff, 1970/1992). Antes, contudo, penso ser necessário abrir um parêntese para resgatar alguns detalhes importantes da história desse teste, que começou a ganhar vida ainda no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Belo Horizonte³⁴. Os primeiros resultados de estudos realizados com esse exame foram organizados e apresentados pelo psicólogo e psiquiatra francês André Ombredane (1898-1958) num importante evento científico realizado na capital mineira em 1943 – as Jornadas Psicológicas. Posteriormente, a partir de sua utilização experimental no Rio de Janeiro, novos resultados foram publicados em 1948 em duas revistas científicas: no número 01 da revista *Psyché* e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Rebep)*, uma publicação do Ministério da Educação.

Porém, em 1953, um incêndio ocorrido no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento destruiu todo o material inicial da pesquisa, uma numerosa e rica

³³ As pessoas com algum tipo de deficiência foram chamadas, a partir da Declaração de Salamanca, de *portadoras de necessidades educativas especiais*. A Declaração de Salamanca (cf. ref. bibliográficas) se constitui num documento elaborado e aprovado na Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994, onde representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia reafirmaram o seu “compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino”.

³⁴ Referências à Escola de Aperfeiçoamento e seu Laboratório de Psicologia já foram feitas no Capítulo 2 dessa investigação.

documentação que cobria um período de aproximadamente quinze anos de trabalho. Depois desse incidente, as pesquisas relativas ao Teste MM foram então retomadas no Laboratório Claparède da Fazenda do Rosário. Foi aí nesse Laboratório que Antipoff e sua equipe levaram adiante o então denominado Projeto MM, uma grande pesquisa que tinha por objetivo padronizar o teste para que o mesmo pudesse ser utilizado de forma mais ampla nos diversos campos da psicologia. Essa pesquisa trabalhou com uma amostra de oito mil (8000) testes, todos pertencentes aos arquivos do Laboratório, e foi desenvolvida, inicialmente, em três etapas durante os anos de 1973 e 1974, assim distribuídas: de janeiro a abril de 1973 a amostra foi estudada priorizando-se os elementos referentes à fluência verbal e à conduta frente ao estímulo; na segunda fase, ocorrida entre maio de 1973 e maio de 1974, os focos foram os elementos estruturais do teste e na terceira etapa, de junho a dezembro de 1974, foram realizados estudos de aplicabilidade da prova. A segunda e a terceira etapas basearam-se no estudo de uma amostra menor, agora composta por dois mil e quinhentos (2500) examinandos, sorteados da amostra total anterior utilizada na primeira etapa. É importante destacar que essa amostra maior, composta de oito mil (8000) redações, também foi exaustivamente estudada e descrita, tendo sido isoladas algumas variáveis que Antipoff considerava importantes para a pesquisa, como por exemplo, idade, sexo, estado civil, escolaridade, profissão, etc.

Nessa técnica projetiva de aplicação individual ou coletiva, pede-se ao examinando que elabore, num espaço de tempo máximo de vinte minutos, uma redação sobre as suas mãos. A avaliação é realizada levando-se em conta quatro aspectos fundamentais: “a utilização do espaço pelo examinando, o conteúdo do escrito, os complexos nele dominantes e a fluência gráfica” (Lourenço Filho, 1970/1992: 325). Dentro desses aspectos, elementos relacionados diretamente à análise expressiva (tais como, uso do papel e do lápis ou tinta, alinhamento da escrita, posição da folha, conduta em relação à margem, etc.) unem-se à análise de elementos expressivos formais (como por exemplo, tempo gasto na redação, número de palavras por minuto, número de parágrafos, etc.), à análise de elementos estilísticos e de conteúdo psicológico e à análise temática (conteúdos significativos do teste) para compor um juízo extremamente rigoroso e detalhado sobre a personalidade do examinando. As palavras de Lourenço Filho no prefácio que escreveu em julho de 1970 para o Centro Editor de Psicologia Aplicada (CEPA), quando da primeira publicação do MM, enalteciam a eficácia dessa prova, que “possibilita a apreensão de elementos de rendimento, de nível cultural e de

expressão intelectual, tudo em função da estrutura pessoal de cada examinando” (Lourenço Filho, 1970/1992: 326). É ainda esse pioneiro da psicologia brasileira que chama a atenção para um aspecto de relevância no que diz respeito a esse teste, que é o fato do mesmo ser uma prova genuinamente brasileira, construída a partir de observações e dados colhidos na nossa realidade:

Já por longos anos aplicado no meio brasileiro, o Teste das Mãos apresenta, por fim, uma condição de êxito que não deve ser esquecida: as normas para sua avaliação, tais como aqui se apresentam, resultaram de observações, muito numerosas, todas colhidas em nosso ambiente (Lourenço Filho, 1970/1992: 327).

As minhas mãos.

Elas mesmas me servem de instrumento para manifestar o que delas penso. Pela escrita, elas levam a alma do amigo para o amigo, a ordem do chefe para o súdito, ou a obediência deste para aquele. E eu tenho de fazer tudo isso com elas. + Do trabalho com instrumentos que transmitem a matéria para, me servir ou para eu fornecer aos outros, até a expressão de meus pensamentos por mimica ou escrita, elas me acompanham a toda hora em que estou acordado, ajudando-me a viver. São elas a liberdade. Também mostram alguma aptidão ou hábito aprendido imperfeito, ou a falta destas por completo. Poderia com as mãos me comunicar e comunicar meus atos a outros. Se a força física ou nervosa me faltam, elas mostram. São pois uma válvula ou um limite de minhas atividades, mais ainda, são um mostrador de meu íntimo em seu complexo físico-psíquico. 11'

Figura1: Exemplo de um protocolo do Teste MM, de autoria de Helena Antipoff.

Outra qualidade conferida pelos estudiosos da época ao teste MM era a sua versatilidade, uma vez que o mesmo, além de ser de aplicação rápida, fácil e econômica, também poderia ser utilizado praticamente em qualquer circunstância que demandasse informações sobre perfis psicológicos, fosse na clínica, na escola ou no trabalho.

A exemplo do que aconteceu com o Teste MM, outro instrumento de autoria de Antipoff, o Teste Limiar/72, teve momentos decisivos de seu desenvolvimento levados a efeito no Laboratório Claparède. Com criação iniciada no Laboratório da Escola de Aperfeiçoamento durante os anos de 1934 e 1935, o então Teste Limiar tinha como objetivos analisar as condições de maturidade para a aprendizagem escolar e, também, avaliar o nível mental de crianças em idade escolar. No Laboratório da Fazenda do

Rosário, ao dar continuidade aos estudos com essa prova, Antipoff percebeu a especificidade dos alunos da região – naquela época uma região rural – e optou por reformulá-lo e adaptá-lo para ser aplicado em alunos de escolas rurais. Essa reformulação se deu no ano de 1972 (daí o nome do teste) e constituiu-se numa ação que merece ser destacada no sentido de exemplificar a amplitude alcançada pelos trabalhos desenvolvidos no Laboratório Claparède.

De acordo com Pinheiro (1980a: 44), esse teste de aplicação individual, é um instrumento “simples econômico, rápido e que permite uma avaliação bastante precisa das condições de maturidade para a aprendizagem escolar e, ainda, avaliação de nível mental”. Carneiro (2007) também exalta as qualidades do Limiar/72, utilizado, muitas vezes, como complementação e validação de resultados obtidos no ABC de Lourenço Filho. Para essa psicóloga Carneiro (2007), o teste “era uma coisa incrível!” e seu resultado “batia com o ABC... o Limiar media memória, percepção visual, percepção do ambiente, qual o conhecimento que a criança tinha do ambiente, da comunidade, sabe? A capacidade de memorizar, de relacionar uma coisa com outra (Carneiro, 2007: 3)”.

O Limiar/72 era composto por 30 (trinta) questões onde a criança era estimulada a pensar e dar respostas sobre objetos, sensações e situações relacionadas com o seu cotidiano, como, por exemplo, cores de objetos, profissões com as quais ela convive no seu ambiente, etc. As perguntas eram feitas pelo aplicador, que também anotava as respostas dadas pela criança. Faziam parte do material do teste, além da folha de respostas, palitos e caixas vazias de fósforos e uma chave de porta comum (FHA, 1980a).

Ainda segundo Pinheiro (1980a), o Limiar vinha sendo aplicado na Fundação desde o ano de 1976 e, a partir do material reunido, a equipe de pesquisadores do Laboratório Claparède utilizava-se do mesmo para avaliação pedagógica ao final do ano letivo, assim como no desenvolvimento de estudos de validade, coerência interna e correlação desse teste com outros instrumentos de natureza semelhante e “ainda com testes de nível mental (Raven, Goodenough)” (Pinheiro, 1980a: 44).

27. Nós vamos agora fazer outra coisa. Entregar à criança 3 (três) fósforos e dizer:

- Você vai por estes fósforos, um ao lado do outro, mas deste modo: um fósforo de cabeça para cima e dois de cabeça para baixo, assim: mostrar com os três primeiros fósforos e deixar a criança continuar com os fósforos que lhe entregamos, sem mais explicações.

28. Agora você vai fazer com estes cinco fósforos uma figura assim: (mostrar o cartão anexo com a figura em tamanho normal, comprimento de 1 pau de fósforo para cada lado)



29. Agora você vai fazer um desenho igual a este, no meio destes pontos:



30. Agora, para acabar, você vai desenhar um homem, o melhor que você puder. (usar a técnica de aplicação e avaliação segundo Goodenough). Pedir à criança para fazer o desenho no verso da folha de respostas, sem permitir o uso da borracha.

Figura 2: Um excerto apresentando algumas questões do Teste Limiar/72, outra prova de autoria de Helena Antipoff.

A idealização da Ficha de Desenvolvimento Mental da Criança foi outro fato de destaque nas atividades desse Laboratório. Assim como outros grandes nomes da psicologia, Antipoff tinha em mente a necessidade de se conhecer a criança antes de se propor qualquer estratégia de intervenção, fosse na família, na clínica ou na escola. Para se ter acesso a esse conhecimento, uma das maneiras mais eficazes era através da

observação metódica, sistematizada, que ela considerava como “o método mais fértil em psicologia” (Antipoff, 1930/1981: 61). Antipoff enunciava com clareza as limitações dos testes e, segundo ela, o conhecimento obtido tendo essa via como única e exclusiva era praticamente nulo (Antipoff, 1930/1981). Daí, a necessidade de se complementar os resultados obtidos com os testes, o que poderia ser feito através de observações rigorosas e aprofundadas. Foi pensando desta forma que, na década de 1950, após incontáveis observações de crianças no ambiente da clínica e em escolas, somadas à observações realizadas por outros autores (a exemplo de Binet, Stern, Piaget, Gesell e outros), Antipoff se viu com um grande acervo de fatos observados, que foram por ela ordenados em sucessão cronológica. Com esses dados em mãos, surgiu o desejo de produzir um instrumento que, ao possibilitar o registro preciso de fatos corriqueiros do dia-a-dia de uma criança, possibilitasse também, simultaneamente, a comparação desses dados no sentido de detectar alguma anormalidade no curso do desenvolvimento infantil.

Destinada a ser usada por pais, médicos e educadores, essa Ficha constituía-se numa espécie de prontuário onde se poderia, paulatina e exaustivamente, ir observando e anotando dados relativos ao desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento até a idade de seis ou sete anos aproximadamente. Esses dados foram reunidos em cinco (05) grandes grupos: movimentação e formação de hábitos gerais, sentidos e percepções, memória e conhecimentos, linguagem e comportamento social, sendo que para cada um desses grupos, foi listada uma série de fatos relativos ao desenvolvimento infantil. Na introdução da Ficha, a autora explica aos interessados, de maneira simples, direta e detalhada, como se utilizar do instrumento para observar uma criança.

A própria Antipoff alertou para a necessidade da Ficha passar por revisões e, ainda, para o fato dela não pretender esgotar todas as manifestações da criança. Para ela, aquele era um instrumento em desenvolvimento, tal qual a criança, e fez questão de deixar claro, ainda, que “é óbvio que o meio – econômico, social e cultural – reflete grandemente no desenvolvimento infantil” (Antipoff, [?]/1981: 2)

Aliás, o meio social e os desafios que ele apresentava à psicologia sempre foi uma questão presente nas realizações de Antipoff. Essa afirmativa pode ser comprovada mais uma vez aqui nesse instrumento de observação de crianças desenvolvido pela psicóloga. Ao falar de um de seus objetivos ao propor a Ficha, Antipoff considera-o como distante, mas mesmo assim não deixa de lançar um olhar sobre essa possibilidade:

O outro objetivo desta Ficha de Observação, – objeto mais remoto – é o estudo da Criança Brasileira. Até hoje faltam documentos sobre o seu desenvolvimento mental. Fora trabalhos esporádicos sobre a idade escolar, existem pouquíssimas pesquisas seguidas sobre outros períodos da infância. Com o emprego desta Ficha esperamos contribuir, de um lado, para o estudo individual, e do outro lado, para o interesse da coletividade (Antipoff, [?]/1981: 3).

MOVIMENTAÇÃO E FORMAÇÃO DE HÁBITOS GERAIS					
Idade	Autor		Id. em que aparece 1.ª vez	Tornou-se habitual	Observações
Ao nasc.	(1)	Quando se tocam os lábios da criança, a boca esboça movimentos de sucção.			
	(5)	Segurando a criança pelo nariz, a criança move os braços, mãos e ombros.			
	(1)	Tocando-se levemente a sola do pé, obtém-se extensão dos artelhos em movimento de leque (Babinsky).			
	(1)	Colocando-se o dedo na palma da mão, esta se fecha e agarra o dedo.			
	(6)	O mesmo que o precedente: a criança fica suspensa no ar, agarrada aos dois dedos. Observam-se então movimentos do tronco, das pernas, pés, e dedos, semelhantes ao movimento de subir.			
	(4)	Deitada de bruços, a criança levanta por momentos a cabeça.			
	(4)	Tocando-se a face da criança, esta volta a cabeça.			
0;0(21)	(9)	Fixa um objeto, mas não segue com o olhar o movimento do mesmo (mão do adulto, por exemplo).			
0;2	(1)	Volta a cabeça ao ouvir um barulho.			
	(4)	Deitada de bruços, mantém ereta a Cabeça durante 30 segundos no mínimo.			
0;3	(3)	Movimentos coordenados dos olhos, seguindo um objeto em movimento (coordenação binocular).			
	(3)	Deitada de costas, pode levantar pernas e braços.			
	(26)	Segura o lapis e o sacode, sem olhar para eles.			
0;3(15)	(6)	Coordenação no espaço: a criança leva a mão à boca sem se desviar muito.			
0;4	(4)	Deitada de bruços, mantém retos a cabeça e o tronco.			
	(4)	Apalpa as coisas tocadas.			
	(5)	Desaparece o <i>grasping reflex</i> (agarrar-se).			
0;5	(6)	Segura o lapis e o papel, quando lhe são apresentados, e olha para eles.			
	(4)	Deitada de bruços, levanta de tal modo a cabeça e o corpo que fica apoiada nas palmas das mãos.			

Figura 3: Parte da Ficha de Desenvolvimento Mental, um dos instrumentos desenvolvidos por Antipoff no Laboratório Claparède.

É preciso destacar que, como observou Alkmim (1980: 47), no auge do funcionamento do Laboratório, a educação rural se constituía no “ponto alto das cogitações dos governantes” e era também uma “preocupação permanente” de Antipoff. O Laboratório Claparède, atento ao que acontecia na psicologia e na educação mineiras e inserido nas ações da Fazenda do Rosário, tornou-se palco de várias iniciativas de relevância relacionadas diretamente à educação rural. Uma dessas ações foi o Curso Intensivo de Psicologia Experimental (Psicologia Comparada da Aprendizagem e Aplicação à Educação), ministrado pelo renomado psicólogo suíço André Louis Rey (1906-1965) no ano de 1956. Esse curso, ministrado durante um período de três meses e em regime de tempo integral, tinha sua ementa direcionada para a psicologia da aprendizagem e para a seleção de professores para atuar no magistério rural. Teve uma importância fundamental na profissionalização dos psicólogos mineiros, pois, organizado como especialização, “contribuiu para a formação da primeira geração de psicólogos profissionais reconhecidos legalmente a partir de 1962 no Brasil” (Campos, 2001: 322).

Outra atividade de destaque na trajetória do Laboratório refere-se também à educação rural, e mais especificamente, ao Curso Normal Regional Oficial do Estado de Minas Gerais. O Curso Normal Regional Sandoval Soares Azevedo da Fazenda do Rosário foi criado pelo então governador de Minas Gerais, Milton Soares Campos, através da Lei n.º. 291 de 24 de novembro de 1948 e seu objetivo era formar educadoras rurais para todo o Estado³⁵. Para esse curso de quatro anos de duração, ministrado na Fazenda em regime de internato, só eram escolhidas as candidatas que se mostrassem mais capazes de desempenhar as funções sociais exigidas pela ocupação. As candidatas, que necessariamente tinham que vir do meio rural e ter idade entre 14(quatorze) e 25(vinte e cinco) anos, passavam por um rigoroso exame de seleção composto por entrevistas e testes, sendo a maioria deles de autoria do psicólogo André Rey. Ainda no âmbito do processo seletivo para candidatas ao magistério rural, é interessante destacar um evento onde, mais uma vez, o Laboratório demonstrava o seu pioneirismo: em 25 de fevereiro de 1959, foi realizada naquele ambiente uma inovadora e bem-sucedida experiência sociométrica com vistas a subsidiar esse processo. Nessa atividade, Antipoff e sua equipe de assistentes tinham por objetivo identificar aquelas candidatas

³⁵ Além do “Curso Normal Regional Sandoval Soares Azevedo”, da Fazenda do Rosário, essa lei estadual criou apenas mais um curso, que foi o “Curso Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Sousa” de Conselheiro Mata, município de Diamantina.

que possuíam algumas qualidades como, por exemplo, organização, iniciativa, cooperação, liderança, etc., o que certamente lhes facilitaria no desempenho das funções sociais exigidas para a docência primária rural³⁶.

PROTOCOLO Nº 5 -

22 de agosto de 1956.

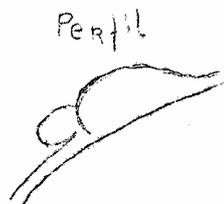
9,10 às 11,10 h.

Vimos ontem, que podemos procurar nos circuitos reverberantes, a base fisiológica da aprendizagem. Vimos, ainda, que as configurações perceptivas espaciais podem ser transformadas em configurações temporais. Como esses circuitos reverberantes se fixam, se conservam, no sistema nervoso?

Ha, certamente, no sistema nervoso, lugar para formar e conservar um grande numero de circuitos reverberantes, para conservar um grande numero de "patterns" de configurações sensoriais e motoras. Considerando-se que, ha, lo bilhoes de celulas nervosas, parece a primeira vista, que o numero e, mais que suficiente para constituir bases fisiológicas para um grande numero de habitos. Entretanto, quando fazemos experiencias precisas para controlar a localização de diferentes habitos no cerebro, os resultados obtidos, nos confirmam a hipotese de uma memoria de traços nervosos com qualquer forma de circuitos, ou outros, que permitam se localizar em uma determinada parte do cerebro esta aprendizagem.

Vejamos as experiencias de Lashley K. S., fisiologista americano que, nestes ultimos anos, fez das mais notaveis descobertas em psico-fisiologia. O que delas se depreende sao algumas observações sobre estas questões que sao muito importantes.

Tem-se aqui o desenho do cerebro do rato:



Experiência 1: Forma-se, no rato, pelo adestramento um habito preciso. Façam-no aprender um labirinto, em ingles "maze". Esta e uma aprendizagem motora que supoe um "pattern", uma configuração sensorio motriz. Quando o animal aprendeu o habito (repetindo o trabalho varias vezes), destroe-se, por uma operação, uma parte do cerebro, na regio anterior, 20% do

massa nervosa do cortex cerebral (desenho A). Verifica-se que o animal guarda o habito embora lhe foram tirados os 20% do cortex.

Experiência 11- Eliminam-se 20% na parte posterior (ocipital) do cortex. Resultado: o habito permanece. (Desenho B).

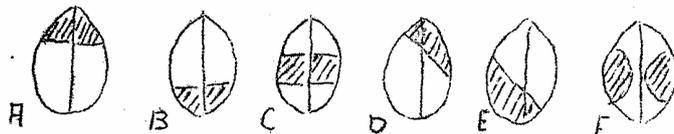


Figura 4: Trecho retirado de uma das apostilas utilizadas por André Rey durante o Curso Intensivo de Psicologia Experimental, ministrado na Fazenda do Rosário em 1956.

³⁶ Essa experiência foi descrita com detalhes por Antipoff & Cunha na Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, uma publicação do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA (volume 1, Psicologia Experimental, 1992, pp. 291-313).

Cito também os “mutirões” ou “estágios” psicológicos realizados pelo Laboratório, que objetivavam a capacitação de professores que atuavam no ensino das disciplinas de psicologia nos cursos normais. Esses eventos aconteciam nos meses de férias escolares e ofereciam aos professores a oportunidade de conhecer e conviver com a dinâmica interna de um laboratório de psicologia. O II Mutirão Psicológico, por exemplo, foi realizado no período de 15 a 25 de julho de 1959 na Fazenda e teve como temática a seleção de candidatas ao magistério rural. Nesse âmbito, foram tratados assuntos relativos aos problemas encontrados nesse tipo de seleção e também foi dada ênfase ao estudo de métodos e técnicas apropriados a essa atividade, pois o Laboratório já possuía, naquele momento, um grande conhecimento acumulado no que referia à avaliação psicológica. Na programação de atividades realizadas nesse II estágio, destacam-se: a apresentação de alguns resultados relativos aos testes vocacionais de André Rey para o magistério primário, a apuração de mil (1000) questionários sobre a professora rural e sua escola e apresentação do projeto das granjinhas escolares³⁷. Nesse encontro, os professores, agrupados em equipes segundo os assuntos de seu interesse, permaneceram em regime de internato e, durante esse tempo, puderam aplicar os conhecimentos teóricos recebidos em um estudo de caso supervisionado por um responsável do Laboratório. Finalizando as atividades do evento, para aqueles participantes que se interessassem e tivessem condições para tal, era elaborado um planejamento para um trabalho extramuros, o que lhes daria a oportunidade de continuar estabelecendo um intercâmbio teórico-prático com o Laboratório.

Afinados com o espírito de Antipoff, sempre habituada à lida incansável, os colaboradores do Laboratório Claparède também buscavam, de uma forma ou de outra, contribuir para que a instituição alcançasse plenamente seus objetivos. Citarei aqui apenas dois exemplos, que julgo bastar para ilustrar essa afirmativa: no período compreendido entre 1952 e 1961, a psicóloga e pesquisadora Zenita Cunha empreendeu uma pesquisa de grande vulto intitulada “O ensino rural de dez anos para cá”. Esse estudo tinha como objetivo investigar se houve, nesse espaço de tempo de dez anos, diferença de adiantamento escolar nas classes rurais e foi realizado nas escolas próximas

³⁷ A questão ocupacional e vocacional era algo que fazia parte das preocupações de Antipoff, que dizia que “a vocação atendida transfigura o homem” (Guerra, 1981). O projeto das granjinhas integra essa lista de preocupações e segundo Nardelli (1969: 12) “granjinhas ou granjinha escolar são 20 m² (área determinada) onde se aprende a cultivar hortaliças e flores empregando os conhecimentos matemáticos e - geográficos. Seu objetivo principal é a campanha contra a fome, pela educação, e outros como pesquisas psicológicas, sociológicas e pedagógicas, trabalho em equipe, cooperativas, medição, formação de hábitos de trabalho (...)”

à Fazenda do Rosário, onde foram pesquisadas as disciplinas de Língua Pátria e Aritmética nas classes de 1^a. e 2^a. séries.

Já outro colaborador ilustre, o médico Hélio Durães de Alkmim, preocupado com as questões surgidas na clínica psiquiátrica infanto-juvenil, elaborou um amplo projeto que, talvez até mesmo por esse motivo, não chegou a sair do papel, que foi o projeto da “Clínica Rural de Psiquiatria infanto-juvenil ‘Instituto Edouard Claparède’”, o IREC, que também teria sede na Fazenda do Rosário. A proposta, datada de agosto de 1961, previa uma intervenção onde médicos – especialmente psiquiatras –, psicólogos, assistentes sociais e pedagogos uniriam conhecimentos e competências em prol de um trabalho interdisciplinar com crianças e adolescentes. Além do diagnóstico, tratamento e prevenção – e nesse nível também se incluíam ações junto às famílias e sociedade em geral –, o IREC buscava ainda efetivar iniciativas de cunho acadêmico-científico, como pesquisas, cursos, treinamentos, etc. As crianças e jovens, inicialmente encaminhadas a um consultório central do Instituto – localizado em Belo Horizonte –, seriam examinadas e estudadas pela equipe multiprofissional e depois seriam recebidas no IREC, onde ficariam internadas. Havia a previsão de utilização da Casa de Repouso e das chácaras da Fazenda para hospedagem de pais e familiares dos pacientes em observação, uma vez que esses participariam ativamente do trabalho de recuperação e também receberiam atendimento psicológico, caso se detectasse essa necessidade. Além dos profissionais citados, o IREC iria contar com enfermeiros, educadores, auxiliares de enfermagem, dentistas, professores, técnicos de recreação e também com estagiários e voluntários. Todo esse trabalho, incluindo os estudos e as pesquisas dele derivadas, seriam objeto de publicação por uma gráfica ligada diretamente ao Instituto. Esta, por sua vez, cumpriria um outro papel ao se constituir num local onde os jovens internos poderiam trabalhar, pois a proposta, alinhada com as idéias antipoffianas, também se preocupava com o aspecto ocupacional, buscando meios de reintegração do jovem ao mundo do trabalho e à sociedade como um todo. Percebendo, porém, a vastidão de seu plano, o próprio idealizador aponta a necessidade de se ir trabalhando por etapas, “instituído-se as unidades de acordo com as necessidades mais urgentes” e propõe, primeiramente, a montagem do Centro Ocupacional para adolescentes e fala sobre suas características (Alkmim, 1961):

(...) funcionaria em sistema de semi-internato, onde os jovens permanecessem diariamente das 8 às 18 horas, trabalhando nas oficinas e granjas pedagógicas e alternando este trabalho com

atividades recreativas, educação física e psicoterapia (Alkmim, 1961: 4).

Encerro aqui essa breve descrição, que não pretendeu, é claro, esgotar o rol das contribuições do Laboratório Claparède. Como se pôde perceber a partir da ilustração acima, elas foram tão numerosas e de tão marcada relevância para a psicologia mineira, que se torna inoportuno e desnecessário enumerá-las completamente. Penso, então, que resta enfatizar que, subsidiando a prática daqueles que fizeram a história dessa instituição, encontrava-se um sem-número de cursos, incluindo os de educação emendativa³⁸, estágios, exames, seminários, mutirões, encontros, estudos, pesquisas, etc. Essa orientação de trabalho, sempre presente nas realizações de Antipoff, é evidenciada por Campos (2003b) ao afirmar que “em cada etapa de sua trajetória, Helena Antipoff soube combinar razão científica e sensibilidade para com o outro em propostas objetivas, práticas, de grande alcance social e humano” (Campos, 2003b: 228).

Até 1974, ano de sua morte, Antipoff esteve na direção do Laboratório, orientando e supervisionando todos os trabalhos que ali se desenrolavam. A partir dessa data, como se verá adiante, tem início um novo momento na história do Laboratório Claparède.

4.3. Outros tempos, mesmos valores, idéias e ideais

Com a morte de Antipoff, assume a direção do Laboratório até o mês de abril de 1981 a psicóloga Irene de Melo Pinheiro, que trabalhou intensamente no sentido de não permitir que os projetos, as crenças e os ideais de sua ilustre antecessora falecessem junto com ela. Muitos documentos atestam essa afirmativa, como por exemplo, o Relatório de Atividades do ano de 1976. Nele, percebe-se que o volume de atividades não decaiu. Apenas para se ter uma idéia, foram realizadas cento e dezoito(118) avaliações psicológicas de alunos, cinco(05) crianças da comunidade passaram pelo processo de diagnóstico psicológico e orientação às suas respectivas famílias, três (03)

³⁸ O termo emendativo – ensino ou educação – diz respeito ao “ensino destinado às crianças excepcionais, que não podem ou não devem freqüentar as classes comuns, como número reduzido de alunos e programas adequados” (Alvim, 1971).

estudantes de psicologia estagiaram e foram supervisionadas, etc. Houve ainda o planejamento e a montagem da sala de ludoterapia e, no que diz respeito à pesquisa científica, quinhentos e cinquenta (550) testes MM foram aplicados em alunos dos cursos profissionalizantes (mecânica, eletrônica, secretariado, etc.) da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG). Além da aplicação, foram realizadas também as análises quantitativa e qualitativa desses protocolos, no período de abril a dezembro de 1976 (FHA, 1976).

Em fevereiro de 1978, o Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède, já então vinculado à Fundação Helena Antipoff (FHA), antigo ISER, passou a se chamar *Divisão de Psicologia Edouard Claparède*. Também nesse momento, fica evidente a preocupação em seguir o caminho traçado anteriormente por Antipoff, pois, como viria a afirmar Carneiro dois anos depois (1980),

o 'laboratório de D.Helena', hoje transformado em Divisão de Psicologia, continua sua missão de atender e servir à comunidade, de elaborar e realizar pesquisas e de olhar para o homem do campo, como ela sempre fez (Carneiro, 1980: 48).

Essas palavras podem ser confirmadas através dos dados trazidos também pelo Relatório de Atividades do ano de 1978, onde se percebe que a orientação dada ao trabalho continuava a mesma, com a Divisão

executando programas nas áreas escolar, clínica, sempre realizando pesquisas que possam fundamentar e enriquecer o trabalho da educação e desenvolvimento das áreas rurais e das crianças com dificuldades de aprendizagem. É um laboratório de Psicologia funcionando nas diversas áreas e servindo à comunidade (FHA, 1978).

Nessa época, a Divisão contava em seu quadro de pessoal com quinze (15) profissionais, sendo cinco (05) psicólogos, dois (02) orientadores educacionais, um (01) médico, um (01) assistente social e quatro (04) professores especializados, além de dois (02) funcionários de apoio administrativo. No que se refere à clínica psicológica, a Divisão trabalhava com o diagnóstico, o tratamento (psicomotricidade, ludoterapia, psicoterapia, orientação de pais), e o acompanhamento da clientela proveniente da comunidade.

Na área da educação, continuavam sendo realizadas avaliações e atendimentos às dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita, memorização, etc. Recursos como reeducação psicopedagógica, assistência psicológica a professores e funcionários,

avaliação e atendimento a classes especiais, orientação vocacional e profissional, encontravam-se permanentemente colocados à disposição da comunidade e de instituições que porventura demandassem atendimentos dessa natureza. Além dessas atividades, algumas outras relacionadas à psicologia organizacional eram também executadas, ainda que em menor escala: o recrutamento e a seleção de pessoal, o treinamento de recursos humanos e a avaliação de desempenho. Uma outra importante meta da Divisão era a de continuar se constituindo num espaço que possibilitasse o oferecimento de estágios a estudantes de psicologia e, com isso, a supervisão de estágios era uma atividade constante (FHA, 1978).

E para que todas essas realizações pudessem ser conhecidas, foi criado pela Divisão, no ano de 1979, o Boletim Claparède, uma publicação patrocinada pela Fundação, destinada a psicólogos e orientadores educacionais, e que tinha por objetivo divulgar o trabalho que vinha sendo desenvolvido, assim como as idéias de Antipoff, e que doravante teriam continuidade naquela Divisão (FHA, 1979, 1980).

O Regimento da Divisão foi publicado em março de 1979. Nele, mais uma vez, se vê reforçada a idéia de que, apesar das mudanças administrativas e da mudança na razão social, permaneceu na instituição uma grande tentativa de não se descaracterizar e manter vivos os propósitos que nortearam durante muitos anos o trabalho pioneiro e inovador iniciado por Antipoff. Logo no Artigo 1º. nota-se que isso fica enfatizado:

A Divisão de Psicologia Edouard Claparède funciona como laboratório de psicologia clínica e escolar, de seleção e orientação vocacional e de estudos e pesquisas voltadas para as áreas de educação especial e do homem do campo (FHA, 1979: 54).

Dentro da perspectiva enunciada pelo artigo 3º. de seu Regimento de “manter estudos, atividades e pesquisas que visem à fundamentação da educação em geral e o desenvolvimento do homem do campo” (FHA, 1979: 55), a Divisão procurou, então, dar continuidade a investigações importantes iniciadas por Antipoff, com atenção especial àquelas relacionadas a instrumentos de sua autoria, como os Testes MM e Limiar/72 e a Ficha de Desenvolvimento Mental. No ano de 1978, foi desenvolvido um estudo da análise temática do Teste MM e iniciada a pesquisa sobre o Escolar Rural, visando caracterizar do ponto de vista psicopedagógico o aluno da área rural. Mais outras duas investigações, sobre o professor rural e a filosofia do homem rural, respectivamente, constavam do relatório de atividades desse ano.

O Relatório de Atividades do primeiro trimestre de 1980 já começa a apresentar um diferencial no que se refere à especificidade do trabalho executado pela Divisão, como se verá adiante. A sobrecarga de atividades não foi reduzida. Apenas nesses três primeiros meses, foi levada adiante uma grande avaliação de quatrocentas e cinquenta (450) crianças tendo em vista a enturmação de classes especiais. Essas crianças eram provenientes de uma escola situada na Fazenda (Escola Sandoval Soares de Azevedo), de uma escola estadual de Ibitaré e de escolas da cidade de Pará de Minas, no interior do Estado. Além disso, foram avaliados também duzentos e vinte (220) adolescentes oriundos de classes de 5^a. a 8^a. série e da 1^a. série do então 2^o. grau, para organização e complementação de turmas. Todas essas crianças e adolescentes passaram por uma bateria de testes, além de redação e entrevistas. Partindo da constatação do baixo nível de rendimento escolar de parte desses examinados, foi elaborado um programa de reforço pedagógico, oferecido àqueles que tinham condições e interesse em participar. Esse programa viabilizou o atendimento de trinta e duas (32) crianças e adolescentes em psicomotricidade, ludoterapia, reeducação psicopedagógica e psicoterapia. Os pais das crianças em atendimento também receberam atenção especial, passando por entrevistas e recebendo orientação de psicólogos e pedagogos. Em alguns momentos, o aconselhamento de pais chegava a ser coletivo e realizado no auditório da Fundação, dado o grande número de interessados. No que diz respeito à avaliação individual com fins de diagnóstico, o Relatório aponta que foram realizadas oitenta e sete (87) avaliações de crianças, adolescentes e adultos, todas elas compostas por uma extensa bateria de testes, observações e entrevistas (FHA, 1980).

No entanto, a despeito de todo o interesse em manter vivo o “espírito pesquisador do qual era dotada a grande mestra” (Carneiro, 1980: 49) uma leitura cuidadosa e minuciosa da documentação mostra que, já nos primeiros anos da década de 1980, começa a se delinear uma outra configuração do trabalho desenvolvido pela Divisão Claparède. Segundo ainda o Relatório de Atividades de 1980, das pesquisas em andamento e citadas anteriormente, tiveram continuidade apenas a pesquisa do Teste MM e a pesquisa para caracterização psicopedagógica do aluno rural, onde, dando prosseguimento a essa última, foi feita a avaliação de inteligência em alunos da 4^a. série das classes rurais. O Relatório, contudo, não traz nenhuma referência a outras pesquisas e/ou iniciativas de caráter científico (Carneiro, 1980).

Essa nova configuração a que me referi acima, encontra-se vinculada a um declínio nas atividades diretamente relacionadas à pesquisa. Convém abrir um parêntese

para relembrar que, nesse momento, a psicologia brasileira encontrava-se no auge de uma época onde, por uma série intrincada de motivos, já havia se perdido o gosto pela pesquisa como norteadora de uma boa prática (Gomes, 1996). Esse período caracterizou-se fundamentalmente, pelo “... aprisionamento da pesquisa em alguns centros de excelência e a total perda do senso de pesquisa na maioria dos cursos de graduação em psicologia” (Gomes, 1996: 45) e essa situação, obviamente, teve repercussão nas práticas cotidianas dos psicólogos brasileiros.

Algumas publicações da Fundação comprovam essa minha visão, como se pode ver a partir da leitura de um exemplar do Mensageiro Rural, datado de 1985. Uma coluna desse periódico fala a respeito do trabalho que vinha sendo desenvolvido na Divisão e dá destaque a algumas atividades realizadas durante o primeiro trimestre daquele ano, citando inicialmente a realização da V Colônia de Férias, onde sessenta (60) crianças fizeram para “despedida um show com danças e outras apresentações, tudo preparado por elas”. Também são citados os encontros das psicólogas da Divisão com os pais da comunidade, reuniões de trabalho e discussão de casos (efetivadas sempre no último domingo de cada mês), bem como visitas de alunos de escolas do interior do Estado. O periódico apenas cita a continuidade da publicação do Boletim Claparède e aponta também os cursos de atualização que foram oferecidos para professores, os quais tinham o objetivo de “oferecer subsídio psicológico ao seu trabalho”. Nesse momento, onde não há mais referência alguma às pesquisas anteriores, torna-se mais evidente o novo feitiço do trabalho desenvolvido, apontado no parágrafo anterior: o jornal enumera noventa e duas (92) crianças em atendimento clínico semanal, “recebendo tratamento psicológico em terapia, ludoterapia, reeducação psicomotora e psicopedagógica, estimulação precoce e atendimento fonoaudiológico” (FHA, 1985).

O Relatório de Atividades datado de junho de 1983 é ainda mais explícito quanto ao exposto acima. Ao detalhar o trabalho desenvolvido na Divisão nesse período, esse documento afirma que “o trabalho se estende mais na área clínica” e o relaciona: elaboração de laudos, psicoterapia (adulto), ludoterapia, grupo de pais, psicomotricidade, estimulação precoce e praxiterapia³⁹. Em alguns momentos, o relatório enfatiza o caráter desse trabalho, desenvolvido nos níveis terapêutico e

³⁹ Técnica de tratamento usada, em geral, com doentes crônicos internados, e que consiste na utilização terapêutica do trabalho, distribuindo-se aos pacientes tarefas de complexidade crescente, conforme o Novo Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI (cf. referências bibliográficas).

preventivo. Nota-se que existe uma continuidade quanto às atividades ligadas à área da psicologia educacional, como reeducação psicopedagógica, avaliação para enturmação e formação de classes normais e especiais, orientação de classes especiais e avaliações escolares em geral e atendimentos em fonoaudiologia. O ritmo do trabalho continua intenso: nesse primeiro semestre de 1983, quase uma centena de pessoas foi atendida pela Clínica (FHA, 1983).

A propósito, a clientela atendida pela Clínica também é um elemento que faz parte dessa contextualização e merece um pequeno destaque. Mesmo nos tempos em que funcionava também como um laboratório voltado para a pesquisa de questões relacionadas à psicologia e à educação, a Clínica Claparède procurou por todos os meios disponíveis manter vivo o desejo de Antipoff, que era o de “... prestar assistência às crianças e a todos que nos procuram” (Carneiro, 1980: 49). Desta forma, apesar de seu atendimento encontrar-se centrado numa dimensão mais coletiva de crianças e adolescentes normais e especiais, ali também era realizado, em menor escala, o psicodiagnóstico individual de adultos, assim como trabalhos envolvendo as famílias dos clientes em atendimento. A partir do primeiro semestre de 1980, momento em que a instituição começa gradativamente a perder suas características de laboratório, tem início também, como consequência, uma demarcação mais nítida no que se refere à clientela atendida e, com isso, evidencia-se um centramento de ações no atendimento psicopedagógico de crianças e adolescentes. Em termos mais gerais, pode-se dizer que surge um privilégio do psicodiagnóstico, com vistas a subsidiar a ação de escolas, professores, diretores e técnicos escolares. O público atendido naquele momento provinha, em boa parte, da Escola Sandoval Soares de Azevedo, anexa à Fundação, e da Escola Estadual Pedro Evangelista Diniz, de Ibirité. Mas, além do município de Ibirité e entorno (de bairros como Barreiro, Vale do Jatobá, Tirol, Maria Virgínia, etc.) também eram atendidas crianças e adolescentes vindas de outras regiões da periferia de Belo Horizonte, como, por exemplo, de cidades como Contagem e Nova Lima, e, ainda, de localidades do interior mineiro até um pouco mais distantes, como Jeceaba, Martinho Campos, Pará de Minas, etc.

Aliás, também nessa época a Divisão de Psicologia Edouard Claparède já era conhecida pelo nome de Clínica de Psicologia Edouard Claparède (FHA, 1983) e tinha

como coordenadora das atividades a psicóloga Maria José Carneiro⁴⁰. Ao se proceder à leitura do Relatório de Atividades de 1983, bem como a de outros documentos, vai ficando cada vez mais nítida a noção de que aquela concepção mais investigativa presente nos primórdios da criação da atual Clínica – e ex-Laboratório – e que permaneceu viva até o final dos anos de 1970, naquele momento (início dos anos de 1980) havia se tornado praticamente inexistente. Relembrando o tradicional espírito científico de Antipoff, apenas alguns cursos destinados a “professores de 1^a. a 4^a. série de classes especiais, comuns e rurais” foram oferecidos pela instituição nessa época (FHA, 1980, 1983).

É bom enfatizar ainda que anteriormente, mais especificamente em 25 de agosto de 1980, ao efetivar o seu registro de pessoa jurídica sob o n.º. 61, no Conselho Regional de Psicologia da 4^a Região (CRP-04), naquela oportunidade responsável pelos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, o destino da então Divisão de se constituir numa instituição voltada exclusivamente para o atendimento clínico já estava sendo selado. No formulário de registro, o objeto da Clínica estava nitidamente definido e não deixa dúvidas quanto a essa afirmativa: “atendimento nas áreas clínica e escolar aos alunos e clientes da instituição e da comunidade, através da Divisão de Psicologia Edouard Claparède”.

Mas se por um lado houve essa mudança de direcionamento representada pela perda do espírito científico imprimido por Antipoff nos tempos do Laboratório, o mesmo já não se pode dizer, por outro lado, quanto a outros valores fundamentais que foram amplamente disseminados pela pioneira durante sua trajetória profissional. O que se percebe no percurso dessa instituição, qualquer que seja a denominação por ela recebida em diferentes momentos – seja Laboratório, Divisão ou Clínica – é que permaneceram vivas importantes marcas presentes no conjunto da obra de Antipoff, como por exemplo, a preocupação com as questões sociais e culturais, a crença quanto à influência do meio social na determinação do diagnóstico psicológico, a necessidade de

⁴⁰ Essa psicóloga iniciou seus trabalhos na Clínica Claparède em 1978, como estagiária. Após graduar-se em Psicologia, continuou na Clínica e esteve à frente da direção por uma década, no período que vai de 1981 a 1991. Mesmo não estando na coordenação dos trabalhos, ela permaneceu na Clínica até o ano de 2003, quando então assumiu a coordenação das Oficinas Pedagógicas Caio Martins da Fundação. Em 1991 assumiu a direção da Clínica a psicóloga Vanessa Vignoli, que permaneceu no cargo até o ano de 2000. Depois, de 2001 a 2004, a clínica foi gerenciada pela psicóloga Leila Marilda Soares Nunes. De 2005 a 2006, esteve na direção dos trabalhos a psicóloga Raquel Brandão Toussaint e atualmente essa função vem sendo desempenhada pela psicóloga Gláucia Mascarenhas Mourthé.

se colocar a psicologia – ciência e profissão – a serviço de uma comunidade, enfim, um olhar e um fazer voltados tanto para o individual quanto para o coletivo.

Algumas atividades desenvolvidas pela Clínica servem para ilustrar essa minha assertiva. Uma delas foi o Projeto para um Trabalho de Ação Comunitária (Protac), elaborado em 1985 pela então Divisão de Psicologia. Considerando as demandas da comunidade local, e percebendo serem os pais dos alunos um elo entre a comunidade e a instituição, essa proposta teve como principal objetivo integrar de forma mais efetiva a Divisão na vida da comunidade. Assim, através do estabelecimento de contatos com grupos formais e informais da comunidade (incluindo pais e familiares de alunos), bem como da atuação junto a professores e alunos por meio de diversos mecanismos, a equipe responsável pela Divisão buscava com as pessoas da comunidade realizar uma análise crítica e reflexiva de suas necessidades para que isso as levasse, por consequência, a buscar novos caminhos para suas vidas (FHA, 1985).

No ano de 1988, a Divisão de Psicologia Claparède começou a restringir o seu atendimento. Conforme dados do Relatório de Atividades relativo ao período de maio/89 a abril/91, isso se deveu à obrigatoriedade de retorno dos adjuntos à sua função de origem⁴¹. Com isso, a Divisão decidiu, então, por uma concentração nas atividades do Projeto Sala de Recursos, que já se encontrava em andamento desde o início dos anos de 1980. Essa proposta é um exemplo de vulto no que tange às atividades da Clínica e, além disso, é bastante significativa aos propósitos dessa investigação, razão pela qual a destaco na próxima seção.

O Projeto Sala de Recursos: psicólogos fazendo diferente

O Projeto Sala de Recursos é, a meu ver, um dos mais ilustrativos e significativos no que se refere à temática central desse estudo, que é a atuação do psicólogo na área da educação. Optei por fazer uma exposição minuciosa dessa proposta

⁴¹ A adjunção, segundo Carneiro (2007), era um mecanismo administrativo que permitia que funcionários que trabalhassem com educação especial pudessem realizar esse tipo de atividade em outros locais diferentes da sua escola de origem. Naquele momento, o então governador do Estado Newton Cardoso, ao detectar algumas irregularidades no uso desse instrumento, ordenou que todos os adjuntos retornassem à suas escolas de origem. Com isso, a Divisão perdeu parte de sua equipe, o que a obrigou a reduzir o seu atendimento.

também pelo fato de advirem dela os laudos psicológicos que analiso nessa investigação⁴².

A história desse projeto começa, segundo Carneiro (2006), nos anos de 1980, quando a Clínica começou a receber um número muito grande de crianças tidas preliminarmente como *especiais*, encaminhadas pelas escolas da região para avaliação psicológica. Ao fazer o encaminhamento, a intenção das escolas era, tendo como respaldo essa avaliação, retirar essas crianças das classes comuns e encaminhá-las a uma escola especializada, onde elas poderiam receber um atendimento diferenciado. Em sua grande maioria, essas crianças chegavam trazendo consigo outras queixas como, por exemplo, indisciplina, repetências de dois a três anos e/ou um atraso escolar grande – “ (...) a grande maioria tava fora da classe... menino de 8, 9 anos... ou 10 anos na primeira série...” (Carneiro, 2006: 1).

Ao passarem pela avaliação psicológica⁴³, a equipe de psicólogas percebia que essas crianças não eram necessariamente especiais, como confirmam as palavras de Carneiro (2006):

(...) e a gente, quando a gente ia avaliar os meninos, a gente via que não era menino pra escola especializada... era menino pra continuar dentro da escola comum, porém com um apoio extra, um apoio pedagógico e que a escola não estava preparada pra dar (...) (Carneiro, 2006: 1).

A partir dessa contradição, foi que nasceu, então, o projeto Sala de Recursos, levado adiante pela Clínica durante muitos anos. De maneira geral, a crença e a busca dessa proposta eram pela reinserção dessas crianças – já previamente diagnosticadas pelas escolas como especiais – nas escolas comuns, onde elas poderiam prosseguir nas suas vidas escolares em condições de igualdade com as outras crianças, aquelas consideradas normais. É o que se pode apreender das palavras de Carneiro (2000), ao discorrer sobre as inúmeras tentativas da escola para lidar com esse tipo de aluno:

⁴² Os dados relativos a esse Projeto, levantados através da análise da documentação existente, foram complementados a partir de duas entrevistas realizadas com a psicóloga Maria José Carneiro (em abril de 2006 e junho de 2007, respectivamente) e, ainda, de sua monografia de especialização (Carneiro, 2000). Como já foi explicitado em nota anterior, essa psicóloga integrou a equipe de profissionais da Clínica Claparède no período compreendido entre 1978 e 2003 e, no decorrer desses seus vinte e cinco anos de trabalho na instituição, foi de estagiária de psicologia a coordenadora.

Os laudos psicológicos, alvo preferencial das críticas no que se refere à atuação do psicólogo na educação, foram escolhidos como instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa e serão detalhados nos capítulos seguintes.

⁴³ Essa avaliação será descrita com maiores detalhes ainda no presente capítulo (vide p. 98 e seguintes).

A “Clínica de Psicologia Edouard Claparède” sempre acompanhou este desenrolar de tentativas do ensino, dando apoio psicopedagógico às crianças que lá chegavam com um diagnóstico escolar de deficientes mentais, às quais, após um trabalho de estimulação na área psicopedagógica, eram reconduzidas ao ensino regular, geralmente com êxito (Carneiro, 2000: 10).

O Projeto Sala de Recursos constituiu-se, portanto, numa ação integrada e integradora, que focalizou a aprendizagem – ou a não-aprendizagem – sob uma perspectiva mais ampliada, mais abrangente e contextualizada socialmente. Se determinado aluno não estava aprendendo, se ele estava sendo considerado pela escola como um aluno especial, o problema não poderia ser apenas dele. A escola, a família e outros contextos sociais nos quais essa criança circulava, certamente também tinham sua parcela de contribuição nessa questão (Carneiro, 2000). Dessa maneira, criança, escola e família formavam um composto a ser trabalhado de maneira integrada, indissociada: “... a primeira coisa que a gente fazia era um círculo: criança, família, escola e comunidade, a gente trabalhava dentro desse contexto... então a gente trabalhava o menino aqui, nesse círculo...” (Carneiro, 2006: 1). Essa orientação é confirmada pelo Relatório de Atividades do período compreendido entre 1989 e 1991, onde se lê que “a equipe da Divisão de Psicologia procura fechar o cerco criança x família x escola, dando assistência aos três, mantendo assim o aluno na escola comum” (FHA, 89/91: 1).

Com esse tipo de olhar, o interesse da Clínica era trabalhar em prol da inclusão desses alunos – de certa forma, já rotulados pela escola como incapazes de aprender – na escola e na sociedade. Aliás, convém registrar que a inclusão sempre foi um valor levado a sério e respeitado ao extremo não apenas por Antipoff, mas também por aqueles que trabalharam diretamente ligados a essa educadora, bem como os que a sucederam. Carneiro (2006), ao falar sobre esse objetivo do Sala de Recursos, não deixa dúvidas quanto a esse aspecto:

é, engraçado, a gente sempre trabalhava, até hoje, (...) com a inclusão. Antes de falar em inclusão, dona Helena já trabalhava, você deve ter visto aí nas suas buscas que... foi na década de quê... 60 ou 50... ela colocou uma turma de alunos tidos como normais na Pestalozzi... olha a inclusão... a gente tentava não ver a diferença... isso é uma coisa que eu aprendi com a Irene⁴⁴: não enxergue a diferença, enxergue a igualdade. Porque aí você vai buscar o que que ele está diferente do outro pra você trabalhar pra ele ficar igual a esse outro, entendeu?

⁴⁴ Irene de Melo Pinheiro. Como dito anteriormente, essa psicóloga foi a primeira a dar continuidade ao trabalho de Helena Antipoff na Clínica Claparède, após o seu falecimento em agosto de 1974.

Então isso pra mim é a verdadeira inclusão. Ela sempre falava “não enxergue a diferença, procure ver a igualdade... agora o que diferir você vai fazer tudo pra esse ficar igual o outro” (Carneiro, 2006: 5).

Mas, diferentemente do local determinado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) quando define o que viria a ser uma “sala de recurso”⁴⁵, a sala de recursos a que me refiro aqui não se localizava na escola, mas num outro ambiente, o de uma clínica de psicologia. Era uma sala comum, dotada de espelhos e colchões, onde quase todo o material disponível compunha-se de sucata. Complementando, havia na sala também jogos, brinquedos, tintas, papéis, lápis, revistas, etc. É importante destacar que o trabalho desenvolvido com as crianças não se restringia unicamente ao ambiente dessa sala. Além dela, era muito utilizado o espaço fora da Clínica para jogos, atividades lúdicas e grupais, observação, conhecimento e exploração da natureza. Mostrar a comunidade, o contexto social, na grande maioria das vezes desconhecido por aqueles alunos da periferia, também era uma atividade desse projeto:

Outra coisa que a gente fazia, de vez em quando a gente saía com a turminha, pegava o ônibus aqui e rodava ali no centro pra eles terem contato com o que era o outro mundo, né, deles, a comunidade... porque tinha muito menino que nunca tinha ido no centro... eles vinham da periferia, do redor todo e eram alunos de escola comum... eles tinham só a escola... então a gente levava (...) (Carneiro, 2006: 4).

O trabalho começava com uma anamnese, pois partia-se do pressuposto de que o primeiro passo para se conhecer uma criança era desvendando sua história de vida, sua história familiar. Esse era o ponto de partida que permitiria, então, uma avaliação e o posterior estabelecimento de uma intervenção.

Após essa entrevista inicial, as crianças começavam, em grupos, o seu convívio na sala de recursos uma vez por semana, em sessões com noventa (90) minutos de duração e freqüentavam também, simultaneamente, sessões de reeducação pedagógica e

⁴⁵ Para o MEC, sala de recurso é “um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que freqüentam a classe comum” [disponível no portal do MEC, no link da Secretaria de Educação Especial (Perguntas mais freqüentes), acessado em 10/08/07 – <http://www.portal.mec.gov.br/seesp>].

as Oficinas Pedagógicas⁴⁶. Durante esses atendimentos, a atenção centrava-se “na área de maior necessidade do aluno - sensorial, motora, pedagógica e social” (Carneiro, 2000: 40). Desta forma, eram trabalhados o esquema corporal – para que o aluno pudesse entendê-lo como um “veículo de condução do meio ambiente, suas possibilidades, conhecimento e emprego da lateralidade (direita e esquerda)” (Carneiro, 2000: 40) –, a orientação espaço-temporal e a coordenação motora. O relacionamento interpessoal também era um dos alvos da intervenção, sendo focalizadas as relações nos grupos de trabalho (com as crianças), na escola e na comunidade. Nesse particular, a questão afetiva também não era esquecida, uma vez que os profissionais da Clínica sabiam das implicações dessa dimensão no desenvolvimento infantil e na construção do conhecimento: “(...) a afetividade está intimamente ligada ao intelectual, a Sala de Recursos não poderia deixá-la de lado” (Carneiro, 2000: 28).

Paralelamente às sessões na Clínica, quinzenalmente iam acontecendo visitas às escolas, com os objetivos de orientar os professores no trato com os alunos e de aproximar essas instituições. As famílias dos alunos também recebiam atendimento e orientação e havia interesse em se inteirar de assuntos como, por exemplo, “como a criança se relacionava no grupo familiar, qual era o seu comportamento na comunidade e o que a família sabia acerca do seu desempenho escolar” (Carneiro, 2000: 46). Em determinados casos, persistindo ainda a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a criança e sua vida em geral, era realizada também uma avaliação pedagógica, e, ainda, entrevista com os pais e outros procedimentos que fossem necessários.

É de fundamental importância que se faça um parêntese que permita estabelecer o papel exercido pelos testes psicológicos no contexto da avaliação psicológica realizada na Clínica Claparède. Retomando primeiramente o pensamento de Antipoff sobre esse assunto, percebe-se que a mesma, numa postura que hoje pode ser considerada antecipatória para seu tempo, colocava o teste como um coadjuvante no trabalho do psicólogo. Para ela, muitas vezes, poderia acontecer que, numa situação de

⁴⁶ As Oficinas Pedagógicas Caio Martins foram criadas por Antipoff em 1955 e permanecem em funcionamento até os dias de hoje. Têm como lema o pensamento de Antipoff sobre o “aprender fazendo, educar pelo trabalho” e têm como objetivo oferecer um atendimento educacional suplementar às crianças e adolescentes - na faixa etária de 7 a 18 anos incompletos - da região de Ibitité, sem distinção sócio-econômica, embora a grande maioria pertença ao grupo de baixa renda. Muitas delas acrescentam ao quadro de carência, distúrbios afetivos (emocionais leves ou mais graves) e leves distúrbios neurológicos. O encaminhamento é feito pela Clínica Claparède, e pode acontecer também a busca pelo próprio aluno, desde que ele se encontre na escola. Atualmente, encontra-se na coordenação das Oficinas Pedagógicas a psicóloga Maria José Carneiro, oriunda da Clínica.

teste, uma criança mais desenvolvida do ponto de vista intelectual, pudesse naturalmente ver um determinado problema apresentado como um exercício artificial, pueril e ingênuo. Essa artificialidade poderia, sem dúvida, levar essa criança a ter uma reação frente ao teste totalmente diferente do que teria numa condição real, na vida prática, o que, por sua vez, redundaria em interpretações errôneas sobre as suas reais possibilidades cognitivas. Apontando então que “a atividade humana não foi estruturada no modelo de uma máquina” e que por isso o ser humano teria suas especificidades que se revelariam “conforme o meio em que se encontra”, Antipoff alertava para a necessidade de se observar mais de perto as crianças e não se deixar impressionar unicamente pelos resultados que elas obtinham nos testes. Perguntando-se sobre o “que conseguiríamos saber, se nos limitássemos somente às experiências, somente ao teste”, ela era lacônica e taxativa ao responder com um solene “nada”, indicando visivelmente para a exigência de se tentar apreender a criança por outros meios (Antipoff, 1930/1992: 61).

As crianças encaminhadas pelas escolas passavam na Clínica por um criterioso processo de avaliação psicológica e não simplesmente por uma mera testagem. Assim, quando era necessário, e havendo dúvidas quanto aos resultados revelados pelos testes, “a gente marcava uma outra época, fazia uma outra vez, repetia o teste” (Carneiro, 2007: 2). Seguindo as proposições encaminhadas por Antipoff desde o início de seu funcionamento como Laboratório, a Clínica, na figura de suas psicólogas, fazia questão de deixar bastante claro que os testes ali eram instrumentos importantes e necessários ao processo, mas não eram definidores de diagnósticos, encaminhamentos e condutas posteriores referentes às crianças. Eram, sim, pontos de apoio, norteadores no processo avaliativo de cada criança. Essa posição aparece com nitidez nas palavras de Carneiro (2006):

(...) o teste... pra nós, o teste nunca foi taxativo... (...) tinha menino no Bender que dava sinal de lesão cerebral, mas nem por isso a gente o taxou de lesado... a gente trabalhava a dificuldade porque o teste ele dá um apoio, uma orientação, ele não é taxativo não... (...) A gente aplica teste pra dar um apoio por onde você vai começar com ele (...) Porque se um menino fizesse um Bender muito bom, a gente ia começar por outro lado, não pela psicomotricidade(Carneiro, 2006: 5).

Ao afirmar que “dona Helena sempre dizia ‘nem tudo que um teste diz é verdade’” (Carneiro, 2006: 4), é também essa mesma psicóloga que, além de sintetizar o pensamento em curso na Clínica sobre o papel do teste num processo de avaliação,

ainda marca que as orientações de sua fundadora ainda permanecem na ordem do dia daquela instituição.

É importante verificar alguns posicionamentos que foram destacados por Maria José Carneiro, tanto na sua monografia de especialização quanto nas entrevistas que me foram concedidas. Essa psicóloga, pela sua formação e pela trajetória profissional de vinte e cinco (25) anos de atuação na Clínica Claparède, pode ser tomada como representante do pensamento que norteava as ações daquela instituição e, é óbvio, dos profissionais que ali trabalhavam. Observando-se as palavras abaixo, fica inegavelmente claro que, naquele espaço, o fracasso escolar não era visto de forma reducionista e individualizada e a inclusão era o objetivo primeiro:

que estas repetências, nem sempre, são características de pessoas portadoras de necessidades especiais, mas provenientes de problemáticas ambientais e que com atendimento em sala de Recursos, conseguiriam ler e escrever (...) (Carneiro, 2000: 12).

O fracasso escolar não depende só do aluno, ele vem de um conjunto onde fazem parte a área social, a didática usada pela professora, o método de ensino, a relação professor-aluno, o ordenamento escolar (seriação ou ciclos) e tudo que é relativo ao meio da escola (Carneiro, 2000: 14).

As crianças que chegavam à Clínica em busca de um laudo para a Escola Especializada, já com estigma de pessoa portadora de necessidades educativas especiais, se estimuladas devidamente, respeitando suas potencialidades e orientando a sua família e escola quanto ao tratamento devido, são capazes de se desenvolverem no meio acadêmico (Carneiro, 2000: 51).

As posições apresentadas nessas citações, muito menos do que apenas apontar o pensamento de uma psicóloga que fez história na Clínica, falam de um ideário apropriado por toda uma instituição. Um ideário constituído não meramente por conceitos e idéias, mas por idéias colocadas em prática, operacionalizadas. Um desses conceitos dignos de destaque é o de inteligência civilizada, proposto por Antipoff com base em observações realizadas entre os anos de 1920 e 1924, a partir de estudos feitos com crianças russas abandonadas por suas famílias⁴⁷. Tomando como ponto de partida as proposições de Binet sobre a inteligência, Antipoff afirma que a inteligência, além de

⁴⁷ Esse abandono se deu em conseqüência de importantes fenômenos que atingiram a Rússia diretamente (como a Primeira Grande Guerra Mundial -1914/1918, a Revolução Russa de 1917, a fome de 1921) e que obviamente tiveram conseqüências sociais nefastas para toda a população do país naquele momento.

ter um componente inato, é formada também na interação do sujeito com a civilização. O conceito antipoffiano de inteligência é bem amplo e se configura como

(...) um produto mais complexo, que se forma em função dos diversos agentes, entre os quais distinguimos, ao lado das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, também o conjunto de caráter e o meio social, com suas condições de vida e sua cultura, na qual a criança se desenvolve e, finalmente, a ação pedagógica, a educação e a instrução, à qual a criança se sujeita tanto em casa como na escola (Antipoff, 1931/1992: 77)

A Clínica Claparède hoje...

Em 1997, a FHA estabeleceu um convênio com a Prefeitura Municipal de Ibirité, através da Secretaria de Saúde Mental, mediante o qual a Clínica Claparède se comprometia a oferecer atendimento clínico e pedagógico à população carente da região. Em troca, e já prevendo um significativo aumento na demanda – o que realmente aconteceu –, a Prefeitura do município disponibilizaria alguns profissionais para auxiliar nesse atendimento. Sendo assim, atualmente a equipe da Clínica é composta por cinco (05) psicólogos – sendo três (03) do município –, um fonoaudiólogo e um médico psiquiatra, também cedido pela Prefeitura. Esse convênio prevalece até os dias de hoje, com a Clínica recebendo encaminhamentos dos setores municipais da educação, saúde e jurídico. A partir dele, o atendimento prestado pela instituição passou a envolver, em sua maioria, questões relacionadas à saúde mental. Nesse âmbito, são oferecidos serviços em psicodiagnóstico, psicoterapia breve e de grupo, ludoterapia, orientação a pais, avaliação e orientação em fonoaudiologia, atendimento psiquiátrico e fonoterapia. Quanto aos atendimentos que têm relação com a queixa escolar, o trabalho vem sendo desenvolvido em parceria com as Oficinas Pedagógicas, cabendo à elas lidar com a parte pedagógica propriamente dita. Mantendo em suas dependências a sede do Sapeca (Serviço de Atendimento Psicológico à Criança e ao Adolescente), a Clínica atende a crianças e adolescentes com idade até os dezoito anos, residentes em Ibirité. A partir de dezoito anos, essa clientela é encaminhada para instituições da rede municipal de serviços em saúde.

Essa breve descrição de como se encontra a Clínica na atualidade, novamente aponta para uma outra mudança de configuração no trabalho prestado pela instituição, agora mais voltado para o acolhimento de casos em saúde mental, envolvendo até

mesmo o atendimento de psicoses e neuroses mais graves. No entanto, é preciso destacar que, mesmo a despeito disso, de mudanças administrativas mais gerais e de transformações relacionadas com a própria conformação geral do campo da psicologia, pode-se afirmar que, ainda hoje, a Clínica Claparède se mantém atenta no seu esforço para não se distanciar do legado de sua fundadora.

O jeito antipoffiano de pensar a educação não como um fenômeno isolado, mas diretamente vinculado a aspectos sociais, afetivos, econômicos, etc. permanece vivo ainda hoje nessa pequena parte de sua obra, influenciando e norteando o rumo dos acontecimentos naquele espaço. O caso de Sofia (nome fictício)⁴⁸, uma menina de nove anos de idade atendida pela equipe da Clínica no ano de 2002, serve perfeitamente para ilustrar essa afirmativa. Pertencente a uma família muito pobre, moradora da periferia de Ibirité, Sofia chegou à Clínica trazendo uma queixa inicial de atraso no desenvolvimento da fala (“não falava e quando o fazia era de forma embolada”) e foi, por esse motivo, atendida primeiramente em fonoaudiologia. Nessa avaliação, foi identificado um significativo desvio fonológico que tornava sua fala incompreensível para os outros. Aliado a essa queixa, encontrava-se ainda o fato de Sofia estar repetindo a 2ª.série, não prestar atenção nas aulas e apresentar “dificuldades para acompanhar os colegas” (Toussaint & outros, 2007).

Na anamnese, não foram verificados indícios que apontassem para comprometimentos orgânicos na origem do problema e as hipóteses diagnósticas iniciais eram de uma deficiência mental e/ou uma psicose. Feito o psicodiagnóstico, os testes indicaram um “potencial intelectual médio, com dificuldades motoras ligadas à percepção e orientação têmporo-espacial”. Foram identificados, também, “problemas de ordem afetiva emocional, com forte timidez, ansiedade, prejudicando o seu desenvolvimento global” (Toussaint & outros, 2007). A partir daí, as hipóteses iniciais foram então descartadas e tem início o processo de tratamento de Sofia que viria possibilitar a sua reinserção naqueles ambientes onde ela já começava a ser excluída, entre eles, a escola (Toussaint & outros, 2007).

Partindo de uma interlocução teórica e prática com o pensamento de Antipoff, a equipe interdisciplinar traçou, então, um plano de intervenção que privilegiou,

⁴⁸ Esse caso clínico foi apresentado no “XXV Encontro Anual Helena Antipoff / Formação de professores do ensino básico – diálogos com a experiência antipoffiana”, evento realizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, de 28 a 31 de março de 2007.

inicialmente, a abertura de um canal de comunicação com os pais e a escola. Considerando a experiência antipoffiana, a equipe trabalhou no sentido de compreender a criança no seu meio social, como parte integrante dele e, a partir de estudos, testes, observações e discussões, chegou à conclusão de que Sofia

(...) era uma criança normal, mas que necessitava naquele momento ser mais estimulada para desenvolver suas potencialidades, principalmente no que se referia a aspectos da sua linguagem e interação com o meio (Toussaint & outros, 2007: 6).

Levando em consideração a ênfase dada por Antipoff à influência do meio social e econômico na construção identitária infantil, a equipe acreditava que Sofia era capaz de aprender e apontava, ainda, diretrizes para a escola:

a escola poderia acolher suas reais necessidades, esquecer os padrões pré-estabelecidos de aprendizagem e se preocupar em criar um canal de comunicação com a criança, para a partir daí construir junto a ela um processo de aprendizagem formal (Toussaint & outros, 2007: 5).

Assim, atentando para “as repercussões do meio social no desenvolvimento de uma criança” e tendo em mente que “uma situação social de extrema pobreza prejudica todo o nosso sistema educacional” (Toussaint & outros, 2007: 7), os profissionais da Clínica Claparède conseguiram realizar um trabalho satisfatório. Após mais de um ano em atendimento, Sofia recebeu alta. Atualmente, cursa a 6^a. série em uma escola regular do ensino fundamental e comunica-se com facilidade, o que demonstra o sucesso do processo de intervenção.

Para que se compreenda melhor a intervenção realizada com Sofia, inicialmente diagnosticada como uma aluna *especial*, é preciso realizar aqui um breve retorno que contemple as posições de Helena Antipoff no que se refere ao acolhimento das diferenças, à inclusão propriamente dita. Antipoff, como se sabe, é considerada a iniciadora, a “mãe”, por assim dizer, de todo o movimento relativo à educação especial. Torna-se, portanto, praticamente impossível falar-se de educação especial, de inclusão, de acolhimento de diferenças, etc, e tantos outros assuntos correlatos sem se referir a ela. Em suas proposições relativas a esse tema, chama a atenção também a similaridade existente entre suas idéias e as de Vigotsky, psicólogo recém-descoberto no Brasil e cuja teorização tem sido objeto de estudo de psicólogos e educadores. Por esse motivo, é interessante um paralelo.

Concentrando sua atenção nas habilidades que a criança deficiente possuía, Vigotsky observa que “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma idéia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (Vigotsky, 1989b, v.5: 102, citado por Monteiro, 1995). Nesse ponto, é necessário chamar a atenção para a semelhança dessa proposição com o pensamento de Antipoff. Exemplar nesse sentido é o projeto antipoffiano de trabalho com as classes homogêneas, desenvolvido para as escolas públicas mineiras e que possuía como uma das premissas básicas o agrupamento das crianças segundo as suas capacidades, as suas aptidões individuais. Ao agrupar as crianças de acordo com suas necessidades e com o seu nível de desenvolvimento físico e mental, Antipoff se apoiava na crença de só assim essas crianças poderiam receber uma educação orientada por seus interesses individuais e sob medida para o desenvolvimento de suas capacidades plenas (Vieira, 2006).

Outro ponto que chama a atenção na teorização proposta por Vigotsky diz respeito às interações que acontecem entre o que ele vai denominar de núcleos primário e secundário da deficiência. As características biológicas, orgânicas, constituem o núcleo primário da deficiência. Junto com esse núcleo primário, começa a se constituir um núcleo secundário (composto pelas relações sociais que a criança estabelece), que, segundo ele, é o responsável pelo desenvolvimento das funções especificamente humanas (Monteiro, 1995). A constituição humana segue, pois, uma rota que vai do plano intersubjetivo para o plano intrasubjetivo (Vigotsky, 1998):

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vigotsky, 1998: 75).

Vigotsky chama a atenção do educador para esse núcleo secundário, o social, e aponta que é aí que vai caber a ele atuar, já que no núcleo dos fatores primários – o biológico –, o educador não tem o que fazer. É aí, nas relações sociais, que o desenvolvimento encontra seus caminhos de realização. Assim, o educador deve ter em mente que o seu foco deve ser nos efeitos da deficiência – observados no nível secundário – e não na própria deficiência, presente no núcleo primário do desenvolvimento.

Antipoff também trabalha com a idéia de uma inteligência social e culturalmente construída, como se pode perceber quando da proposição do conceito de inteligência civilizada, já exposto anteriormente nesse trabalho. E foi por acreditar nesse desenvolvimento cognitivo com base social que Antipoff buscou concretizar esse conceito em ações que focalizassem o sujeito como parte integrante de seu meio, influenciando-o, e sendo por ele influenciado no decorrer de seu desenvolvimento cognitivo.

Outro importante ponto em comum no pensamento de ambos diz respeito à necessidade de se conhecer a criança especial. Os dois psicólogos apontavam essa necessidade de, no trabalho com a criança especial, se buscar um conhecimento o mais ampliado possível sobre essa criança, saber do seu desenvolvimento, como ele ocorre, como essa criança interage com o mundo, se ela participa ou é excluída da vida social, os papéis que ela internaliza, as concepções que ela tem sobre si mesma, enfim, conhecer sua história de vida.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao papel da escola e do aprendizado escolar na vida da criança deficiente. Vigotsky afirma que a escola deve criar oportunidades para que a criança se integre, se insira na sociedade, já que só a partir daí é que ela poderá aprender e compensar outras dificuldades no seu desenvolvimento. A escola é, pois, inútil se ficar só no que a criança já sabe e, considerando a importância da aprendizagem na escola, observa que a função da educação é a de levar o aluno adiante, pois quanto mais ele aprende, mais se desenvolve mentalmente. Essa noção também está presente no pensamento de Antipoff. Ao afirmar que a anormalidade mental era um conceito que deveria ser relativizado, já que toda criança seria capaz de aprender, Antipoff alardeava o poder do aprendizado. Postulações como essas ficaram na história e nos dão uma idéia muito clara do que está sendo falado: toda criança, para ela, era capaz de aprender e dar continuidade à sua trajetória de vida, ainda que em condições diferentes das de uma criança normal (Vieira, 2006).

Enfim, as idéias de Antipoff e Vigotsky no que diz respeito à educação especial podem ser sintetizadas em alguns poucos pilares que as sustentam:

Ambos acreditavam na participação ativa e interativa da criança deficiente no contexto educacional.

Ambos acreditavam numa educação que, com base no respeito e na compreensão da diferença, impulsionasse a autonomia e o senso crítico do aluno.

Ambos acreditavam na possibilidade de desenvolver funções que ajudassem os alunos na superação de suas dificuldades.

Somado a isso, a crença maior de ambos era que apenas através de uma verdadeira inserção social dessas pessoas é que elas poderiam a vir a se desenvolver e participar da vida em sociedade, como verdadeiros seres humanos que são.

Até os dias de hoje, as conclusões inovadoras deixadas por Antipoff através de seus inúmeros estudos continuam a auxiliar os profissionais da Clínica Claparède a desenvolver um trabalho conectado com as exigências atuais, num tempo onde já não se pode mais pensar no ser humano a não ser como um ser social e, em consequência, onde já não se pode mais pensar numa psicologia que não seja uma psicologia social.

Encontrando-se contextualizada a instituição focalizada nesse trabalho, assim como a atuação das psicólogas na mesma, passarei, no próximo capítulo, a descrever como realizei a pesquisa.

5. *O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO*

5.1. Conexões entre fenomenologia e microhistória

Duas perspectivas teórico-metodológicas foram tomadas como suporte para o desenvolvimento do presente estudo. Na abordagem da microhistória, fui buscar entender como o estudo de um único caso poderia resultar numa visão diferenciada de um determinado aspecto da realidade. Verificar as implicações trazidas por uma mudança na escala de análise, assim como a visão de contexto proposta por essa abordagem se revelaram fundamentais nesse sentido, pois me permitiram constatar que, além de seu comprovado pioneirismo e singularidade de ação no campo da psicologia educacional mineira, a Clínica Claparède se apresentava como o local ideal para a realização da pesquisa aqui descrita. Ao adotar a fenomenologia como opção metodológica para a análise dos laudos estudados, fui percebendo que esses dois enfoques possuíam conexões e que, conjugados, poderiam iluminar e enriquecer aspectos que eram de meu interesse destacar.

A fenomenologia, conforme aponta Gomes (1986) baseado no pensamento de Merleau-Ponty, é a um só tempo uma filosofia e um método: filosofia no sentido de propor um modo de pensar, e método no sentido de possibilitar uma compreensão do ser humano no mundo, baseada, claro, nesse modo peculiar de ver o mundo. Para a fenomenologia, todas as visões que uma determinada questão pode vir a propiciar podem ser consideradas verdadeiras, desde que não sejam vistas de forma isolada, descontextualizada. Essa postura questiona as idéias tidas como certas, os dogmatismos tão disseminadas no meio acadêmico e, por si só já bastaria aos propósitos dessa pesquisa, que tem como pano de fundo uma “crítica-certeza” amplamente difundida no campo da psicologia educacional brasileira. A generalização é, portanto, uma discussão que se apresenta como um ponto de encontro entre a fenomenologia e a microhistória. Na busca por conhecer a realidade onde vivemos, ambas as perspectivas questionam e rejeitam as explicações que têm a intenção de serem únicas, de serem “verdades-verdadeiras” e incontestáveis. Ambas destacam o papel que o singular exerce nos processos históricos. Ambas tomam uma situação, um evento, um fato, um fenômeno e o analisam exaustivamente, de forma a confirmar ou negar uma determinada percepção. O fenômeno estudado tem a chance, dessa forma, de ganhar uma interpretação que é

diferente, mas não é aleatória, subjetiva ou descontextualizada do ponto de vista social e cultural.

Outro aspecto que quero evidenciar diz respeito ao vivido. A microhistória, assim como a fenomenologia, busca entender um determinado fenômeno indo do particular ao geral, partindo da premissa de que o particular diz do universal. Conhecer um fenômeno é, então, um exercício de buscar nele o que é essencial e, nessa direção, o vivido – a significação dada pelo sujeito à sua experiência – ocupa um lugar de destaque. Penetrar no vivido de um ser humano é ter em mente que esse sujeito pode perceber a realidade de uma forma diferenciada, atribuindo a ela um significado que é seu. No núcleo dessas duas perspectivas encontra-se, portanto, o sujeito, e sua importância só se dá enquanto esse sujeito se constitui como “... lugar dessa atividade intensa e especificamente humana de leitura, de interpretação e de construção do ‘real’” (Gribaudi, 1998: 131).

Feitas essas considerações, passo em seguida a apresentar o referencial teórico-metodológico que orientou a realização da presente pesquisa.

5.2. Microhistória: olhar de perto para ver a diferença

O nascimento da abordagem

Na Itália da década de 1970, um determinado grupo de historiadores se mostrava bastante inquieto com os rumos do debate sobre a crise de paradigmas então vigente no cenário da história e historiografia social. De certa forma, essa discussão foi a responsável, em grande parte, pelo surgimento da abordagem microhistórica, pois dela resultou todo um mal-estar entre esses historiadores, que os provocou a uma reação, com uma conseqüente tomada de posição frente à situação que se apresentava. Mais particularmente, esses estudiosos se sentiram dependentes de modelos historiográficos importados e partiram em busca de uma reforma de concepções, exigências e procedimentos. Como resultado, deu-se o surgimento de proposições diferenciadas sobre como conduzir uma investigação do ponto de vista histórico. Na linha de frente dessa iniciativa, destacam-se nomes como os de Carlo Ginzburg, Carlo Poni, Edoardo Grendi e Giovanni Levi (Revel, 1998).

As propostas que alicerçam a microhistória começaram a ser veiculadas de modo informal na Itália dos anos de 1970, a partir de alguns artigos publicados na revista *Quaderni Storici*. Entre esses, os mais citados são o *Microanalisi e storia sociale*, de Grendi (1972), *O nome e o como*, de Ginzburg & Poni (1979) e também aquele que talvez tenha sido o mais importante de todos e que alcançou grande repercussão dentro e fora da Itália: o texto *Sinais – raízes de um paradigma indiciário*, de Ginzburg (1979). Em prosseguimento, novamente Ginzburg, em parceria com Giovanni Levi, dirigiu na editora Einaudi de Turim, a partir de 1980, a criação de uma coleção constituída por uma série de estudos monográficos sobre temas variados intitulada *Microstorie* (Revel, 1998).

Essa realização também se tornou um marco no surgimento da proposta micro-histórica. Para Vainfas (2002: 107), a importância da coletânea *Microstorie* como alicerce do projeto microhistórico é indiscutível: segundo ele, essa série “está para a historiografia italiana – e ocidental – como a *Annales* está para a historiografia francesa”. Na gênese dessa perspectiva, não se pode deixar de citar também *O queijo e os vermes*, obra considerada por muitos como a grande iniciadora e inspiradora da corrente micro-histórica, escrita por Ginzburg, e cuja primeira edição italiana data de 1976.

Além da Itália, é especialmente na França que a microhistória vai encontrar uma maior acolhida, impulsionada principalmente por Jacques Revel. É esse estudioso (Revel, 1998: 16) que, fazendo coro com outros microhistoriadores, afirma que, por essa abordagem se revestir de um caráter extremamente empírico, ela não possui um texto fundador. Mesmo assim, é também o próprio Revel que aponta, em uma nota nesse seu trabalho, o já citado *Sinais...*, de Ginzburg, como sendo aquele que “sem dúvida teve a ambição de fundar um novo paradigma histórico”.

É do conjunto de todos esses textos que surge uma proposta singular. Abordagem elaborada e minuciosa, a microhistória se interessa pelo detalhe e pelo contexto, pelo papel do particular, da singularidade nos processos históricos, pelas micro e pelas macroquestões que, articuladas entre si, podem auxiliar na busca de soluções para as questões investigadas. Rejeita as explicações que generalizam e tem como elemento fundador a redução da escala de observação, aliada a uma análise também circunscrita e a um estudo exaustivo da documentação pesquisada. Sobre esse componente instituidor da abordagem, Giovanni Levi (1992: 139) afirma que “o princípio unificador de toda pesquisa microhistórica é a crença em que a observação

microscópica revelará fatores previamente não observados”, o que muito provavelmente não aconteceria numa abordagem tradicional. O modelo interpretativo da microhistória se presta, portanto, a revelar eventos-detahes significativos que, vistos sob uma ótica convencional, se perderiam num contexto mais global e se tornariam imperceptíveis. Esmiuçados, reinterpretados e recontados sob uma ótica mais circunscrita e devidamente inseridos no contexto social e cultural que lhes cabe, esses fatos podem vir a se transformar em novas maneiras de se enxergar e de contar a história.

Para fazer o jogo do micro com o macro

Pensando em aproximar essa discussão das questões trazidas por essa pesquisa, uma interrogação se faz necessária: qual(is) o(s) sentido(s) existente(s) em se optar pelo estudo de um único caso? Porque privilegiar uma leitura do micro na tentativa de entender uma questão que se coloca para a psicologia no nível do macro, enquanto ciência e profissão?

Ao fundar a microhistória, os historiadores italianos se fizeram, naquele momento, essa mesma pergunta: o que aconteceria se fossem modificadas as condições de observação e análise de um determinado objeto de pesquisa? O que aconteceria se esse objeto fosse tomado numa dimensão circunscrita e particularizada de análise? Que efeitos surgiriam a partir de um redirecionamento no olhar, de uma mudança de foco no fenômeno em estudo?

A mudança na escala de observação, ponto de partida metodológico do modelo microhistórico, é essencial para a compreensão da mesma e, ainda, para que se tente respostas a essas indagações. Para os microhistoriadores, os paradigmas científicos vigentes e que naquele momento davam suporte à pesquisa no campo das ciências sociais, privilegiavam apenas e tão-somente enfoques macroanalíticos, que forçosamente refletem sobre os fenômenos de forma global, maciça e homogênea. O pensamento deles era o de que se se efetivasse uma mudança no olhar, seguramente ocorreria uma leitura diferente desses fenômenos e se teria a oportunidade de ver surgir uma nova (ou novas) configuração (configurações) do objeto estudado. Ou, em outras palavras, se os fenômenos fossem captados de forma mais particularizada, objetos importantes e construídos de forma distinta e singular emergiriam diante de nossos olhos. É preciso ter em mente que sempre se está lidando com situações de uma realidade que não é única, mas multidimensional e historicamente situada. Diante disso,

o fato de se olhar mais de perto remete à possibilidade de se perceber minúcias que se tornariam imperceptíveis numa visão de conjunto, numa visão macro. Levi (1992) enfatiza essa dimensão dizendo que fenômenos já muito descritos e exaustivamente compreendidos assumem valores novos quando se altera a escala de análise. Daí, embora a observação tenha sido feita a partir de perspectivas menores, é possível estabelecerem-se generalizações mais amplas, mais universais e que expliquem a realidade de uma forma diferenciada. Bernard Lepetit (1998) também enfatiza esse aspecto quando diz que

Uma cidade, um campo, de longe são uma cidade e um campo, mas à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, capins, formigas, pernas de formigas, até o infinito. Tudo isso está envolto no nome campo (Lepetit, 1998: 102).

Limitando o campo de observação, aumentam as possibilidades de se distinguir dados não apenas mais numerosos, mas mais finos, mais precisos e que, por sua vez, remetem a novas configurações da realidade. Simplificando numa analogia, seria o mesmo que se utilizar do recurso de um *zoom* numa câmera fotográfica: quanto mais próximo do objeto focalizado, mais ele se apresenta de uma forma nova, diferente, às vezes tornando-se até mesmo um objeto novo, singular, ou mesmo vários outros objetos novos, até então irreconhecíveis aos nossos olhos. Como disse Faria Filho (2003),

(...) não podemos apenas ver a floresta; é preciso calibrar o olhar para ver, sempre que necessário, cada árvore em particular. Ou seja, não podemos deixar que a visão macroscópica nos impeça de compreender a sua constituição por meio de experiências singulares, as quais, necessariamente, exigem um olhar refinado e categorias de análise adequadas. Nessa perspectiva, para compreender a constituição de uma sociedade escolarizada no Brasil, não basta olharmos para as estatísticas e demais indicadores macrossociais. É necessário que tomemos as práticas e as experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos (Faria Filho, 2003: 87).

Numa pesquisa, contudo, não basta apenas reduzir a escala de observação. O que caracteriza a microhistória italiana, além dessa redução da escala de análise como método, é o que Revel (1998) aponta: a necessidade de se estabelecer um verdadeiro jogo que busque a compatibilização entre duas escalas, uma mais detalhada, diminuída – micro – do enfoque utilizado e outra, mais ampliada – macro – do contexto social, sendo que essa última é que atribuirá sentido à primeira e que é enriquecida com as

novidades provenientes da microanálise. Não é um procedimento simples. Lepetit (1998), quando analisa as relações entre escala e construção do objeto, observa que não existe garantia de que uma mudança de foco sobre o fenômeno implique em mudança na forma de ver esse mesmo fenômeno, a não ser que se estabeleçam as devidas proporções entre o todo e as partes, isto é, “uma homologia entre a realidade e sua imagem e em cada uma dessas duas esferas, uma relação de proporção entre as partes” (Lepetit, 1998: 90)

Desse procedimento-chave de se focalizar estritamente um fenômeno, resultam algumas implicações de extrema relevância para o trabalho de pesquisa e que merecem ser evidenciadas. Revel (1998), no texto *Microanálise e construção do social* destaca que, em decorrência dessa estratégia, algumas concepções necessariamente precisam ser redefinidas. Uma delas é a noção de contexto, que, da forma como é vista pela microhistória, se torna fundamental na trajetória rumo ao alcance dos objetivos propostos nessa investigação.

Ao buscar reelaborar essa noção, a perspectiva microhistórica esclarece que não procede a referência a um “(...) contexto unificado, homogêneo, dentro do qual e em função do qual os atores determinam suas escolhas” (Revel, 1998: 27). A microhistória tenta reconstruir as articulações existentes entre o micro e o macro, sendo que o micro é entendido como o objeto de pesquisa – o enfoque, o texto, a cena – e o macro o contexto social – o palco. Como numa cena de teatro se desenrolando num determinado palco, objeto de pesquisa e contexto social se encontram integrados um ao outro e se constituem mutuamente numa relação intrínseca, numa interrelação dinâmica onde um não existe sem o outro. São as particularidades históricas, eleitas como objetos de pesquisa, que ganham significado a partir do momento em que se encontram dentro de um contexto social maior e, por sua vez, iluminam aspectos desse mesmo contexto.

Vainfas (2002: 118) também enfatiza esse viés original contido nessa particularidade apresentada pela microanálise. Para esse autor, é o “enredo em foco – no caso, microscópico – que deve encerrar o contexto principal do micro-historiador”. Isso implica, para o pesquisador, numa tentativa de inverter o seu procedimento habitual de análise, que seria o de situar e interpretar o seu objeto tomando como ponto de partida um contexto mais global, mais generalizado. Ocorreria, então, uma situação onde um contexto determinado, particular, micro, se apresenta como capaz de situar o objeto pesquisado.

A microhistória é uma abordagem que se preocupa, ainda, em investigar minuciosamente estratégias de ação de indivíduos e/ou comunidades em um determinado tempo histórico, tomando-os como exemplos típicos e capazes de explicar um determinado aspecto da realidade, e essa é, também, uma das intenções dessa investigação. Isso implica em se retomar o trabalho de Antipoff, representado no presente estudo pela Clínica Claparède, uma de suas muitas realizações. Assim, tem-se essa instituição – bem como o trabalho nela desenvolvido e os profissionais que o realizavam – como enredo, como contexto particularizado e contido num contexto mais ampliado e que adequa-se perfeitamente à noção de contexto como apresentada no presente capítulo.

Abordando esse verdadeiro trabalho de (re)contextualização que, necessariamente, deve ser praticado pelos microhistoriadores, Revel (1998) observa que ele parte de premissas muito diferentes:

Ele afirma, em primeiro lugar, que cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e portanto, se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variados, do mais local ao mais global. Não existe portanto hiato, menos ainda oposição, entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. Particular e original, pois o que o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrosociais: é, e este é o segundo ponto, uma versão diferente (Revel, 1998: 28).

Ainda nessa perspectiva, Lepetit (1998) fala sobre um sistema dinâmico de contextos, resultante da combinação de muitas situações particulares e que, ao mesmo tempo, dá sentido a todas elas. Esse dinamismo, provoca, sem dúvida, uma interpretação da realidade que tem como uma das características a circularidade, responsável pelo que o autor vai nomear de verdadeira reviravolta analítica. Resultado: “... ela traz para o primeiro plano (...) as capacidades e os esforços de decifração do mundo dos atores do passado” (Lepetit, 1998: 86). Essa contextualização, na medida em que procura dar conta daquilo que varia, da diferenciação de comportamentos, se utiliza com sucesso do exemplo para alcançar esse objetivo pretendido. O exemplo, nesse caso, possui um valor ilustrativo e que pode certamente levar a uma percepção mais ampla da história e encontra-se, ainda, intimamente relacionado com o caráter essencial da diversidade social, onde o conhecimento do todo é fundamental e precede o das partes. O exemplo é, como aponta Lepetit (1998: 100), “...um processo, que toma sua forma

transformando um saber inicial, questionamentos, materiais documentais, em objeto construído”.

Pensando nesses direcionamentos indicados pela microhistória, o que pretendo é apresentar um outro olhar sobre o tema em estudo. Voltando à crítica à atuação do psicólogo na educação já referida anteriormente, afirmo, mais uma vez, que não ignoro como procedente *parte* da argumentação estabelecida pelos críticos. Porém, entendo também que uma maneira – talvez mais efetiva do que a crítica com caráter de denúncia – de contribuir com esse movimento crítico, seja mostrando outras possibilidades, revelando práticas diferenciadas, experiências concretas e bem-sucedidas de trabalho, onde psicólogos “fizeram diferente” daquilo que vem sendo apontado pelos estudiosos como pernicioso não apenas à educação, mas também à especialidade e à psicologia como ciência e profissão. Raciocinando nessa direção, acrescento que, para se compreender um debate no presente baseado em narrativas históricas elaboradas sobre um mesmo evento, o pesquisador deve saber que a história precisa sempre ser reescrita, pois apesar de não ser possível mudar o passado, ele é pleno de possibilidades, “... pode ser visto de modo diferente e, neste sentido é novo; como sujeito da historiografia, ainda permanece aberto” (Pongratz, 1998: 340).

5.3. Fenomenologia: atitude filosófica e método a serviço do conhecimento

O surgimento da fenomenologia

A influência da fenomenologia estende-se atualmente aos mais diversos campos do conhecimento. Na psicologia, foi o filósofo e psicólogo alemão Franz Clemens Brentano (1838-1917), quem realmente iniciou o movimento de construção da vertente fenomenológica. Seu nome e o de Wilhelm Wundt encontram-se intimamente ligados na história dessa disciplina: aquele, pelo desejo de buscar uma cientificidade para a psicologia sem, no entanto, desvinculá-la da filosofia e este, por ter influenciado decisivamente na construção de uma psicologia comprometida com os padrões de cientificidade das ciências naturais.

Em 1874, mesmo ano em que surge o tratado de psicologia fisiológica de Wundt, Brentano também publica o seu tratado intitulado “Psicologia de um ponto de vista empírico”, que sistematizava uma proposta de oposição direta ao pensamento

wundtiano. O projeto da psicologia empírica de Brentano recusa a psicologia racional, afirmando que a filosofia é fundamental para a compreensão da vida humana, numa crítica ao positivismo que afirma ser a ciência o único caminho para se atingir a verdade. O método da filosofia proposto por ele era o empírico, baseado na experiência, e marcava que a mesma não podia ser apreendida apenas pela percepção externa, mas também e principalmente pela percepção interna. A proposição desse método por Brentano repousava no pressuposto básico de que a fundamentação metodológica da psicologia iria depender do seu objeto e o objeto da psicologia, para ele, era constituído pelo fenômeno psíquico, cuja característica peculiar seria a intencionalidade, isto é, o *olhar*, o significado que o sujeito atribui ao objeto.

A intencionalidade é, portanto, “... o olhar que *intenciona*, capta e percebe o objeto” (Ales Bello, 2004: 90). É, sem dúvida, produção de sentido, e é esse sentido produzido que vai fornecer a chave de acesso ao conhecimento. Segundo Maciel (2001: 30), “... em termos de conteúdos, de objetos para pesquisa ulterior, a maior contribuição de Brentano para a psicologia foi a noção de intencionalidade”.

Mas é Edmund Husserl (1859-1938), um dos filósofos contemporâneos mais fecundos, que é considerado o fundador da fenomenologia. A fenomenologia de Husserl “...é, em primeiro lugar, uma *atitude* ou *postura* filosófica e, em segundo, um movimento de idéias com *método* próprio, visando sempre o rigor radical do conhecimento” (Zilles, 2002: 13).

Husserl foi aluno e orientando de Brentano e também foi por ele influenciado fortemente e “transformou a ‘psicologia descritiva’ daquele no que hoje se denomina o projeto da ‘fenomenologia’” (Maciel, 2001: 24). Husserl concordava com Descartes sobre a existência indubitável de nossa própria consciência e apontava o exame da mesma como ponto de partida para a construção de uma concepção de realidade solidamente fundamentada. A partir dessa crença é que nasce todo um movimento filosófico que se concentra no que é experimentado conscientemente, ou seja, a fenomenologia busca descrever com esmero e rigor o mundo como ele aparece na consciência. Isso quer dizer que a proposta é partir de uma situação sem pressupostos – uma atitude ingênua – para uma atitude transcendental, onde a consciência do pesquisador é que vai constituir o objeto que se busca conhecer como fenômeno puro. E que fique claro que isso não significa, para o pesquisador, uma negação do mundo real, exterior, mas sim um questionamento de qualquer objetividade dada *a priori* e uma tentativa de apreender o mundo com base em sua consciência, em sua experiência.

Com a criação da fenomenologia, Husserl pretendeu dar uma fundamentação filosófica às ciências. Seu objetivo foi o de estabelecer um fundamento capaz de elevar a filosofia à condição de ciência, no sentido rigoroso do termo, e tomando como referência o conceito cartesiano de rigor. Sua intenção foi, portanto, a de construir um método que conferisse objetividade em relação ao conhecimento da realidade, mas que, ao mesmo tempo, contemplasse a intencionalidade.

Uma segunda característica da fundamentação proposta por Husserl é a afirmação de que o importante é ir às próprias coisas e aos próprios problemas, é se abrir à realidade, deixando de lado os preconceitos e pressupostos em relação a ela, pois só dessa forma é que o fenômeno poderá se manifestar. Nessa perspectiva, ao apontar que existe algo mais evidente que o próprio objeto – que seria a consciência que se tem do mesmo – ele aponta que a reflexão racional começa quando se toma consciência disso, isto é, quando se atribui um significado a esse objeto – o que é a própria noção de intencionalidade.

Outra importante consideração de Husserl é de que a psicologia não pode retirar o objeto do seu contexto para estudo, sob pena de naturalizá-lo e fazer dele uma abstração. Isso, sem dúvida, redundaria necessariamente em perda do fenômeno. O que se tem a fazer, então, é voltar-se para o contexto no qual esse objeto se encontra. É situá-lo com rigor, contextualizá-lo no seu tempo, no seu lugar... Husserl, ao verificar que as ciências da natureza excluíram a subjetividade, e as ciências do espírito, no afã de se tornarem objetivas e de se equipararem às primeiras, negligenciaram os problemas mais fundamentais do ser humano, questiona profundamente o valor da ciência enquanto caminho para a verdade. Nesse caminho, subjetividade e mundo externo devem ser levados em consideração, já que esses dois níveis se interpenetram na constituição do sujeito, constituindo o que ele denomina de *mundo da vida*.

Mas, o que vem a ser a fenomenologia?

Etimologicamente, fenomenologia é o mesmo que ciência, estudo do fenômeno. Segundo Giovanetti (1993-1994-1995), a palavra fenomenologia foi empregada pela primeira vez em 1764 por um médico francês, J.H. Lambert, que utilizou-a no seu livro *New Organon* para designar o estudo ou a “*descrição da aparência*”. Depois, o sentido dado a esse termo viria a ser incorporado por Kant e retomado na filosofia alemã do século XIX por Hegel. Esse último, ao fazer na sua *Fenomenologia do Espírito* a discussão sobre a relação entre ciências da natureza e ciências do espírito, descreveu a consciência, abordando-a desde o momento do contato com a realidade, pobre, até um

momento mais rico, onde o conhecimento explicaria essa mesma realidade. E foi essa, portanto, a primeira idéia de descrição em fenomenologia. Entretanto, Dartigues (1973), alerta para a necessidade de se ampliar a visão restrita que é oferecida por um olhar centrado na etimologia do termo. A fenomenologia, portanto, não se constitui apenas num *estudo* ou *ciência do fenômeno* (do objeto a ser conhecido), mas abrange todo um movimento filosófico que, na busca pelo conhecimento, procura considerar a totalidade das relações do sujeito e não se deter apenas numa dimensão mais intelectualista.

Enquanto método, a fenomenologia não se constitui num método explicativo, mas sim num rigoroso método de compreensão que busca captar a intencionalidade, o significado atribuído por um sujeito a um determinado objeto, ou, como teoriza Marques (1989: 36) “ (...) busca elucidar as relações entre as experiências diretas e os significados que essas experiências têm para os sujeitos que as vivem”. A perspectiva aqui é de que a realidade sempre é percebida com um significado que lhe é atribuído – o *vivido* – e, sendo assim, a pesquisa fenomenológica vai tentar penetrar nesse significado, buscando desvelar aquilo que se encontra oculto por detrás dos dados levantados numa investigação, aquilo que não aparece imediatamente, ou seja, buscando ir além do nível explicativo. E captar o significado vivido é um processo que traz algumas implicações e uma delas diz respeito à generalização: a fenomenologia desafia e rejeita as explicações que têm a intenção de serem únicas, de serem “verdades-verdadeiras” e incontestáveis.

Na sua busca de apreender a essência do conhecimento, a fenomenologia se ocupa também de uma importante dimensão constitutiva do ser humano, que é a dimensão histórica. É imprescindível situar o “ser-no-mundo”, conhecê-lo na sua individualidade e alinhar esse saber com o que o sujeito já incorporou de aspectos tomados do social e inclusive, de aspectos históricos e culturais (que já existiam anteriormente a ele). O sujeito da fenomenologia é visto, portanto, imerso no seu contexto e, só aí e com todas as implicações decorrentes dessa inserção, é que pode ser compreendido. Na opinião de Ales Bello (2004: 79), a peculiaridade da abordagem fenomenológica está exatamente na análise de cada fenômeno – “o qual deve ser olhado e aprofundado nas suas conexões com os demais”. Esse aspecto é também constatado por Critelli (2006), que relembra com propriedade que

(...) esse olhar, a que nos referimos, não pode ser compreendido como um olhar meramente individual, mesmo que se trate do ver de um certo indivíduo. O que compõe o olhar individual já é,

ontologicamente, a coexistência, ou seja, a pluralidade. Os outros fazem parte de um olhar particular (Critelli, 2006: 116).

Assim, a fenomenologia se preocupa por apresentar um fenômeno onde sujeito e sociedade constituem uma unidade integrada. O *mundo da vida* da fenomenologia é um mundo onde há vida integrada entre o sujeito e os grupos sociais do qual ele faz parte. É um mundo onde há tecnologia, onde há ciência, onde há informação, onde há conhecimento, dinheiro, consumo, violência, drogas, religião, pessoas vivendo e se relacionando... é, enfim, o mundo da intersubjetividade, que pulsa incansavelmente com a toda carga que é inerente aos relacionamentos interpessoais. É um mundo onde há vida sendo vivida e vida que não se vive sozinha, mas em conjunto e em consonância com um sem-número de fatores, situações e aspectos. É um mundo que, a cada dia que passa, precisamos reinterpretar e tentar entender.

O que é uma pesquisa de cunho fenomenológico?

Existem vários tipos de pesquisa fenomenológica, mas aqui o interesse estará voltado no sentido de se esclarecer o que vem a ser uma *pesquisa de orientação fenomenológica empírica*, já que essa é a opção metodológica nessa investigação⁴⁹.

Como já mencionado, o método fenomenológico de fazer pesquisa não se constitui num método explicativo e sim num método de descrição, de compreensão, onde se procura captar a intencionalidade do objeto pesquisado. A perspectiva aqui é de que a realidade sempre é percebida com um significado que lhe é atribuído – o *vivido* – e, sendo assim, a pesquisa fenomenológica vai tentar penetrar nesse significado, buscando desvelar aquilo que se encontra oculto por detrás dos dados levantados numa investigação, aquilo que não aparece imediatamente, ou seja, buscando ir além do nível explicativo.

Martins & Bicudo (1989) falam mais a esse respeito e contrapõem as situações de uma pesquisa clássica em psicologia com uma pesquisa fenomenológica. Segundo esses autores, numa pesquisa de orientação não-fenomenológica, o pesquisador cria uma situação experimental onde os fatores relevantes são conhecidos e controlados e onde o sujeito pesquisado se conduz de acordo com as instruções recebidas para que seja possível o registro das unidades de comportamento. Já numa pesquisa de cunho

⁴⁹ A pesquisa empírica trabalha com dados empíricos. No caso dessa investigação, esses dados são os laudos psicológicos.

fenomenológico, o pesquisador *não* possui uma compreensão prévia do fenômeno adquirida através de teorias, princípios explicativos, construtos, críticas, debates, etc. e, sendo assim, ele inicia o seu trabalho interrogando este fenômeno que lhe é desconhecido. Exemplificando com o objeto do presente estudo, o que constitui o meu ponto de partida nessa pesquisa é a indagação acerca da experiência profissional de psicólogos que atuavam dentro de um determinado contexto e não o conhecimento acumulado já existente sobre esse tema. O objetivo disso é favorecer a emergência de uma compreensão do objeto estudado que esteja mais em conformidade com a experiência profissional vivida por esses psicólogos, na intenção de se realizar uma outra leitura dessa experiência, reposicionando-a e rediscutindo-a à luz da literatura relativa ao tema.

Aqui, é necessário introduzir esse conceito central para a pesquisa fenomenológica, que é o conceito de experiência. Giovanetti (1999), ao discorrer sobre a experiência religiosa na clínica psicológica, alerta inicialmente para a importância de se fazer uma distinção entre os conceitos de experiência e vivência. A vivência seria um fenômeno psíquico circunscrito à dimensão afetiva, sendo vivido e percebido pelo sujeito como uma emoção intensa e difusa. Nessa percepção, ponto de partida para a constituição de uma vivência, existe uma sensação que não pode ser explicada nem compreendida pela via do racional. Esse mesmo autor vai reconstituir num trabalho posterior (Giovanetti, 2000), a partir de teorizações de Lersch, as quatro etapas que seriam constituintes do processo de vivência, a saber: tendência, percepção, afetação e conduta afetiva. Para que o sujeito se comunique com o ambiente que o cerca, para que ele estabeleça um contato com a realidade, o primeiro passo seria a tendência, uma espécie de desencadeamento de uma necessidade, que, por sua vez, surgiria na forma de um impulso. A partir daí, ocorreria a percepção, a qual, num terceiro momento – o da afetação – teria uma ressonância interna para o sujeito. É aqui nesse momento, ao sentir-se afetado, que o sujeito vive a dimensão do afetivo, do sentimento. Num quarto estágio, e completando o ciclo da vivência, estaria a conduta ativa, uma orientação que buscaria dissolver uma possível tensão surgida no primeiro momento, o do surgimento da tendência.

Partindo, então, dessa noção de vivência, pode-se explicitar melhor aquilo que se constituiria numa experiência. Inicialmente, e seguindo ainda com Giovanetti (1999), é preciso ressaltar que, tanto sujeito que conhece (consciência) quanto objeto a ser conhecido (fenômeno), são duas dimensões que interatuam ativamente entre si, não

podendo, nesse momento, haver privilégio de nenhuma dessas dimensões, sob pena de comprometimento do processo de experiência. Ao acrescentar a uma vivência a sua elaboração intelectual, sua crítica, seu juízo acerca dessa vivência, o sujeito já estaria, portanto, imerso numa experiência. A experiência, então, além de possuir um componente perceptivo e um afetivo, comportaria também essa terceira dimensão que seria a intelectual: é o que nós elaboramos, o que nós criticamos, o juízo que emitimos a partir do que estamos vivenciando. Num trabalho que discute a importância de um olhar mais atento sobre a experiência, Mafhoud (1997) alerta para o fato de que essas dimensões podem ser separadas apenas didaticamente: a experiência perceptiva, sensível, não acontece sem que seja precedida pelo estágio imediato, que é o da experiência intelectual. Em outras palavras, para que o sujeito se dê conta do que está à sua volta, ele precisa de um mínimo de elaboração. Esses momentos, no entanto, se dão praticamente ao mesmo tempo, constituindo um processo de conhecimento que tem sua unidade fundada no sujeito sensitivo-intelectivo.

Essa dimensão da experiência enquanto um processo de conhecimento é um aspecto de relevância ressaltado por Wojtyla (1982). Esse autor observa que tal conhecimento é também um auto-conhecimento, já que não podemos conhecer algo que nos é externo sem antes conhecer a nós mesmos. Assim, sobressai-se aqui uma característica própria da experiência humana, que diz respeito a uma relação dinâmica existente entre sujeito que conhece e objeto de conhecimento: o objeto da experiência não é somente o fenômeno, mas também o próprio homem, que emerge da experiência e também está presente nela, ou seja, não existe apenas o sujeito da experiência, mas um ser que, ao conhecer, também se revela na experiência. Wojtyla (1982) acrescenta, ainda, a necessidade de se integrar outros conhecimentos, de se fazer conexões entre eles. Isso, sem dúvida, abre possibilidades na medida em que o sujeito apreenderia e incorporaria na sua experiência individual um caráter mais amplo, referente à experiência humana, universal. Assim, ao olhar para nós mesmos, é possível chegar ao humano: nós nos definimos na interação com o outro e, inclusive com o outro de outros momentos históricos. Esse mesmo autor (Wojtyla, 1982) aponta também que a dimensão intelectual não é o único aspecto constitutivo da experiência e acrescenta a ação. Para ele, quando se faz um exame da experiência, sempre vamos nos deparar com um sujeito que age, que se posiciona e se revela nesse agir, isto é, nós não conhecemos apenas o ato de uma pessoa; através desse ato, que é algo objetivo, concreto, abre-se para nós a possibilidade de conhecer a subjetividade daquele que está agindo.

Uma investigação de cunho fenomenológico comporta, então, dois movimentos básicos, que são como uma espécie de guia para a mesma: um é o envolvimento existencial, que se caracteriza por uma abertura do pesquisador com relação ao objeto pesquisado. Nesse momento, é necessário suspender, ainda que provisoriamente, os preconceitos e julgamentos sobre a temática em estudo. Já num segundo momento, ocorre um distanciamento, onde o pesquisador tem a oportunidade de retornar àqueles significados que ele próprio atribuiu aos dados levantados e ressignificá-los com base no vivido que aflorou na investigação. É um momento reflexivo, onde o pesquisador “toca” no vivido e reformula as suas elaborações, dizendo a experiência do outro a partir do contexto de suas indagações.

Amatuzzi (2001a) fala de um movimento dinâmico e articulado entre o pensar, o sentir e o agir: existe um pólo de reflexão, de pensamento, de elaboração mental. Existe também um pólo que é caracterizado pelo sentimento primeiro que se tem ao contato com o dado e há ainda um terceiro pólo que é o da ação, de todo o procedimento relacionado à pesquisa em si. A teoria, o conhecimento acumulado que se tem a respeito do objeto pesquisado orienta a pesquisa no sentido de se constituir como uma reflexão que propulsiona, que instiga e que se interliga com os outros dois pólos, o do sentimento primeiro diante do dado e o da ação que, ao ser expressa, se constitui no próprio dado. Esse mesmo autor (Amatuzzi, 2001a) dá ênfase a esse aspecto, afirmando que a pesquisa fenomenológica objetiva um retorno ao vivido, não negando as elaborações que se fizeram a partir dele, “... mas colocando-as provisoriamente entre parênteses, para revê-las depois, à luz daquela fonte primeira. Daí as coisas podem ficar mais claras” (Amatuzzi, 2001a: 55).

Adotar uma atitude fenomenológica em pesquisa é, enfatizo, assumir uma postura que coloca em suspensão qualquer teoria, crença, concepção, ou conhecimento prévio sobre o assunto estudado para ir em busca de uma outra compreensão. Isso não significa negar fatos e evidências, mas, sim, deixar de lado por algum tempo os preconceitos e os pressupostos já vivenciados para que o fenômeno pesquisado possa se desvelar e o pesquisador tenha condições de captar o seu sentido. Num processo de conhecimento orientado por uma atitude fenomenológica, o que ocorre é uma exposição total ao fenômeno sem, no entanto, uma pré-avaliação ou um pré-julgamento deste. É um verdadeiro esvaziamento, um dinamismo onde um conhecimento existente abre espaço para o surgimento de um conhecimento, que pode não ser necessariamente novo, mas que é certamente compreendido sob uma ótica diferente.

É fundamental demarcar, finalmente, que o pesquisador, ao assumir uma postura fenomenológica no desenvolvimento de seu trabalho, muito possivelmente vai encontrar-se diante do desafio de trilhar caminhos novos, desconhecidos e, por isso mesmo, inseguros. Um desafio que é visto por Maciel (2001) da seguinte forma:

(...) uma das conquistas mais importantes da fenomenologia é justamente a de conchamar o leitor à *tarefa do vivido*: não atravessar o texto, como consumidor de idéias, mas deixar-se atravessar por ele, tomando posse do conceito enquanto experiência; não aprender conteúdos, mas desenvolver (ou integrar) uma maneira de olhar o mundo que sempre se deixa tocar e desestabilizar pelo objeto, um “olhar”, um “pensar” que já não se furta mais à tarefa de começar sempre de novo; não falar sobre a experiência mas, falando, refazê-la num discurso e, assim, apropriar-se dela (Maciel, 2001: 8).

E sendo essa modalidade de pesquisa um estudo onde se busca captar o vivido, cabe aqui uma indagação: o que vem a ser o vivido? E como chegar a esse vivido numa pesquisa?

A fenomenologia busca entender um determinado fenômeno indo do particular ao geral, partindo da premissa de que o particular fala do universal. Conhecer um fenômeno é, então, um exercício de buscar nele o que é essencial e, nessa direção, o vivido ocupa um lugar de destaque. Penetrar, pois, no vivido de um ser humano, é ter em mente que esse sujeito pode perceber a realidade de uma forma diferenciada, atribuindo a ela um significado que lhe é singular.

O vivido, ou experiência imediata pré-reflexiva, ou ainda “*nossa* reação interior imediata àquilo que *nos* acontece, antes mesmo que tenhamos refletido ou elaborado conceitos” (Amatuzzi, 2001a: 53, grifos meus) é algo polissêmico e visto pela fenomenologia como um caminho para se chegar à verdade, ao conhecimento. Esclarecendo a definição, Amatuzzi (2001a) enfatiza que essa reação interna é consciente e imediata, mas não é uma reação pensada, construída e elaborada a partir de opiniões e/ou teorias, mas uma reação sentida: ao dizer de uma reação *nossa*, estamos falando de uma conexão com nossa subjetividade, de algo que nos afeta, que faz sentido imediato para o nosso eu. Acompanhando a reflexão de Amatuzzi (2001a, 2001b), verifica-se que o vivido não existe por si só, não é conhecido de antemão e não se tem um acesso direto a ele: o que lhe dá vida é a significação que lhe é dada, tanto por quem vive esse vivido quanto por quem tem interesse investigativo nele, ou seja, o pesquisador. O vivido não se manifesta sozinho: ao se mostrar, ele já se apresenta em composição com concepções, percepções, construções da consciência, que Amatuzzi vai

qualificar de versões do vivido (2001b: 19). É, pois, na relação entre objeto pesquisado e pesquisador que esse vivido aflora, a partir de uma inscrição mínima na consciência, e assume um significado. No entanto, essa inscrição mínima é estruturada e sofre uma dupla influência: tanto da história individual do sujeito, quanto do contexto sócio-cultural do qual esse sujeito é parte integrante. Para o autor, essa influência dual seria como os ossos de um corpo, o esqueleto que daria sustentação a esse corpo, enquanto a carne seria o próprio vivido: um não sobrevive sem o outro, acontecendo aqui uma verdadeira relação de interdependência. É também para esse aspecto que Fornari (1999) alerta ao retomar o proposto por Ricoeur, relativamente ao conceito de intersubjetividade transcendental: no caminho para se chegar ao conhecimento, não se deve esquecer da alteridade constituinte do ser humano, já que o sujeito é parte integrante do contexto sócio-histórico-cultural onde vive e só aí e com todas as implicações decorrentes de sua inserção nesse contexto é ele pode ser visto e compreendido.

Nessa direção, a investigação da experiência imediata se alinha com uma possibilidade de compreensão que transcende os depoimentos estudados. Segundo AmatuZZi (2001a), esse é o significado do termo *essência* proposto por Husserl: a pesquisa fenomenológica descreve uma *essência*, partindo de depoimentos de pessoas sobre suas experiências e, se essa pesquisa for bem sucedida, muito provavelmente lançará luz sobre o tema estudado e, conseqüentemente, poderá implicar num agir mais efetivo no mundo.

Como operacionalizar uma pesquisa fenomenológica?

Existem vários enfoques que permitem desenvolver uma pesquisa fenomenológica. Na presente investigação, para proceder à análise dos depoimentos⁵⁰, utilizei-me dos estudos encaminhados por AmatuZZi (1996, 2001a, 2001b). Estudando vários pesquisadores fenomenológicos, em especial Amedeo Giorgi, Adrian Van Kaam e a brasileira Yolanda Cintrão Forghieri, esse autor chegou à conclusão de que havia uma estrutura de análise que se encontrava subjacente aos passos operacionalizados pelos mesmos. A partir daí, então, AmatuZZi (1996) propôs uma estrutura de etapas, observando que ela poderia ser utilizada com material diverso do indicado por esses autores, que trabalharam especificamente com depoimentos focais. Para AmatuZZi, essa

⁵⁰ Tratarei posteriormente do conceito de depoimento, conforme visto pelo referencial fenomenológico, na seção “*Laudos psicológicos: expressões do vivido?*” (p. 127).

estrutura permite que se aplique o método fenomenológico de pesquisar a qualquer material que contenha uma objetivação do vivido.

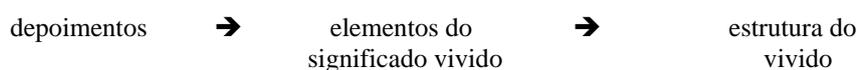
Assim sendo, essa estrutura que foi adaptada por Amatuzzi (1996) e endossada por outros estudiosos brasileiros, como, por exemplo, Martins & Bicudo (1989), pareceu-me totalmente viável na análise que ora desenvolvo. Ela pode ser esquematizada como abaixo:

1. Sintonização com o todo do vivido.
2. Encontro dos elementos experienciais.
3. Síntese ou articulação final.

O primeiro passo, ou sintonização com o todo do vivido, é o momento que comporta uma leitura, ou várias leituras (quantas forem necessárias) do depoimento, com o objetivo de entrar em contato com a essência, de intuir, ainda que num nível pré-verbal, acerca da essência da experiência que ele (o depoimento) encerra em si. Dizendo de outra forma, nestas leituras, o que se busca é apreender o sentido global, o significado global do vivido. Para Martins & Bicudo (1989), o sentido do todo refere-se à capacidade de compreender a linguagem do depoimento, de obter um entendimento sobre o que ele expressa. Esse sentido obtido após as leituras dos depoimentos, é que servirá de base para o segundo momento, que é o encontro dos elementos experienciais (ou das unidades temáticas emergentes). Basicamente, os conteúdos expressos serão agrupados em unidades temáticas que afluíram como mais significativas. Nesses agrupamentos temáticos, busca-se primeiramente dividir o texto em unidades de significado e analisá-las, separadamente, a princípio. Em seguida, tenta-se captar “...os elementos de significado vivido que, quando articulados, dão conta do significado global” (Amatuzzi, 1996: 8). Deixa-se de lado, portanto, a particularidade e o olhar volta-se para o que é geral: a essência é o que resulta desse momento da análise, onde o vivido é transcrito em linguagem psicológica. É interessante notar que, como observam Martins & Bicudo (1989: 99), “as unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador”. Isso é perfeitamente compreensível se se atentar para o fato de que, numa pesquisa qualitativa em psicologia, lida-se com uma realidade psicológica que, assim como uma unidade de significado, é inacabada e se constitui também pela ótica do pesquisador. Já na terceira e última etapa, é realizada uma síntese onde todos os elementos da experiência vivida são articulados. É nessa finalização que o pesquisador realizará uma tentativa de captar, de acessar o todo, a totalidade do vivido, com o objetivo de chegar a

uma descrição consistente do fenômeno estudado. Nesse estágio final do procedimento analítico, é feita uma verificação do que essa síntese final significa para o pesquisador. Nesse processo de interpretação, ele dialoga com outros autores, buscando, assim, ampliar as possibilidades de esclarecimento de sua questão. O que emerge de todo esse processo é uma possibilidade de entendimento, é um aproximar-se da essência, e não uma simples generalização.

Esquemáticamente, uma pesquisa fenomenológica empírica pode ser definida como se vê abaixo:



De maneira ainda mais didática, é o mesmo Amatuzzi (2001b) que sintetiza em poucas palavras esses procedimentos necessários à análise dos dados. O primeiro momento é aquele de se chegar a uma síntese particular de cada depoimento. No segundo momento, além de se fazer uma sistematização das sínteses de todos os depoimentos, faz-se também uma busca por elementos variantes e invariantes. É a partir desse processo que vai se chegar, portanto, a uma estrutura geral do vivido. Já o terceiro momento é o do diálogo com outros estudiosos, “o que convencionalmente é chamado de discussão de resultados” (Amatuzzi, 2001b: 22) e finalmente, o quarto momento, é aquele que pressupõe a comunicação dos resultados obtidos na pesquisa, ou seja, a sua publicação, visando dar ciência do encontrado à comunidade científica ou a qualquer outro público.

5.4. O grupo estudado e o foco numa prática criticada

Tendo em vista o objeto dessa pesquisa, que é o fazer do psicólogo na educação, bem como a orientação de análise escolhida, que é a fenomenológica, meu propósito caminhou no sentido de ter acesso à experiência profissional vivida pelos psicólogos – sujeitos pesquisados – que trabalhavam na Clínica Claparède.

No entanto, logo nos primeiros contatos com a documentação histórica da instituição, fiz a opção por não realizar entrevistas com esses sujeitos. Simultaneamente a essa decisão, a escolha por aproximar-me da experiência dos psicólogos da Clínica através de laudos psicológicos por eles elaborados, foi rapidamente se configurando e

tornou-se impositiva. Foi como se aqueles laudos tivessem me escolhido para serem utilizados como instrumentos que fossem dar voz ao trabalho dos psicólogos, e não o contrário. Explicitarei logo abaixo os dois motivos que se apresentaram imperativos e direcionaram minha escolha para os laudos psicológicos naquele momento.

Laudos psicológicos: expressões do vivido?

Em psicologia, quase a totalidade dos estudos realizados com orientação fenomenológica têm comumente se utilizado do relato verbal, na grande maioria das vezes corporificado numa entrevista.

Vi essa afirmativa confirmada quando, em minhas pesquisas bibliográficas, deparei-me com a escassez – ou praticamente inexistência – de trabalhos onde se privilegiava a análise fenomenológica de depoimentos escritos⁵¹. Esse fato, num primeiro momento, levou-me equivocadamente a uma estranheza seguida de um questionamento: laudos psicológicos se prestariam a se constituir em fontes para uma análise do tipo fenomenológico? Passado esse momento inicial, minha resposta a essa questão foi seguramente afirmativa. Como aponta AmatuZZi (1996, 2001a), o vivido pode se manifestar e se objetivar das mais diversas formas possíveis, seja através de uma obra de arte, de um desenho, de documentos, etc, e “*depoimento* é o nome que se convencionou dar para essas manifestações” (AmatuZZi, 2001a: 60). Esse autor acrescenta ainda que, em princípio, qualquer manifestação humana pode se constituir num depoimento, o que é o mesmo que dizer que o vivido pode ser acessado a partir de qualquer manifestação humana. Isso não é o mais importante. O que importa, sim, é a luz que o pesquisador pode direcionar para esse depoimento para que sua leitura seja possível:

A luz sob a qual se lê o depoimento é, então, uma luz que permite atravessar a materialidade empírica do próprio depoimento, chegar ao vivido que ele expressa, e depois, abstraído-se do contexto concreto deste sujeito, buscar os significados gerais em relação à existência humana problematizada pelo pesquisador (AmatuZZi, 2001a: 60).

⁵¹ O trabalho de Macêdo (1999) intitulado *Análise fenomenológica de depoimentos escritos – apresentando e discutindo uma possibilidade* teve como objetivo compreender do ponto de vista da fenomenologia a relação terapêutica e, nele, os dados foram colhidos através de depoimentos escritos dos clientes sobre o tema em questão. Esse mesmo trabalho confirma essa minha afirmativa, ao discutir a inexistência desse tipo de investigação, tanto no Brasil quanto no exterior. Essa posição também é confirmada pelo trabalho de Forghieri (1993), onde, após leitura do mesmo, chega-se à conclusão de que, de forma ampla, o material utilizado pelas pesquisas fenomenológicas em psicologia tem sido, preferencialmente, o relato do sujeito (verbal ou escrito) sobre sua vivência de determinado tema.

Sem dúvida, sendo a análise fenomenológica uma leitura do vivido a partir de alguma expressão dele, reafirmo que os laudos psicológicos, tomados aqui como “expressões do vivido dos profissionais que os escreveram” (Amatuzzi, 2007), se constituem em fontes ricas e inesgotáveis para a compreensão de diversos temas que inquietam aqui e ali os pesquisadores em psicologia. Para isso, basta, então, atentar para essa luz que possibilitará a leitura desses documentos.

Laudos psicológicos: alvos de críticas

Conferindo a literatura especializada sobre a atuação do psicólogo na educação, tema que já mereceu destaque no Capítulo 3 dessa investigação, pude perceber que, na maioria dessas obras, a crítica estava centrada no psicodiagnóstico e, conseqüentemente, nos laudos psicológicos⁵².

Apresentarei agora alguns exemplos que servem para ilustrar essa minha afirmação. Começo com um recente trabalho de Souza Patto (2000), já citado anteriormente. No trecho dessa obra onde faz uma crítica à psicometria (pp. 65-84), a autora aponta os psicólogos que fazem uso dessa prática como profissionais a serviço da exclusão escolar e social de alunos pobres, observando que

(...) laudos sem um mínimo de bom senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a *coisas* portadoras de defeito de funcionamento em algum componente da máquina psíquica (Souza Patto, 2000: 67).

Outro exemplo de crítica ao psicodiagnóstico é o de Souza (2005), num artigo onde trabalha com a análise de prontuários de crianças e adolescentes que apresentaram algum tipo de dificuldade no decorrer do processo de escolarização. Ao observar que a

⁵² Existe uma distinção entre laudo psicológico e prontuário psicológico, dois registros produzidos pelo psicólogo na sua prática profissional. Em 01/12/2001, o Conselho Federal de Psicologia publicou a Resolução CFP N°. 30/2001, que instituiu o Manual de Elaboração de Documentos, produzidos pelo psicólogo. Essa resolução conceitua laudo psicológico como “o relato sucinto, sistemático, descritivo, interpretativo de um exame (ou diversos) que descreve ou interpreta dados. O Laudo Psicológico é também chamado de Relatório Psicológico e quando sua solicitação decorre de instâncias judiciais tem sido nominado de laudo pericial”. Como finalidade, a mesma resolução aponta que o laudo tem “o objetivo de apresentar diagnóstico e/ou prognóstico, visando fornecer orientações, subsidiar decisões ou encaminhamentos, *a partir de uma avaliação psicológica*” (grifo meu). Já o prontuário psicológico, similarmente a um prontuário médico, constitui um registro geral de todos os atendimentos realizados pelo psicólogo a um determinado cliente e, nesse registro, incluem-se entrevistas, testes, observações, acompanhamentos, encaminhamentos e outras ações realizadas no decorrer do atendimento (Souza, 2005).

avaliação psicológica é o principal instrumento nesse processo, conclui pela necessidade de se repensar as práticas psicológicas quando se trata de lidar com esse tipo de clientela. Essa autora afirma que a principal consequência de um psicodiagnóstico mal elaborado reside no fato de “(...) se manter uma Psicologia a serviço da exclusão social dessas crianças” (Souza, 2005: 101). Reconhecendo ainda a grande força do laudo psicológico no contexto educacional, ela enfatiza que

as consequências da utilização desse instrumento na escola são as mais diversas, mas em geral, todas elas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização que as crianças vêm sofrendo na escola (Souza, 2005: 97).

Machado & Souza (2004) também concordam que “(...) os encaminhamentos de crianças para atendimentos psicológicos e/ou médicos selam destinos, trajetórias escolares” (2004: 40), e apontam que, nesse percurso, o psicodiagnóstico encontra-se, mais uma vez, como um dos principais instrumentos – senão o único – de estigmatização e exclusão.

A literatura que trata desse tema e de assuntos correlatos é extensa (Souza Patto, 1984, 1991, 2000; Libâneo, 1984; Goulart, 1985; Moreira, 1992; Wechsler, 1996; Zanella, 1998; Guzzo, 1999; Neves & outros, 2002, etc.) e penso ser desnecessário apresentá-la em detalhes.

Assim sendo, foi também por esse motivo – por se constituírem no alvo preferencial da crítica especializada – que optei por privilegiar os laudos psicológicos como instrumentos de coleta de dados nesse estudo. No meu entendimento, ao se comportarem como o espelho de uma atuação tão criticada pela literatura especializada, mostrar uma prática diferenciada de psicólogos baseada justamente nesse espelho, é o mesmo que mostrar uma outra possibilidade de leitura de uma mesma realidade.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é o de que existe uma discussão atual no campo da historiografia da educação que diz respeito ao alargamento da concepção de fontes. Hoje se sabe que as fontes são muito importantes num trabalho científico, pois é a partir do manuseio criterioso e crítico das mesmas que se pode recolher dados preciosos ao trabalho. Muitos autores, como por exemplo Xavier (2001) e Faria Filho (2003), apontam que, na pesquisa de temas e questões educacionais, o que vem acontecendo é uma incorporação de fontes que nunca foram cogitadas antes como passíveis de favorecer uma apreensão mais apurada da realidade educativa. Como exemplos, pode-se citar a fotografia, a iconografia, as plantas arquitetônicas, os diários

íntimos, as correspondências, os registros judiciais e outros, que têm se colocado como possibilidades marcadamente originais no percurso metodológico.

Também na produção científica recente em psicologia é possível se localizar essa tendência, com os laudos psicológicos encontrando-se perfeitamente inseridos nessa perspectiva de riqueza de fontes incomuns e havendo um crescente interesse no estudo dos mesmos e de prontuários psicológicos. É o que demonstram trabalhos como os de Cardoso (2004), Facchinetti (2004) e Souza (2005).

Diante do exposto, propus-me a utilizar como instrumentos de coleta de dados os laudos psicológicos elaborados por psicólogos da Clínica Claparède, instituição que já foi apresentada no capítulo anterior. Os dados coletados nesses documentos, repito, serão analisados conforme a perspectiva fenomenológica de pesquisa em psicologia e, daqui para a frente, passo a apresentar como se deu, na prática, a utilização desse material de pesquisa.

5.5. Os laudos psicológicos estudados

No que diz respeito aos laudos psicológicos produzidos pelas psicólogas⁵³ da instituição investigada, o *corpus* documental que esteve à disposição dessa pesquisa se constituiu de cento e cinquenta e oito (158) documentos. De toda a documentação que integra a trajetória de existência da Clínica, esse montante foi o que restou de um momento infeliz onde ocorreu um extravio de parte da documentação histórica da instituição. No que se refere à data de elaboração, esses registros contêm uma particularidade que os torna ainda mais atraentes como auxiliares ao fio argumentativo que vem sendo tecido nessa pesquisa, que é o fato de haverem sido emitidos no período compreendido entre 1983 e 1995. Esse espaço de tempo coberto pelos laudos – pouco mais de uma década – é parte integrante de um período maior no qual se consolidou a crítica referente à atuação do psicólogo na educação, crítica essa por sua vez geradora de questões que deram origem e norteiam essa investigação.

Conforme exposto anteriormente, ao tomar como base a orientação de análise escolhida nessa pesquisa, busquei ter acesso à experiência vivida por cada uma das psicólogas que trabalharam na Clínica Claparède, no momento em que elas realizaram avaliações psicológicas. Sendo assim, e considerando que, no período citado acima

⁵³ Daqui para frente, a referência aos profissionais será feita sempre no feminino, já que, no decorrer do período investigado, trabalharam na Clínica Claparède somente *psicólogas*.

(1983-1995), trabalharam na Clínica cinco(05) psicólogas, procurei ter em mãos para análise no mínimo dois (02) laudos elaborados por cada uma dessas profissionais. Tendo esse critério como norteador, obtive ao final de uma seleção aleatória um total de treze (13) laudos⁵⁴, distribuídos como se segue:

<i>Laudos</i>	<i>Data de expedição</i>	<i>Psicóloga que o elaborou</i>
01	13/03/1984	Ana Luiza ⁵⁵
02	27/11/1984	Ana Luiza
03	09/03/1984	Ana Luiza
04	02/02/1984	Ana Luiza
05	24/08/1984	Maria Dolores
06	30/05/1985	Maria Dolores
07	05/02/1985	Maria Dolores
08	14/02/1985	Jussara
09	23/02/1984	Jussara
10	31/05/1985	Suzana
11	26/02/1985	Suzana
12	22/02/1985	Ana Cláudia
13	13/02/1985	Ana Cláudia

Como já exposto no Capítulo 3 desse trabalho, esses laudos psicológicos expressam o resultado de avaliações psicológicas realizadas em crianças que foram encaminhadas à Clínica Claparède por escolas da comunidade para esse procedimento. De acordo com Carneiro (2000, 2006, 2007), essas crianças chegavam à Clínica já “pré-dagnosticadas” pelas escolas como incapazes de aprender e a expectativa dessas escolas era a de que um documento expedido por um profissional competente – no caso o psicólogo – viesse constatar e validar essa certeza e, ainda, facilitasse o encaminhamento dessas crianças a uma escola especializada. Entre os motivos dos

⁵⁴ Mesmo sendo possível, numa perspectiva fenomenológica de análise, trabalhar apenas com um único laudo elaborado por uma única psicóloga e dele retirar uma síntese capaz de dialogar com o conhecimento já existente sobre o tema investigado, optei por analisar um número maior de laudos. Esse procedimento me facilitaria comparar e sistematizar as sínteses contidas em vários laudos para, a partir da busca do que se mantinha e do que variava, chegar a uma síntese da totalidade dos documentos, etapa fundamental na análise a que me propus a realizar.

⁵⁵ Todos os nomes são fictícios, na intenção de se preservar a verdadeira identidade das psicólogas.

encaminhamentos para avaliação e alegados como obstáculos ao processo escolar, destacam-se as dificuldades de aprendizagem, aliadas, em alguns casos, à indisciplina, como se poderá ver no momento da apresentação individual de cada laudo.

5.6. Caracterização dos laudos pesquisados

Todos os laudos contêm uma estrutura formal única, padronizada, que pode ser descrita a partir de quatro itens: identificação, testes aplicados, análise dos resultados e conclusão⁵⁶.

O primeiro item apresenta dados de *identificação* do aluno em teste. Assim, nome completo, data de nascimento, idade (expressa em anos e meses), filiação, endereço residencial e data da avaliação permitem identificar com clareza a criança analisada.

Em seguida, é relacionada toda a *bateria de testes aplicada*, acompanhada dos resultados obtidos pela criança em cada um dos testes a que foi submetida. Nos 13 (treze) laudos analisados, as crianças em processo de psicodiagnóstico foram avaliadas tendo como suporte uma bateria composta pelos seguintes testes: Limiar/72, ABC, Raven, Goodenough, Bender/Koppitz, HTP e Desenho da Família.

No tópico *análise dos resultados*, a psicóloga apresenta sua apreciação global acerca do resultado obtido pelo(a) aluno(a) avaliado(a), tendo como suporte a bateria de testes que foi aplicada. Aqui, na grande maioria dos casos, foram focalizadas a inteligência geral, a motricidade, a prontidão para leitura e cálculo e a personalidade, com o profissional examinando cada um desses elementos em particular.

Finalmente, o laudo oferece uma *conclusão* emitida pela psicóloga com base nos testes aplicados e em outros procedimentos que, porventura, tenham sido necessários no decorrer do atendimento, como por exemplo, entrevista com os pais, observação direta, avaliação pedagógica, etc⁵⁷. Essa conclusão expressa o julgamento da psicóloga sobre a pergunta – implícita – feita a ela no momento do encaminhamento realizado pela escola, qual seja: *sob o ponto de vista psicológico, essa criança tem condições de freqüentar (ou de continuar freqüentando) determinada série?* A

⁵⁶ Uma cópia dessa estrutura encontra-se nos *Anexos*.

⁵⁷ Como já referido no Capítulo 4, os laudos estudados nessa investigação são parte integrante de um processo de avaliação psicológica mais global, levado adiante dentro do Projeto Sala de Recursos, e que previa procedimentos avaliativos complementares.

depende da conclusão do laudo, a escola teria, na figura do psicólogo e, conseqüentemente, de seu laudo, um aval para legitimar o ingresso, a permanência ou a exclusão da criança da escola regular.

A composição dos laudos : os testes aplicados

Como já foi afirmado, o laudo psicológico é um documento onde o psicólogo emite um diagnóstico/prognóstico, a partir de uma avaliação psicológica por ele realizada. As crianças encaminhadas à Clínica Claparède para avaliação eram submetidas a uma bateria de testes, composta pelas provas já referidas acima (Limiar/72⁵⁸, ABC, Raven, Goodenough, Bender/Koppitz, HTP e Desenho da Família). Em princípio, pode-se dizer que os testes psicológicos eram norteadores básicos dessa avaliação. Assim, dada a importância dos mesmos no argumento dessa investigação, optei por realizar uma apresentação resumida de cada um deles, o que será feito a seguir.

Teste ABC

A partir da segunda metade dos anos de 1920 e início dos anos de 1930, percorria os grandes centros urbanos culturais e intelectuais brasileiros um clima intelectual extremamente favorável à jovem ciência da psicologia experimental, objetiva. Na educação, essa movimentação era também bastante visível, e o nome de Lourenço Filho se destaca entre aqueles que trabalharam no sentido de sensibilizar as autoridades governamentais e a opinião pública sobre as vantagens de se aplicar a psicologia científica à educação. E, naquele momento, dizer da aplicação da psicologia à educação era o mesmo que dizer dos testes.

Foi nesse clima que Lourenço Filho e seus colaboradores desenvolveram uma série de estudos teóricos e experimentais, alguns inclusive não realizados ou mesmo publicados, como, por exemplo, a Revisão Paulista da Escala Binet-Simon. Dentre esses, destaca-se o estudo ampliado que tinha por objetivo verificar a relação existente entre maturidade e aptidões necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, o qual forneceu a fundamentação empírica para o teste ABC.

⁵⁸ A apresentação desse teste ocorreu no Capítulo 4, quando da enumeração das atividades desenvolvidas no Laboratório Claparède (vide pp. 81-82).

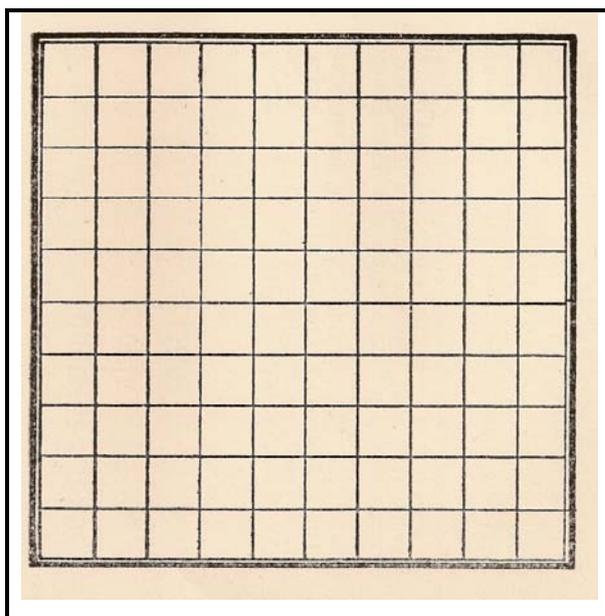


Figura 1: A figura mostra uma das oito provas do Teste ABC, a de controle visual-motor e índice de fatigabilidade. A criança deveria, no tempo máximo de um minuto, colocar à lápis, um pontinho preto no centro de cada quadrado (Extraído de Binet & Simon, 19--).

O teste ABC, utilizado na formação de classes escolares (enturmação), além de concretizar para Lourenço Filho e outros psicólogos a aspiração de ver a psicologia alçada à categoria de ciência – e de ciência útil à educação –, também foi um dos primeiros instrumentos a trazer para a psicologia brasileira o problema da desigualdade entre os escolares, já que levantava e classificava as aptidões necessárias à aquisição da leitura e da escrita, articuladamente às idéias de diferença individual e rendimento (Monarcha, 2001).

Fundamenta-se no conceito de maturação⁵⁹ para a leitura e a escrita e se propõe a medir oito atributos que a caracterizariam, quais sejam: coordenação viso-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação (pronúncia), coordenação motora e índice de atenção e fatigabilidade. Esses atributos foram pesquisados por Lourenço Filho em oito provas específicas, onde a criança

⁵⁹ Esse conceito relaciona-se com a prontidão da criança para a alfabetização. Na literatura especializada, observa-se atualmente “(...) que a prontidão avaliada por meio de testes padronizados parece ser um aspecto muito pouco pesquisado ultimamente, parecendo haver uma tendência em substituir esse conceito pelo de habilidades e competências para a alfabetização” (Pereira & Alves, 2002: 2). Tomando como referência uma visão maturacionista do desenvolvimento infantil, pressupõe-se que aos sete anos de idade a criança já tenha adquirido a maturidade para iniciar sua alfabetização. Nessa idade, os processos psicológicos e neurológicos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita já estariam suficientemente desenvolvidos. Essa maturidade para a leitura e para a escrita foi avaliada inicialmente em termos da idade mental da criança e os testes de inteligência contribuíram muito para o surgimento dessa noção. No Brasil, ganhou destaque o Teste ABC, construído por Lourenço Filho em 1931. Mais recentemente, a exemplo de Emília Ferreira, esse conceito vem sendo revisto por estudiosos do assunto.

poderia perfazer no máximo um total de 03 (três) pontos em cada prova. De acordo com a pontuação obtida, o aluno era classificado como *forte* (17 a 24 pontos), *médio* (09 a 16 pontos) e *fraco* (zero a 08 pontos). Se classificado como forte, o aluno seria visto como um provável candidato a aprender a ler e escrever com facilidade no decorrer do período de um semestre. Caso obtivesse uma classificação média, isto significaria que a aprendizagem poderia se dar dentro do período de um ano letivo. Sendo classificado como fraco, o que conseqüentemente era atribuído a uma *imaturidade* ou mesmo *deficiência*, o escolar recebia a recomendação de que a aprendizagem da leitura e da escrita não deveria começar antes que ele estivesse suficientemente amadurecido, ou de que as suas deficiências fossem devidamente corrigidas (Binet-Simon, 19--).

Considerado um instrumento tradicional de medida, o teste ABC ainda vem sendo largamente utilizado por pesquisadores. Um sem-número de pesquisas sobre o tema da alfabetização utiliza-se desse instrumento, o que reafirma a sua atualidade (Nicolau, 1997; Becker Soares & Maciel, 2000).

Teste das Matrizes Progressivas de Raven

Esse teste foi construído pelo escocês John C. Raven e publicado em 1938. Em sua forma original, denominada Matizes Progressivas Standard (Standard Progressive Matrices, SPM), foi concebida para atingir todas as faixas do desenvolvimento intelectual. Posteriormente, no ano de 1947, Raven criou mais duas escalas: as Matrizes Progressivas Coloridas (Coloured Progressive Matrices, CPM), e as Matrizes Progressivas Avançadas (Advanced Progressive Matrices, APM). Essa segunda escala, mais usada naqueles que possuem escolaridade de nível superior, é empregada para testar pessoas intelectualmente bem dotadas (Bandeira & outros, 2004).

As Matrizes Progressivas Coloridas, conhecidas no Brasil como Escala Especial, destinam-se a crianças na faixa etária de cinco a onze anos e idosos, mas seu uso pode também ser estendido a portadores de necessidades educativas especiais, pessoas que, por algum motivo, não compreendam ou falem o idioma nacional, e ainda, pessoas que se encontram em processo de deterioração mental. A Escala Especial é composta de três séries (A, Ab e B), cada uma com 12 itens dispostos em ordem crescente de dificuldade. Cada item é um desenho ou matriz onde falta alguma parte; abaixo desse desenho, são apresentadas seis alternativas que o completam e a criança deve escolher apenas uma dessas alternativas. O teste foi revisto pelo autor em 1956, data em que a partir da qual não foi mais modificado (Bandeira & outros, 2004).

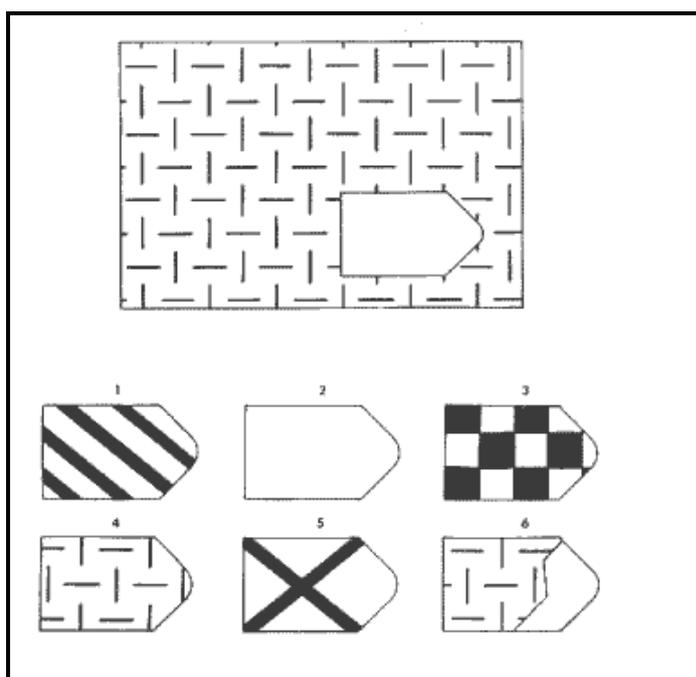


Figura 2: Uma lâmina ilustrativa do Matrizes Progressivas de Raven.

Esse teste tem como referencial teórico o *fator g* (capacidade intelectual geral) proposto pelo psicólogo britânico Charles Spearman (1863-1945), mas Bandeira & outros (2004) afirmam que, na realidade, o que ele pretende medir é apenas um dos componentes do *fator g*, chamado de capacidade edutiva, que se constitui na aptidão da criança para elaborar novas informações a partir de um estímulo já conhecido.

São esses mesmos autores (Bandeira & outros, 2004) que observam ainda que, especialmente no Teste de Raven, muitos trabalhos já apontaram a influência do fator sócio-econômico nos resultados obtidos pelos examinandos. No Brasil, apesar do teste de Raven ser alvo de pesquisadores (Primi & outros, 1998; Linhares & outros, 2005), existe ainda a necessidade de se conduzirem estudos de padronização que levem em consideração as especificidades de cada região.

Teste de Goodenough

Foi proposto pela psicóloga norte-americana Florence Laura Goodenough (1886-1959) em 1926 e é também conhecido como Teste do Desenho da Figura Humana. Constitui-se de uma prova simples onde se solicita à criança o desenho de uma figura humana, sem modelo. Seu objetivo é medir a inteligência com base na avaliação da representação da figura humana que essa criança fornece. O desenho realizado é avaliado segundo critérios definidos e precisos, permitindo uma avaliação da

idade mental de crianças na faixa etária compreendida entre 3 e 13 anos (Sillamy, 1998). O teste fundamenta-se no pressuposto de que, surgindo antes da escrita, “... o desenho infantil se desenvolve de uma certa maneira; que ele passa por estágios determinados e que estes estágios envolvem nitidamente com a idade das crianças” (Antipoff, 1931/1992: 81).

Esse teste vem sendo exaustivamente estudado pelo mundo afora, mas no Brasil o mesmo não acontece. Uma investigação recente (Flores-Mendoza & outros, 2005) aponta para a necessidade de se aperfeiçoar a qualidade psicométrica do instrumento. Esse estudo, que pretendeu caminhar nessa direção, constitui-se na primeira tentativa brasileira de análise psicométrica dos itens que compõem o desenho da figura masculina utilizando modelos matemáticos da Teoria de Resposta ao Item, TRI. Num outro trabalho (Marques & outros, 2002), os autores enfatizam que, apesar de ser amplamente utilizado no país, existem pouquíssimos estudos sobre esse instrumento, principalmente na perspectiva de avaliação do desenvolvimento cognitivo. Nesse mesmo texto, os autores alertam para a inexistência de guias de correção no Brasil para o teste, problema que vem gerando avaliações generalistas e subjetivas por parte dos profissionais que dele se utilizam.

Contudo, essa mesma pesquisa (Marques & outros, 2002) revelou também ser o teste de Goodenough um instrumento confiável para a avaliação do desenvolvimento cognitivo das crianças brasileiras, o que, por si só, justificaria um direcionamento de esforços no sentido de aperfeiçoamento do mesmo. Particularmente no estado de Minas Gerais, iniciativas nesse sentido vem sendo desenvolvidas pelo Laboratório de Avaliação das Diferenças Individuais (LADI) do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, FAFICH/UFMG. Nessa perspectiva, dois estudos se destacam. Um deles, Análise Psicométrica do Teste “Desenho da Figura Humana”, propõe-se a investigar as propriedades psicométricas do teste e encontra-se ainda na fase de término de coleta de dados. O outro estudo aponta, mais uma vez, para a dimensão do trabalho realizado no Brasil por Helena Antipoff. Esta, ao chegar em Belo Horizonte em 1929, realizou estudos de levantamento do desenvolvimento cognitivo das crianças mineiras e, nesses estudos, utilizou-se do teste de Goodenough. Graças a esse estudo de Antipoff⁶⁰, é que o LADI pôde efetuar a pesquisa intitulada “Estudo dos Ganhos Geracionais no Desenho da Figura Humana (1930-2002)”, que

⁶⁰ Cf. em Antipoff (1931/1992): O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte, pp. 73-129.

comparou a pontuação obtida pelas crianças na década de 1930 com a pontuação obtida pelas crianças nos anos de 2002 e 2003⁶¹.

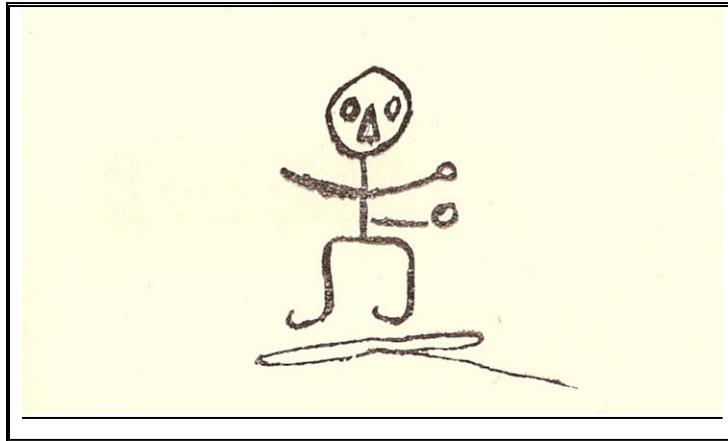


Figura 3: Exemplo de um protocolo do teste de Goodenough, onde se vê um desenho feito por uma criança de 3 anos e 11 meses.

Teste de Bender/Koppitz

O teste visomotor de Bender foi criado por Lauretta Bender em 1938, com o propósito de fornecer uma avaliação psicológica segundo os princípios da teoria gestáltica. Desde então, encontra-se na lista dos mais utilizados em psicologia clínica para exame da personalidade e também no psicodiagnóstico de crianças e adultos.

Segundo Silva & Nunes (2007), Bender definiu a função gestáltica como uma função do organismo integrado, e através dessa função a criança responderia a uma constelações de estímulos, sendo a resposta em si mesma considerada um padrão, uma gestalt:

A gestalt resultante das figuras compõe-se, portanto, de um padrão espacial original (padrão visual), do fator temporal de transformação e do fator pessoal sensoriomotor. Assim mesmo, a gestalt resultante é mais que a soma de todos esses fatores. Há uma tendência não somente de perceber as gestalts, mas sim a completá-las e a reorganizá-las de acordo com princípios biologicamente determinados pelo padrão sensório-motor de ação. Cabe esperar que este padrão de ação varie nos diferentes níveis de maturação e crescimento e nos estados patológicos orgânica ou funcionalmente determinados (Bender, 1955: 26, citada por Silva & Nunes, 2007).

⁶¹ Esses dados foram encontrados e retirados de: <http://www.fafich.ufmg.br/~ladi/ladipesquisas.htm>

O teste consiste de nove desenhos, que são apresentados um de cada vez ao examinando, sendo que este recebe a tarefa de copiá-los em uma folha branca. Koppitz (1987) aponta que essas figuras já haviam sido utilizadas em 1923 por Wertheimer para demonstrar os princípios da psicologia da Gestalt no que se refere à percepção. Posteriormente, os desenhos foram adaptados e utilizados por Bender, que observou que a qualidade da reprodução das figuras, determinada por fatores biológicos e sensório-motores, encontra-se relacionada ao desenvolvimento, ao nível maturacional e ainda ao estado patológico funcional e organicamente induzido de cada pessoa (Koppitz, 1987).

Na adaptação realizada por Koppitz e que era utilizada na Clínica Claparède, a autora aponta como objetivos “avaliar a maturidade perceptiva, possível deterioração neurológica e ajustamento emocional, com base em um único protocolo de Bender” (Koppitz, 1987: 21). Nesse caso, o teste é aplicável somente a crianças com idade entre cinco e dez anos, “qualquer que seja a sua inteligência ou o tipo de problemas que apresentam”. Os resultados obtidos nessa adaptação se relacionam diretamente com a inteligência e o desempenho escolar. Assim, é possível utilizá-lo também como um teste de maturidade para a aprendizagem escolar e como um prognosticador do desempenho escolar, em especial para a leitura e aprendizagem numérica (Koppitz, 1987).

Teste HTP

Constituindo-se num método projetivo gráfico, o Desenho da Casa-Árvore-Pessoa (Home-Tree-Person), é amplamente utilizado na clínica psicológica infantil e, no contexto clínica-escola, é um dos mais utilizados, juntamente com o Bender (Freitas & Noronha, 2005).

Por mais de cinquenta anos, os clínicos têm usado essa técnica projetiva para obter informação sobre como uma pessoa experiencia sua individualidade em relação aos outros e ao ambiente do lar. Com adolescentes, o teste permite revelar a apreensão que eles têm do mundo. Os três elementos que o compõem foram escolhidos por sua universalidade: a casa tanto pode representar o abrigo, o aconchego familiar, quanto a estrutura psicodinâmica da própria criança; a árvore representaria as relações da criança com o mundo e a pessoa, o seu "eu". Ao desenhar esses elementos, a projeção de traços da personalidade da criança é estimulada, áreas de conflito podem ser identificadas e avaliadas, o que pode favorecer em muito o processo terapêutico.

psicólogo tenta extrair o maior número possível de informações e descrições subjetivas que o examinando puder oferecer sobre cada uma das figuras desenhadas.

Atualmente, esse teste ainda é utilizado também em pesquisas (Nunes & Andrade, 1998).

Teste do Desenho da Família

Esse instrumento constitui-se num teste de personalidade e sua interpretação baseia-se na interpretação dos dados dessa personalidade que são projetados pela criança a partir da instrução que lhe é dada: “desenhe uma família, uma família que você imagina”. Após concluído o desenho, o psicólogo interroga a criança com algumas questões que vão lhe permitir complementar e ampliar os dados expressos. As respostas fornecidas nesse interrogatório comporão, juntamente com a interpretação de elementos gráficos, formais e de conteúdo, o conjunto do material a ser analisado pelo especialista (Corman, 1979).

De aplicação rápida e fácil, pode ser empregado em crianças com idade a partir de 5-6 anos e tem uma utilização considerável na clínica, uma vez que a relação criança-família é fonte inesgotável de elementos que permitem ao psicólogo inferir e esclarecer motivações dessa criança. Além disso, o Teste do Desenho de Família oferece a possibilidade, como aponta Corman (1979), de se constituir num instrumento adequado àquele especialista que deseja obter um quadro evolutivo da personalidade, já que pode ser repetido várias vezes, indicando traços da personalidade da criança que se mantêm constantes e, ainda, aqueles que variam no decorrer do tempo.

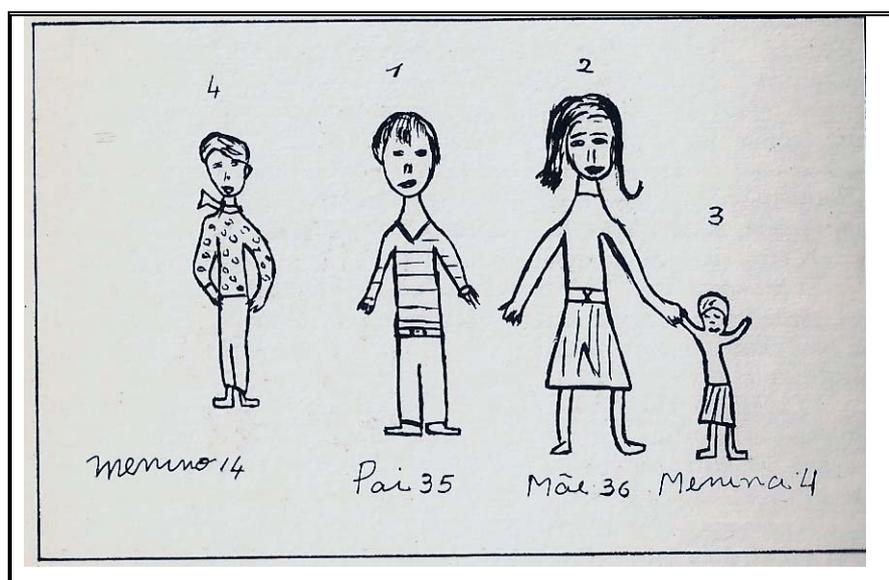


Figura 4 : Teste do Desenho da Família (retirado de Corman, 1979).

Finalizo aqui a apresentação dos laudos psicológicos na sua íntegra e passo agora a relatar como se deram, na prática, os procedimentos analíticos.

5.7. Os primeiros passos da análise compreensiva dos depoimentos

Antes de tudo, esclareço que, desse ponto em diante, passo a usar o termo depoimento sempre que me referir aos laudos estudados. Para maiores esclarecimentos sobre essa expressão em fenomenologia, é conveniente retornar à página 127, na seção “*Laudos psicológicos: expressões do vivido?*”.

Para dar início ao processo analítico, realizei primeiramente diversas leituras dos depoimentos, visando aproximar-me dos mesmos na intenção de chegar a uma compreensão global, intuitiva e ainda não verbalizada da essência do vivido que eles estariam expressando. Esse procedimento corresponde ao que AmatuZZi (1996: 8) denomina de “sintonização com o todo do vivido”. Nesse momento, voltei-me para reconhecer, nesses depoimentos, focos que me permitissem entender como aquelas psicólogas viam a experiência de avaliarem do ponto de vista psicológico aquelas crianças que lhes eram encaminhadas com esse objetivo.

Na seqüência, e continuando sempre relendo os depoimentos, busquei identificar neles os temas recorrentes. Foi nesse momento que verifiquei que os conteúdos expressos nesses documentos poderiam ser agrupados em quatro(04) grandes grupos temáticos, os quais enumerei como se segue abaixo:

1. Inteligência
2. Motricidade
3. Personalidade
4. Orientação para a vida escolar

Pronto esse agrupamento, passei então a trabalhar com cada depoimento em separado. Em cada um deles, dividi o texto em fragmentos que pudessem ser alinhados nos grupos temáticos que eu havia identificado anteriormente. Emergiram, então as unidades de significado, que foram interpretadas ou, dizendo de outra forma, o vivido foi transcrito numa linguagem psicológica. Quero abrir aqui um parêntese sobre essa etapa do processo analítico. Os depoimentos com os quais trabalho nessa pesquisa contêm uma particularidade que é o fato de já terem sido elaborados numa linguagem psicológica. Assim, para que esse procedimento não resultasse repetitivo, meu trabalho

aqui foi o de reunir os dados, dispô-los de forma organizada e “re-dizê-los” (para usar a mesma expressão usada por AmatuZZi, 1996: 8) na mesma linguagem utilizada pela psicóloga que emitiu o depoimento, só que de uma forma mais sistematizada, mais didática.

Em seguida, foi extraído o significado global do vivido de cada depoimento. Esse, por sua vez foi analisado dentro de cada unidade temática. Posteriormente, as unidades temáticas, vistas como um conjunto, deram origem a uma estrutura geral, global dos significados anteriormente destacados. Assim, cheguei finalmente a uma síntese, a uma articulação final (AmatuZZi, 1996), onde o fenômeno foi visto em seu sentido.

Outro esclarecimento necessário refere-se à categoria de número 4, “Orientação para a vida escolar”. Pelo simples fato de expressar o significado que cada psicóloga estava atribuindo à sua prática (no caso, a avaliação psicológica), essa categoria foi de fundamental importância no processo analítico e por esse motivo eu a privilegiei na análise realizada, tomando as devidas precauções para que a mesma não se sobrepusesse às demais.

Nas próximas páginas, portanto, segue a visualização desses procedimentos relatados acima, apresentados separadamente, depoimento por depoimento. Na seqüência, eu mostro os agrupamentos temáticos, assim como a estrutura global que emergiu a partir da reunião dos significados encontrados.

5.8. Os depoimentos

Depoimento nº 1

Esse depoimento foi emitido pela psicóloga Ana Luiza, em 13/03/84 e diz respeito a uma criança do sexo masculino, que possuía, na época do exame, a idade de 7 anos e nove meses. Essa criança foi encaminhada por uma escola do entorno para avaliação, trazendo consigo a queixa de que não tinha condições de continuar freqüentando a série em que se encontrava, devido às dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“Pr tem um potencial de inteligência muito bom”.	A leitura e a interpretação oral revelaram-se satisfatórias, assim como o vocabulário e a ortografia. O desenvolvimento em matemática é o esperado para a série em que essa criança se encontra. Esses dados, em conjunto, expressam que a criança apresentou bons resultados no que se refere ao item analisado, qual seja, a inteligência.
	02	“A interpretação oral está bem desenvolvida”.	
	03	“O vocabulário e a ortografia estão bons”.	
	04	“Na matemática domina os conceitos; os fatos fundamentais estão de acordo com a série que freqüenta, assim como a base decimal. Não domina ainda operações com reserva e precisa de uma orientação na resolução das operações”.	
1/2	05	“A motricidade também é boa: coordenação motora bem desenvolvida, boa angulação, gestalt em boa ‘performance’, orientação espacial/temporal e esquema corporal bem estruturados”.	A coordenação motora e o esquema corporal encontram-se em boas condições.
	06	“A leitura se apresenta com rapidez, boa expressividade e pontuação, bom deslocamento do olhar e sem movimentos auxiliares”.	
3	01	“A personalidade tem o seu desenvolvimento sem problemas. Faz uso da imaginação como estratégia, o que é próprio da idade”.	A criança revelou, a partir dos resultados nos testes projetivos aplicados, que sua personalidade vem tendo um desenvolvimento dentro da faixa de normalidade.
4	01	“Pela análise dos testes conclui-se que nada impede que Pr continue a freqüentar a 2ª. série do 1º. grau”.	A criança possui o nível de maturidade cognitiva necessário para que possa freqüentar a 2ª. série do 1º. grau”.
	02	“Aconselha-se uma atividade extra, como o esporte, para o aproveitamento de seu potencial e uma assistência individual para atender suas potencialidades em desenvolvimento”.	

Interpretação do significado

Após ter interpretado os resultados obtidos em todos os testes, cheguei à conclusão de que essa criança é dotada de um bom potencial intelectual. Para mim, não há nada que, no momento, a impeça de continuar freqüentando a escola. Por encontrar-se em pleno processo de desenvolvimento cognitivo, eu sugiro que a mesma receba uma assistência individualizada no decorrer de seu processo de aprendizagem. Isso, aliado a uma atividade esportiva, terá ressonância positiva no desenvolvimento de suas potencialidades ainda em amadurecimento.

Depoimento nº 2

Também elaborado pela psicóloga Ana Luiza, em 27/11/84. Aqui, examinou-se uma criança do sexo masculino, que possuía, na época do psicodiagnóstico, a idade de 6 anos e seis meses. O motivo do encaminhamento para avaliação era saber se a criança possuía condições de freqüentar a 1ª. série do 1º. grau.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01 02	“Pr tem um potencial de inteligência muito bom”. “Tem boa memória lógica e imediata”.	Os resultados referentes ao construto inteligência foram satisfatórios.
2	01 02	“A motricidade geral está desenvolvida; esquema corporal bem estruturado, bom desenvolvimento motor. A coordenação fina precisa ser trabalhada, atentando para a lateralidade (já definida) – mão esquerda”. “boa gestalt, estando contudo a angulação um pouco fraca”.	A coordenação motora e o esquema corporal encontram-se em boas condições e apenas a coordenação mais fina necessita uma atenção especial.
3	01	“A personalidade se desenvolve de maneira harmônica, com as características normais para a idade de Pr. O julgamento moral está bem desenvolvido. Apresenta sinais de introversão perante autoridade, controle intelectual, repressão à agressividade e desejo de crescer, de triunfar”.	Os testes projetivos revelaram que a personalidade dessa criança vem apresentando um desenvolvimento harmônico e com características normais para a sua faixa etária.
4	01 02 02	“Pr poderá freqüentar a 1ª. série do 1º. grau, contudo deverá ser assistido convenientemente quanto às suas habilidades, que ainda estão em desenvolvimento”. “É criança dotada de muita criatividade”. “Deverá ser dada uma atenção especial à escrita (onde está mais fraco), devido à sua lateralidade. A leitura está de acordo com a escolaridade”.	Essa criança, dotada de muita criatividade, apresentou uma certa dificuldade na escrita, o que já não acontece com a leitura. É aconselhável que ela tenha uma assistência necessária decorrer de seu desenvolvimento e, assim, poderá freqüentar normalmente a escola.

Interpretação do significado

Essa criança foi avaliada por mim, que apliquei vários testes psicológicos na mesma. O resultado deles me faz estar certa de que ela tem um potencial intelectual muito bom. Apesar de ter apresentado uma certa dificuldade na escrita, creio que isso não a impede de aprender. Como suas habilidades ainda estão em desenvolvimento, eu sugiro que essa criança tenha uma assistência conveniente durante o seu processo de aprendizagem, especialmente no que se refere à escrita e, dessa forma, ela poderá freqüentar a 1ª. série do 1º. grau.

Depoimento nº 3

Elaborado pela psicóloga Ana Luiza em 09/03/1984. A criança, do sexo masculino e contando 6 anos e seis meses à época da avaliação, foi encaminhada pela escola para que a psicóloga desse um aval sobre as condições da mesma de começar a freqüentar a 1ª. série do 1º. grau.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01 02	“Bom potencial de inteligência, dentro da faixa de normalidade”. “A baixa no Goodenough foi devido a Pr só ter desenhado o rosto; não completou o corpo; logo, o QI baixo não implica que seu nível de inteligência também o seja, como pode ser comprovado pelo Raven”.	Mesmo não havendo realizado completamente um dos testes de inteligência, a criança obteve resultados satisfatórios dentro desse quesito.
1/2	01 02	“A coordenação viso-motora precisa ser trabalhada; a memória imediata e lógica estão a contento”. “Bom índice de atenção e fadigabilidade; sente-se ansiosa frente a novas situações (de teste). Lateralidade definida – mão direita”.	No que se refere à motricidade, é necessária uma atenção especial à coordenação viso-motora. No entanto, outras funções cognitivas como atenção e memória imediata e lógica revelaram resultados satisfatórios.
3	01	“A personalidade se desenvolve de maneira harmônica, com as características normais para a idade de Pr”.	Os testes projetivos revelaram que a personalidade dessa criança vem apresentando um desenvolvimento harmônico e com características normais para a sua faixa etária.
4	01	“Pr não foi alfabetizada, mas nada impede que isto aconteça; pode freqüentar a 1ª. série do 1º. grau; desde que seja assistida de maneira conveniente quanto às suas habilidades, que ainda estão em desenvolvimento”.	Apesar de ainda não ter sido alfabetizada, a criança tem condições de começar a freqüentar a escola. É aconselhável um acompanhamento mais sistematizado no decorrer do processo de aprendizagem, já que ela encontra-se em pleno processo de desenvolvimento cognitivo.
<i>Interpretação do significado</i>			
Minha avaliação revelou que essa criança tem algumas necessidades a serem focalizadas, como por exemplo, a coordenação viso-motora. Mostrou-se ansiosa frente a situações novas e ainda não foi alfabetizada. No entanto, para mim, nada impede que isso aconteça já que ela é dotada de um bom potencial intelectual. Essa criança tem condições de começar a freqüentar a 1ª. série do 1. grau e minha sugestão é de que ela receba uma assistência conveniente que facilitará o seu desenvolvimento.			

Depoimento nº 4

Depoimento emitido pela psicóloga Ana Luiza, em 02/02/1984. Foi avaliada uma criança do sexo masculino, que possuía, na época do psicodiagnóstico, a idade de 6 anos e cinco meses. A escola encaminhou a criança à Clínica para avaliação, justificando seu interesse em saber se a mesma encontrava-se apta a freqüentar a 1ª. série do 1º. grau.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01 02 03	“Pela bateria aplicada, conclui-se que o nível de inteligência está na faixa da normalidade”. “A memória está boa, contudo a memória imediata necessita ser trabalhada”. “Boa noção de número e quantidade. Boa aquisição da escrita.conhecimento muito bom de cores e formas”.	No aspecto intelectual, a criança demonstrou ter um bom conhecimento de cores e formas, boa aquisição da escrita, boa memória e boas noções de número e quantidade. O nível de inteligência situa-se na faixa da normalidade.
2	01 02 03	“A coordenação motora está prejudicada pela pressa com que Pr executa os exercícios”. “A lateralidade parece estar ainda indefinida, apesar de Pr conhecer bem a direita e a esquerda. Seu desenvolvimento ainda é pouco para se falar em ambidestrismo”. “A integração gestáltica precisa ser burilada”. “O esquema corporal necessita ser trabalhado muito”.	A coordenação motora e o esquema corporal necessitam ser melhor trabalhados. Lateralidade indefinida.
3	--	Tema 3 (Personalidade): não constante desse laudo.	-----
4	01	“Pela análise dos testes, pudemos denotar uma certa imaturidade visomotora em Pr (esquema corporal, letra espelhada), que trabalhada coloca a criança pronta para o início da leitura e escrita. Contudo, deverá ser amparada pedagogicamente para atender suas potencialidades em desenvolvimento”.	O desenvolvimento no que diz respeito a alguns aspectos do campo visomotor ainda é insuficiente. No entanto, desde que esses aspectos sejam trabalhados e com uma assistência pedagógica, essa criança estará apta para iniciar seu processo de escolarização.

Interpretação do significado

Depois que analisei os testes aplicados nessa criança, pude detectar alguns elementos que demonstram uma imaturidade visomotor. Esses elementos, no entanto, devem ser trabalhados com essa criança e, feito isso, ela estará pronta para ler e escrever. Com um amparo pedagógico, suas potencialidades, que ainda estão em desenvolvimento, poderão desabrochar, e nada impede, no momento, que ela comece a freqüentar a escola.

Depoimento nº 5

Emitido pela psicóloga Maria Dolores, esse depoimento foi encaminhado à escola como resultado do questionamento sobre as condições da criança de começar o processo de aprendizagem. No momento da avaliação (24/08/1984), a criança do sexo masculino possuía 6 anos e seis meses de idade.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01 02 03	“A criança demonstrou ter bom potencial intelectual”. “Bom desenvolvimento da linguagem”. “Boa memorização visual e auditiva”.	Bons resultados referentes a funções como linguagem, atenção e memória referendam resultados satisfatórios no que diz respeito ao construto inteligência como um todo.
1/2	01	“Índice de atenção dirigida e fadigabilidade satisfatórios”.	
2	01	“Coordenação visomotora boa, de acordo com o esperado para a sua idade. A elaboração do esquema corporal também está desenvolvida de acordo com sua idade maturacional e cronológica”.	A coordenação visomotora e o esquema corporal encontram-se desenvolvidos dentro do esperado para a faixa etária da criança.
3	01	“A análise do teste de personalidade revela sentimentos de inadequação, inibição e tendências regressivas que podem ser o resultado de uma reação normal frente a uma situação nova que é o início da vida escolar”.	O teste projetivo aplicado revelou alguns indícios de sentimentos reativos, que podem estar diretamente relacionados com o início da vida escolar.
4	01 02	“Pela análise dos testes foi constatado que a criança se encontra apta a freqüentar a 1ª. Série do 1º. grau, podendo ser iniciado o processo de aprendizagem da leitura e da escrita”. “Não fica excluída, porém, a devida assistência às suas habilidades que ainda estão em desenvolvimento”.	A análise dos testes demonstrou que a criança tem condições de iniciar seu processo de aprendizagem escolar, desde que tenha uma assistência devida às habilidades ainda em desenvolvimento

Interpretação do significado

Analisando os testes que apliquei nessa criança, vi que ela possui um bom potencial intelectual. Apesar do teste de personalidade ter revelado alguns sentimentos como inadequação, inibição e tendências regressivas, eu sustento que isso se deve ao *stress* provocado por uma situação completamente nova na sua vida, representada pelo início da vida escolar. Assim, como psicóloga que avaliou essa criança, afirmo que ela pode perfeitamente começar a freqüentar a escola e sugiro, ainda, que ela tenha um acompanhamento no que se refere às habilidades em processo de desenvolvimento.

Depoimento nº 6

Essa criança, do sexo masculino e contando dez anos de idade no momento do psicodiagnóstico, foi encaminhada pela escola com queixas referentes à indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Na época, cursava a 3ª. série do 1º. grau. Esse depoimento foi elaborado pela psicóloga Maria Dolores em 30/05/1985.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“A criança apresenta um potencial de inteligência superior”.	Leitura e escrita satisfatórias, assim como bom desenvolvimento das coordenações auditivo-motora, visomotora, memória visual, atenção e fadigabilidade. A criança possui um potencial de inteligência superior.
	02	“No teste pedagógico demonstrou conhecer bem a pontuação, não efetuou troca de letras e apresentou escrita correta”.	
	03	“A leitura é boa, já automatizada, com expressividade, rapidez e pontuação”.	
½	04	“Revela bom desenvolvimento da coordenação visomotora e da memorização visual. A coordenação auditivo-motora e a memorização auditiva estão bem integradas e desenvolvidas. Bom índice de atenção e fadigabilidade”.	
2	01	“A elaboração do esquema corporal ocorre de maneira equilibrada e de forma ajustada pra sua idade”.	O esquema corporal ocorre de maneira esperada para a idade do examinando.
3	01	“Revela sinais de impulsividade e uma significativa preocupação com o bom êxito na realização das tarefas, gerando constante ansiedade”.	O teste projetivo revelou impulsividade, ansiedade, facilidade de adaptação e segurança nas relações interpessoais. No geral, a personalidade desenvolve-se de maneira esperada para a idade do examinando.
	02	“Demonstra facilidade de adaptação e segurança nas relações interpessoais”.	
	03	“O desenvolvimento da personalidade ocorre de forma equilibrada e ajustada para sua idade”.	
4	01	“os resultados são conclusivos e evidenciam que a criança reúne as condições necessárias que a habilitam a continuar cursando a 3ª. série do 1º. grau”.	A criança reúne as condições necessárias que a habilitam a continuar cursando a 3ª. série do 1º. grau”.

Interpretação do significado

Pela avaliação que realizei nessa criança, afirmo que ela reúne todas as condições para continuar frequentando a escola, pois tem uma inteligência superior e vem se desenvolvendo dentro do que é esperado para a sua faixa etária.

Depoimento nº 7

Avaliada em janeiro de 1985, a criança do sexo feminino contava naquele momento 6 anos e 5 meses de idade. A escola solicitou à Clínica Claparède um parecer sobre as condições da criança para aprendizagem da leitura e da escrita. O depoimento foi elaborado pela psicóloga Maria Dolores em 05/02/1985.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“A criança apresenta potencial intelectual que está localizado num nível superior”.	A criança demonstrou bom desempenho no que tange às coordenações auditivo-motora e visomotora, às memórias visual e auditiva e à atenção e fadigabilidade.
½	02	“Revela bom desenvolvimento da coordenação visomotora e da memorização visual. A coordenação auditivo-motora e a memorização auditiva estão bem desenvolvidas. Bom índice de atenção e fadigabilidade”.	Possui um potencial de inteligência superior.
2	01	“A dominância lateral apresenta-se definida para a direita”.	O esquema corporal encontra-se adequadamente elaborado, dentro do esperado para a idade da criança; lateralidade definida.
	02	“A elaboração do esquema corporal ocorre de maneira equilibrada e de forma ajustada para sua idade”.	
3	01	“Demonstra facilidade de adaptação e segurança nas relações interpessoais”	A personalidade vem se desenvolvendo dentro do esperado para a idade da criança, sendo que ela demonstrou equilíbrio emocional, facilidade de adaptação e segurança nas relações interpessoais.
	02	“O desenvolvimento da personalidade ocorre de maneira harmônica e a criança demonstra equilíbrio emocional”.	
4	01	“Os resultados demonstram que a criança possui o nível de maturidade necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita, podendo freqüentar a 1ª. série do 1º. grau, desde que seja assistida convenientemente em suas potencialidades, que estão em desenvolvimento”.	A análise dos testes evidenciou que a criança possui maturidade suficiente para iniciar sua vida escolar, desde que seja assistida convenientemente em suas potencialidades, que estão em desenvolvimento.

Interpretação do significado

Para mim, que apliquei e analisei vários testes realizados com essa criança, posso afirmar que ela apresenta as condições requeridas para iniciar sua escolarização. Os testes revelaram que ela possui um potencial intelectual superior e que outras funções cognitivas encontram-se em pleno desenvolvimento, como era de se esperar. Eu sugiro que essa criança tenha uma assistência conveniente que facilite no desenvolvimento, ora em curso, de suas potencialidades.

Depoimento nº 8

Emitido pela psicóloga Jussara em 14/02/85, esse depoimento refere-se à avaliação efetuada numa criança do sexo masculino, de 6 anos e oito meses de idade. Motivo da avaliação: verificar se a criança possui maturidade suficiente para freqüentar a escola.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“De acordo com a avaliação psicológica, a criança apresentou um potencial de inteligência muito bom, com um desempenho favorável nos testes”.	A partir da avaliação psicológica, detectou-se que a criança possui um potencial intelectual muito bom.
1/2	02	“Apresenta bom desenvolvimento motor. A angulação precisa ser mais elaborada, assim como o esquema corporal. Lateralidade definida com dominância da direita. Conhece cores e figuras geométricas (quadrado, retângulo, triângulo). Há transtorno na orientação espacial”.	Apesar do bom desenvolvimento motor e de encontrar-se definida a questão da lateralidade, foram observadas dificuldades referentes a orientação espacial, angulação, esquema corporal, coordenação visomotora, memorização visual, coordenação auditivo-motora, memorização auditiva; a coordenação motora apresentou-se instável.
	03	“A capacidade de prolação, o índice de atenção dirigida e o vocabulário e compreensão geral estão bons”.	
	04	“É facilmente fatigável”.	
	05	“A coordenação visomotora necessita de mais cuidados”.	
	06	“A resistência à inversão na cópia de figuras, a memorização visual e a coordenação auditivo-motora precisam ser mais trabalhadas, assim como a resistência à ecolalia e a memorização auditiva”.	
	07	“Apresenta instabilidade na coordenação motora” (...)	
3	01	“Os testes de personalidade revelam fortes sinais de timidez e receio nas relações com os outros, como também predomínio de vida instintiva, o que representa um aspecto regressivo na maturidade afetiva”.	A personalidade revelou-se instável, com fortes sinais de timidez e receio nas relações interpessoais, predomínio de vida instintiva, o que representa um aspecto regressivo na maturidade afetiva.
	02	“Há indícios de insegurança, fuga à fantasia, agressividade reprimida, impulsividade e temor de castração, o que é normal para a idade”.	Manifestaram-se também indícios de insegurança, fuga à fantasia, agressividade reprimida, impulsividade e temor de castração, mas que são normais nessa idade.
	03	“Presente, também, um forte sentimento de pressão ambiental e maciça dos pais” (...)	Também evidenciou-se um forte sentimento de pressão parental e ambiental.
	04	“Apresenta” (...) “instabilidade na personalidade e conduta acting-out”.	
4	01	“Pelos resultados e estudos dos testes, conclui-se que a criança pode freqüentar a 1ª. série do 1º. grau, desde que suas potencialidades em desenvolvimento sejam assistidas e suas dificuldades trabalhadas”.	Pela análise dos testes aplicados, conclui-se que essa criança tem condições de freqüentar a 1ª. série do 1º. grau, desde que suas potencialidades em desenvolvimento sejam assistidas e suas dificuldades trabalhadas.

Interpretação do significado

Eu cheguei à conclusão de que, até pelo fato de encontrar-se em pleno processo de desenvolvimento de suas potencialidades e por isso mesmo necessitar de uma assistência nesse percurso, essa criança reúne condições de iniciar sua vida escolar. Para mim, todas as dificuldades que eu detectei quando realizei minha avaliação podem ser trabalhadas e não impedem que ela freqüente a 1ª. série do 1º. grau.

Depoimento n° 9

Diz respeito à avaliação feita pela psicóloga Jussara de uma criança do sexo feminino, com 6 anos e 8 meses de idade à época do psicodiagnóstico (23/02/84). O motivo da avaliação também foi o de verificar se a criança possuía maturidade suficiente para frequentar a escola.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“Pr demonstrou ter potencial intelectual dentro da faixa de normalidade”.	O potencial intelectual situa-se dentro da faixa de normalidade.
½	02	“Bom esquema corporal. Boa angulação e boa gestalt. Lateralidade definida”.	Apesar da coordenação visomotora ter apresentado resultados satisfatórios, a coordenação e memória motoras apresentaram-se um pouco deficientes, assim como a atenção. O esquema corporal encontra-se adequadamente elaborado e a lateralidade definida.
	03	“Memória lógica e prolação estão excelentes. Memórias imediata e auditiva estão boas”.	
	04	“A memória motora precisa ser trabalhada, assim como a atenção”.	
	05	“Coordenação motora um pouco deficiente, mas a visomotora está boa”.	
3	01	“Está ajustada, com sinais de despreocupação, mas um pouco inibida, tanto que há indicadores associados à impulsividade, ansiedade, instabilidade na coordenação motora e conduta retraída, timidez”.	No que tange ao item personalidade, foi observada a presença de alguns elementos, como por exemplo, inibição, impulsividade, etc. Isso, no entanto, não compromete a evolução da personalidade, que vem ocorrendo normalmente.
	02	“A personalidade se apresenta com evolução normal, sem atropelos”.	
4	01	“os resultados demonstram que a criança possui o nível de maturidade necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita, podendo frequentar a 1ª. série do 1º. grau, desde que assistida convenientemente, devido à sua idade biológica”.	O parecer é de que, sendo assistida adequadamente devido à sua idade biológica, a criança pode frequentar a 1ª. série do 1º. grau, já que possui o nível de maturidade necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita, como indicado pela avaliação realizada.

Interpretação do significado

Os testes que eu apliquei nessa criança, depois de analisados, revelaram que seu potencial intelectual pode ser considerado normal. O meu parecer é de que ela pode frequentar a 1ª. série do 1º. grau, pois possui o nível de maturidade necessário para tal. No entanto, devido à sua idade biológica, minha sugestão é de que ela receba uma assistência mais adequada que a favoreça nesse seu início de vida escolar.

Depoimento nº 10

Esse psicodiagnóstico foi realizado pela psicóloga Suzana, em maio/85. Foi avaliada uma criança do sexo feminino, de 9 anos de idade. O motivo do encaminhamento foi o de verificar as condições da criança de continuar na escola, já que vinha apresentando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“pelos resultados obtidos no teste, Pr revelou possuir um bom potencial intelectual, com raciocínio abstrato e espacial”.	Bom potencial intelectual.
½	02	“A maturidade visomotora encontra-se abaixo de sua idade”. “Na avaliação pedagógica, contudo, apresentou resultados satisfatórios na área de linguagem, revelando possuir boa percepção visual e auditiva, leitura e interpretação; capacidade de prolação e memória imediata”.	Os testes apontaram um índice de maturação visomotora abaixo do esperado para sua idade. No entanto, na avaliação pedagógica, foi detectado que essa criança possui boa percepção visual e auditiva, boa leitura e interpretação e capacidade de prolação e memória imediata.
3	01	“É uma criança adaptada ao meio, apresentando, no entanto, sinais de insegurança próprios da idade”.	A criança demonstrou encontrar-se socialmente adaptada, apesar da existência de insegurança própria da idade.
4	01	“Tendo em vista os resultados descritos acima, indicamos um acompanhamento psicopedagógico para corrigir as deficiências presentes, não havendo contra-indicação quanto à continuidade na 3ª. série do 1º. grau”.	Não há contra-indicação para a permanência da criança na escola e a sugestão é de que ela seja acompanhada do ponto de vista psicopedagógico, com o objetivo de corrigir as deficiências apresentadas.
<i>Interpretação do significado</i>			
No aspecto visomotor, essa criança é realmente imatura e, provavelmente, essa pode ser uma das causas de suas dificuldades de aprendizagem. Contudo, é uma criança que, no geral, apresentou condições de prosseguir freqüentando a 3ª. série do 1º. grau”. Para que ela venha a ser bem sucedida, eu indico um acompanhamento psicopedagógico que possa corrigir as deficiências apresentadas.			

Depoimento nº 11

Emitido pela psicóloga Suzana. Foi avaliada uma criança do sexo masculino, com 6 anos e nove meses de idade, que foi encaminhada para verificação do seu nível de maturidade para freqüentar a escola.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“Trata-se de uma criança com um potencial de inteligência bom, com desempenho favorável nos testes”.	O desempenho nos testes revelou um bom potencial intelectual.
2	01	“Apresenta bom desenvolvimento motor, com lateralidade definida com dominância da direita”.	Bom desenvolvimento motor.
3	01	“A personalidade se encontra ajustada para a idade, porém apresenta sinais de timidez, com forte sentimento de pressão ambiental, causando-lhe certa ambivalência”.	A personalidade vem se desenvolvendo dentro do esperado para a idade da criança, apesar do surgimento de timidez e ambivalência.
4	01	“Tendo em vista os resultados obtidos, a criança possui condições para a aprendizagem da leitura e da escrita, podendo freqüentar a 1ª. série do 1º. grau. Contudo, deverá ser assistida mais de perto a fim de desenvolver suas potencialidades”.	De acordo com os resultados obtidos, a criança pode freqüentar a 1ª. série do 1º. grau sendo indicada uma assistência mais próxima que favorecerá o desenvolvimento de suas potencialidades.
<i>Interpretação do significado</i>			
Eu concluí, depois de analisar os testes que apliquei, que essa criança vem apresentando um desenvolvimento normal. Ela pode, sim, freqüentar a escola, mas eu sugiro que ela seja assistida mais de perto, pois isso lhe facilitará desenvolver suas potencialidades.			

Depoimento nº 12

Foi elaborado pela psicóloga Ana Cláudia e refere-se à avaliação de uma criança do sexo feminino, com 6 anos e 8 meses de idade, também encaminhada para verificação do seu nível de maturidade para freqüentar a escola.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“De acordo com a avaliação psicológica a criança apresentou um potencial de inteligência muito bom, com um desempenho favorável nos testes” (...)	Apesar de dificuldades relacionadas à concentração no início dos testes, o desempenho satisfatório nos mesmos revelou um potencial intelectual muito bom.
	02	“(…) apesar da atenção concentrada ter sido prejudicada, pois a criança apresentou uma disposição dispersiva ao iniciar os testes”.	
½	03	“(…) a capacidade de organização precisa ser mais desenvolvida, assim como o esquema corporal que parece estar comprometido”.	
2	01	“Apresenta bom desenvolvimento motor” (...)	Bom desenvolvimento motor.
	03	“Lateralidade definida com dominância da direita”.	
3	01	“os testes de personalidade revelam fortes sinais de timidez e receio nas relações interpessoais”.	O teste de personalidade indicou sinais de timidez, sentimento de pressão ambiental e familiar, assim como receio nas relações interpessoais.
	02	“Apresenta um forte sentimento de pressão ambiental e familiar”.	
4	01	“Pelos resultados e estudos dos testes a criança possui condições para a aprendizagem da leitura e escrita, podendo freqüentar a 1ª. série do 1º. grau. Contudo, deverá ser assistida mais de perto a fim de desenvolver suas potencialidades”.	A análise dos testes apontou que a criança reúne as condições necessárias que a habilitam a freqüentar a 1ª. série do 1º. grau. Sugere-se uma assistência mais próxima, o que favorecerá no desenvolvimento de suas potencialidades.

Interpretação do significado

A partir do estudo que fiz dos testes aplicados nessa criança, eu posso afirmar que ela tem condições de freqüentar a escola. Sugiro, contudo, que ela receba uma assistência mais próxima, pois suponho que isto a auxiliará a desenvolver suas potencialidades.

Depoimento nº 13

Também emitido pela psicóloga Ana Cláudia, em fevereiro/85. Foi avaliada uma criança do sexo feminino que, no momento da avaliação, contava 6 anos e 7 meses de idade. Motivo do encaminhamento feito pela escola: verificação do nível de maturidade para início da escolarização.

<i>Tema</i>	<i>Nº do fragmento</i>	<i>Fragmento do depoimento</i>	<i>Extração do significado</i>
1	01	“A criança demonstrou um potencial intelectual médio, com bom desempenho na avaliação feita”.	Apresentou bom índice de atenção e boa elaboração corporal. Potencial intelectual situado no nível médio.
	02	“A sua atenção apresenta um bom índice”.	
½	03	“(…) a lateralidade dominante, definida para a direita, e uma boa elaboração corporal que ocorre de maneira harmoniosa e equilibrada para sua idade”.	
3	01	“Personalidade com comportamento impulsivo e com tendência à introversão, imatura afetivamente, timidez e receio nas relações interpessoais”.	O desenvolvimento da personalidade ocorre dentro do esperado para a idade mental da criança, apesar do surgimentos de alguns elementos sinalizadores de dificuldade.
	02	“Apresenta autodefesa e aspectos de regressão” (...)	
	03	“(…) porém a personalidade está de acordo com a idade mental da criança”.	
4	01	“Os resultados demonstram que a criança possui condições para a aprendizagem da leitura e da escrita, podendo freqüentar a 1ª. série do 1º. grau. Contudo, deverá ser assistida convenientemente em atendimento às suas habilidades que ora se desenvolvem”.	O estudo detalhado dos testes indicou que a criança possui maturidade suficiente para iniciar sua vida escolar, desde que seja assistida convenientemente em suas habilidades cognitivas em processo de desenvolvimento.

Interpretação do significado

Pela análise que fiz dos testes aplicados, posso afirmar que essa criança pode freqüentar a 1ª. série do 1º. grau e prosseguir sua vida escolar a contento. Como as suas habilidades ainda estão em desenvolvimento, eu sugiro à mesma uma assistência mais regular, no sentido de facilitar esse processo.

5.9. Apresentação, por unidade temática, da estrutura dos significados

Essa etapa, como já mencionado, pressupõe uma compreensão dos significados, aqui agrupados por temas. Minha tarefa nesse momento foi a de comparar atentamente todos os significados, com o objetivo de detectar a existência dos elementos variantes e invariantes presentes nos depoimentos. Isso foi feito com base nos agrupamentos por mim levantados e anteriormente apresentados no item 5.7 “Os primeiros passos da análise compreensiva dos depoimentos” (página 142), e que são: *Inteligência, Motricidade, Personalidade e Orientação para a vida escolar*.

Tomarei primeiramente o grupo temático que denominei *Inteligência*. O estudo dos depoimentos me permitiu verificar que as crianças testadas foram avaliadas como possuidoras de um bom potencial intelectual. Quero observar, ainda, que os qualificativos “muito bom” e “superior” também foram encontrados, mas não chegaram a compor um quadro de maioria. É importante, ainda, chamar a atenção para aspectos que foram citados nos depoimentos e que também são funções psicológicas importantes quando se avalia a cognição, tais como, memória, atenção, linguagem, percepção, etc.

Integrando o grupamento *Motricidade*, ficou evidente nos depoimentos que as crianças em situação de teste foram consideradas como portadoras de motricidade satisfatória e de uma coordenação motora bem desenvolvida, aliadas a um esquema corporal bem estruturado. Algumas crianças, mais especificamente em número de cinco (05), obtiveram nesse item uma avaliação que ressaltava a necessidade de que seus esquemas corporais fossem melhor trabalhados. Apenas dois(02) depoimentos apontaram uma deficiência na coordenação visomotora como ponto dificultador no processo de aprendizagem, mas, no entanto, indicam para a necessidade de se atuar junto à criança na melhoria dessa condição. A maioria dos depoimentos destaca, também, a definição da lateralidade como fator existente e importante para o processo de aprendizagem.

No grupo *Personalidade*, o que me chamou a atenção foi o fato de que todos os depoimentos observam e deixam bem estabelecida a relação existente entre desenvolvimento da personalidade e idade, configurando desta forma o desenrolar de um processo. Assim, apesar dos testes projetivos apontarem algumas dificuldades, essas são consideradas e vistas na sua relação de processo com o desenvolvimento da criança e tendo em vista também a situação que havia dado origem a queixa. Essas dificuldades,

quando detectadas, não foram consideradas como fatores negativos e prejudiciais ao desenvolvimento da personalidade infantil. Os depoimentos expressam, por fim, que a personalidade das crianças vem tendo um curso de desenvolvimento compatível com a idade das mesmas.

O último grupo temático por mim levantado, que é o da *Orientação para a vida escolar*, é realmente conclusivo em suas indicações. Todos os depoimentos são unânimes quando se trata de elaborar um parecer que irá responder à questão formulada por quem encaminhou a criança à Clínica para avaliação psicológica. Eles apontam que, após a aplicação e estudo dos testes, chegou-se à conclusão de que as crianças avaliadas possuem condições de freqüentar a 1ª. série do 1º grau e iniciar seu aprendizado da leitura e da escrita, no caso das crianças abaixo da idade escolar de sete(07) anos ou, ainda, no caso das crianças mais velhas e que já se encontravam em processo de escolarização, que elas reúnem as condições necessárias para continuar freqüentando a escola. Além disso, todos os depoimentos afirmam também a importância de se atentar para o fato de que essas crianças sejam assistidas mais de perto para que as suas habilidades possam se desenvolver de forma mais efetiva.

5.10. Apresentação da estrutura global dos significados

Nessa etapa, eu faço uma reunião dos significados encontrados acima, buscando compreendê-los em sua estrutura global. Essa busca me levou a concluir o que se segue:

⇒ O *potencial intelectual* dos alunos encaminhados para avaliação foi qualificado como “bom”, havendo também a ocorrência de qualificativos “muito bom” e “superior”. Em alguns casos, os depoimentos destacam que algumas funções psicológicas encontram-se em franco desenvolvimento, e aliam-se à coordenação motora satisfatória e dominância lateral bem definida para compor um cenário otimista no que diz respeito ao desenvolvimento de funções cognitivas.

⇒ No que se refere à *motricidade*, as crianças testadas foram consideradas como portadoras de motricidade satisfatória e de uma coordenação motora bem desenvolvida, conjugada a um esquema corporal bem estruturado.

⇒ A *personalidade* das crianças examinadas desenvolve-se num ritmo compatível com a idade das mesmas.

⇒ Os alunos encaminhados para avaliação no sentido de saber se suas condições cognitivas lhe permitiriam freqüentar (ou continuar freqüentando) uma determinada

série escolar, receberam uma resposta afirmativa, além de uma sugestão para que recebessem, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, uma assistência mais efetiva, o que lhes favoreceria obter ganhos no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

Essa estrutura, ponto de apoio do processo de análise, foi por mim sintetizada como se vê abaixo:

As crianças encaminhadas para psicodiagnóstico foram avaliadas como dotadas de um bom potencial intelectual, o que as qualifica a freqüentar – ou continuar freqüentando – a escola. Como suas potencialidades ainda encontram-se em desenvolvimento, uma assistência mais efetiva no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, pode vir a lhes proporcionar ganhos no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

Todas as considerações expostas anteriormente tiveram como objetivo detalhar ao máximo o referencial teórico-metodológico utilizado nessa investigação, inclusive no que tange aos resultados. Feito isso, o próximo capítulo tem a finalidade de analisar e discutir esses resultados encontrados.

6. OUTRAS HISTÓRIAS SÃO POSSÍVEIS

6.1. *Uma estrutura que fala por si*

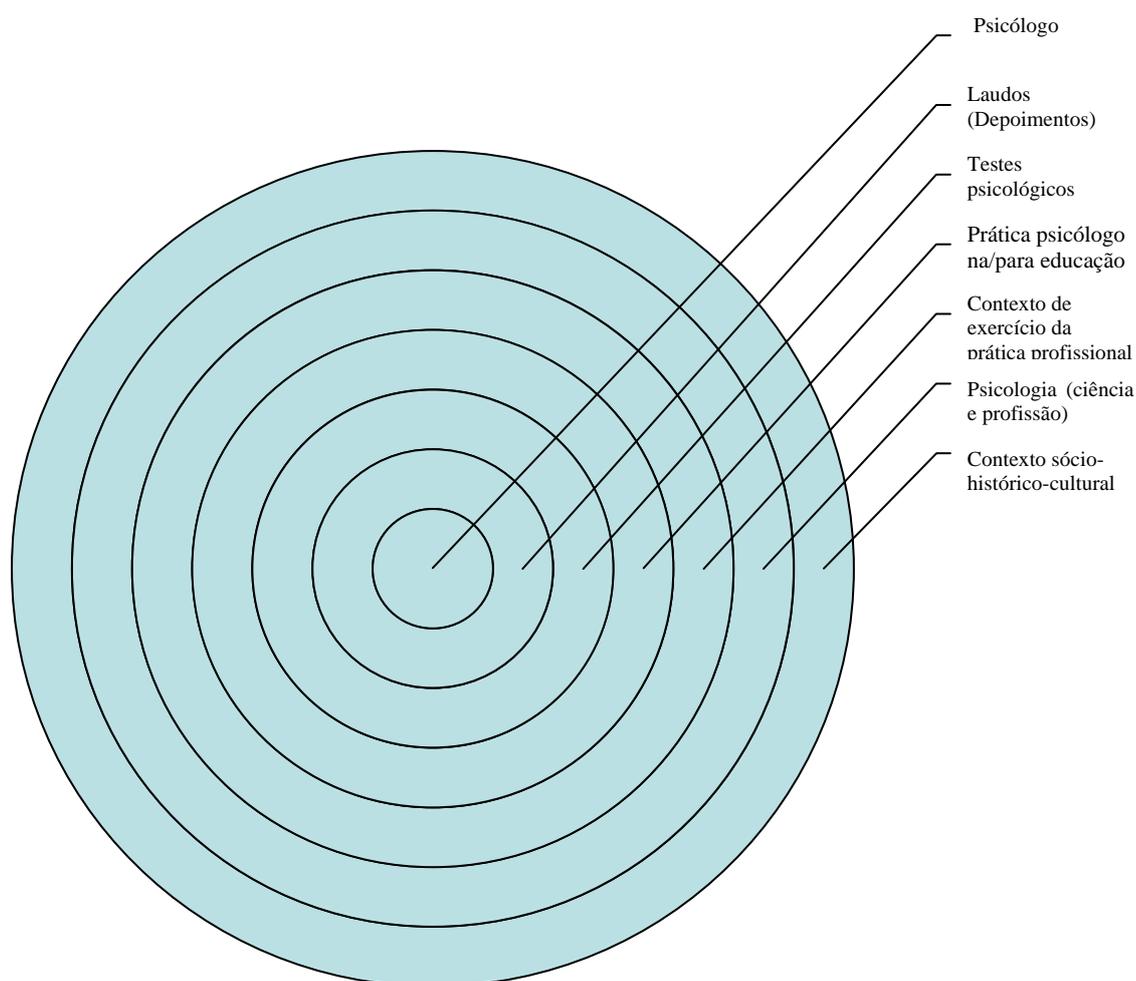
Já que, de agora em diante, minha análise se dará tendo como pano de fundo uma estrutura de significados, penso que é preciso, primeiramente, algumas palavras sobre esse termo. Esse parêntese inicial visa, sobretudo, inserir essa expressão no contexto de onde ela parece ter sido retirada. Isso faz sentido e é necessário para que fique mais evidente a idéia de processo, de dinamismo integrado contida nessa noção.

Estrutura. O dicionário⁶² oferece pistas importantes sobre essa expressão tão conhecida e que, até por esse motivo, pode nos encaminhar para o terreno da banalização. Assim, quero inicialmente deixar claro algumas idéias que, para mim, estão intimamente ligadas a esse termo. Quando falo em estrutura, estou falando de algo que é fundamental, essencial. Falo de essência, um dos conceitos centrais em fenomenologia. Falo de uma construção. Falo de um todo composto por partes não hierarquizadas. Falo de um movimento processual onde esses elementos, essas dimensões, se relacionam entre si de forma ativa, integrada e dinâmica e, por conseqüência, falo de um todo que tem vida própria.

Parto nessa análise, portanto, de um núcleo, que são as avaliações (que passei a chamar de *depoimentos*) realizadas pelas psicólogas. Essas avaliações, por sua vez, têm como fundamento principal os testes psicométricos, uma vez que foram eles os indicadores, o substrato onde essas psicólogas se apoiaram para emitirem os seus pareceres sobre as crianças avaliadas. Essas profissionais possuem uma formação – pelo menos idealmente – e uma prática que as habilitam a atuar na educação e para a educação e essa prática se localiza num contexto específico, que é o da Clínica estudada. A Clínica, assim como todos os outros elementos já mencionados, estabelece-se de forma contextualizada no cerne de um âmbito maior, constituído pela ciência da psicologia e pela profissão de psicólogo. Finalizando, todas essas dimensões se tocam, se integram e dialogam numa dimensão maior que as envolve por completo, que é a do contexto sócio-histórico-cultural onde elas se localizam. São, pois, círculos concêntricos que atuam numa relação de interdependência mútua, numa relação de encadeamento e de totalidade impossível de ser pensada de outra forma. Na centralidade única desse

⁶² Cf. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0

processo, encontra-se um ser humano dotado – ou não – de uma formação escolar que o habilita – ou não – a exercer uma especialidade dentro de sua profissão. Sendo assim, mesmo que em alguns momentos possa parecer que estou me referindo a dimensões isoladas desse todo, é importante enfatizar que isso ocorre apenas de forma operacional, com a intenção de facilitar o entendimento, e nunca no sentido de desagregar algo que não pode ser visto dessa forma. Esquemáticamente, essa rede intrincada de relacionamentos pode ser vista e pensada da seguinte forma:



Assim, ao retomar brevemente o referencial teórico utilizado nessa investigação, vejo que, ao considerá-lo, nada do que disse acima é novo. Husserl, o grande iniciador do movimento fenomenológico, apontava que a psicologia não pode retirar o objeto do

seu contexto para estudo, sob pena de naturalizá-lo e fazer dele uma abstração, o que, sem dúvida, redundaria necessariamente em perda do fenômeno. Ele propunha, então, um foco no contexto no qual esse objeto se encontra, situando esse último com rigor, de forma contextualizada no seu tempo, no seu lugar. Ao verificar que as ciências da natureza excluíram a subjetividade, e as ciências do espírito, no afã de se tornarem objetivas e de se equipararem às primeiras, negligenciaram os problemas mais fundamentais do ser humano, Husserl questionou o valor da ciência enquanto caminho para a verdade. Para ele, nesse caminho, subjetividade e mundo externo devem ser levados em consideração, já que esses dois níveis se interpenetram na constituição do sujeito, constituindo o que ele denomina de *mundo da vida*.

Esse *mundo da vida* comporta também uma importante dimensão, que é a dimensão histórica. A fenomenologia, ao buscar apreender a essência do conhecimento, se ocupa também desse aspecto constitutivo do ser humano. É preciso conhecer o sujeito entendendo-o como um ser vivendo com/entre outros. É preciso compreendê-lo levando-se em consideração os seus aspectos individuais, mas também observando o que já esse sujeito já incorporou em si de elementos sociais, históricos e culturais. O sujeito da fenomenologia é visto, portanto, imerso no seu contexto e, só aí e com todas as implicações decorrentes dessa inserção, é que pode ser compreendido. Na opinião de Ales Bello (2004: 79), a peculiaridade da abordagem fenomenológica está exatamente na análise de cada fenômeno – “o qual deve ser olhado e aprofundado nas suas conexões com os demais.” Critelli (2006) se utiliza do termo *coexistência* para falar dessa vida vivida com outros sujeitos e afirma que

Singularidade e pluralidade são dimensões correlativas, porque o eu é, simultaneamente, exatamente igual a todos os outros homens e carrega em si tudo o que está presente nos outros homens. Assim nunca o eu pode cuidar da vida, tornando-a um acontecimento exclusivamente seu. Sua vida é um acontecimento que implica os outros. *Os outros também acontecem junto e através do eu* (Critelli, 2006: 71).

Dessa forma, a fenomenologia se preocupa por apresentar um fenômeno onde sujeito e sociedade constituem uma unidade integrada e em movimento, onde a realidade que se mostra “...*jamais se mostra de forma estável, totalmente tangível e imutável*” (Critelli, 2006: 115, grifos meus). O mundo da vida da fenomenologia é um mundo onde há vida integrada entre o sujeito e os grupos sociais do qual ele faz parte. É um mundo onde há tecnologia, onde há ciência, onde há informação, onde há

conhecimento, dinheiro, consumo, violência, drogas, religião, pessoas vivendo e se relacionando... é, enfim, o mundo da intersubjetividade, que pulsa incansavelmente com toda carga que é inerente aos relacionamentos interpessoais. É um mundo onde há vida sendo vivida e vida que não se vive sozinha, mas em conjunto e em consonância com um sem-número de fatores, situações e aspectos.

Essa unidade de que falo acima sempre foi respeitada por Antipoff e exemplos disso é que não faltam no conjunto de sua obra. Destaco aqui a crença quanto à influência do meio social na determinação do diagnóstico psicológico, a necessidade de se colocar a psicologia – ciência e profissão – a serviço de uma comunidade, enfim, um olhar voltado tanto para o individual quanto para o coletivo. As palavras de Carneiro (2006), ao falar do ilustrativo Projeto Sala de Recursos, enfatizam essa posição adotada por Antipoff e que se constitui num legado carinhosamente guardado no ideário da Clínica Claparède e de suas psicólogas:

(...) a gente trabalhava... então a gente fazia, a primeira coisa que a gente fazia era um círculo: escola... não... criança, família, escola e comunidade, a gente trabalhava dentro desse contexto... então a gente trabalhava o menino aqui, nesse círculo (...) (Carneiro, 2006: 1).

Após essas considerações iniciais e tendo em vista o objetivo do presente capítulo, preciso retomar a estrutura obtida a partir da análise realizada nos depoimentos e já apresentada nas páginas finais do capítulo anterior:

⇒ O *potencial intelectual* dos alunos encaminhados para avaliação foi qualificado como “bom”, havendo também a ocorrência de qualificativos “muito bom” e “superior”. Em alguns casos, os depoimentos destacam que algumas funções psicológicas encontram-se em franco desenvolvimento, e aliam-se à coordenação motora satisfatória e dominância lateral bem definida para compor um cenário otimista no que diz respeito ao desenvolvimento de funções cognitivas.

⇒ No que se refere à *motricidade*, as crianças testadas foram consideradas como portadoras de motricidade satisfatória e de uma coordenação motora bem desenvolvida, conjugada a um esquema corporal bem estruturado.

⇒ A *personalidade* das crianças examinadas desenvolve-se num ritmo compatível com a idade das mesmas.

⇒ Os alunos encaminhados para avaliação no sentido de saber se suas condições cognitivas lhe permitiriam frequentar (ou continuar frequentando) uma determinada

série escolar, receberam uma resposta afirmativa, além de uma sugestão para que recebessem, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, uma assistência mais efetiva, o que lhes favoreceria obter ganhos no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

Essa estrutura-base do processo analítico foi por mim sintetizada como se segue:

As crianças encaminhadas para psicodiagnóstico foram avaliadas como dotadas de um bom potencial intelectual, o que as qualifica a frequentar – ou continuar frequentando – a escola. Como suas potencialidades ainda encontram-se em desenvolvimento, uma assistência mais efetiva no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, pode vir a lhes proporcionar ganhos no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

Nesse todo, sobressai-se primeiramente o aspecto intelectual, que discutirei a seguir.

6.2. A inteligência vista como processo

Inicialmente, é preciso esclarecer que, na presente investigação, pelo fato de estar focalizando diretamente os testes psicológicos, minhas observações se restringirão, obviamente, ao campo da psicometria, que se configura em uma das principais abordagens teóricas do fenômeno da inteligência.

A inteligência ocupa um lugar de destaque no cenário investigativo: ela é considerada, de longe, a habilidade mais e melhor estudada pela psicologia desde que essa se tornou uma ciência (Flores-Mendoza & Nascimento, 2001). No entanto, a despeito disso, até os dias de hoje, perdura no meio acadêmico-científico uma polêmica sobre o que realmente definiria e comporia essa importante função psicológica. Multifacetada, a inteligência surpreende os estudiosos pela sua complexidade, abrangência e amplitude. Outra observação importante diz respeito à existência de diversos conceitos de inteligência, uma questão que pode estar relacionada à forma

variável como ela se manifesta, seja tomando-se um único sujeito, seja fazendo uma comparação entre vários sujeitos. Dependendo de fatores culturais, as habilidades cognitivas podem ser valorizadas também de forma diferente. Esses e outros aspectos instigaram e ainda instigam os cientistas e, na atualidade, o debate em torno do tema ainda é intenso e as pesquisas proliferam aqui e ali, já que muitas ainda são as perguntas por responder.

Feitas essas considerações, é mais que necessário atentar para um aspecto: todos os depoimentos analisados, ao tratar do quesito inteligência, não se referem a essa ou àquela criança em teste como possuidora de uma inteligência dada *a priori*. Em momento algum se fala de uma inteligência-coisa, pronta, acabada, dura, imutável. Fala-se sim, de um movimento, de um acontecendo, de uma ação em curso, de um processo visto como uma sucessão de mudanças. Para se referirem ao quociente intelectual (Q.I.) que foi detectado pelo teste, as psicólogas sempre se utilizaram, em suas avaliações, da expressão *potencial intelectual*.

Na elaboração de suas conclusões, ou mesmo no decorrer da análise dos testes aplicados, as psicólogas, em momento algum, se referiram à questão intelectual relacionando-a ao QI ou quociente intelectual. Isso é importante observar, dadas as históricas proporções tomadas devido a interpretações inadequadas do pioneiro trabalho de Binet, como já foi explicitado anteriormente nessa investigação.⁶³

A palavra potencial é uma expressão diretamente ligada à idéia de possibilidade, de probabilidade de realização ou aproveitamento⁶⁴. Essa noção remete imediatamente aos estudos feitos por Binet. Ao criar a *e.m.i.*, sua escala de medida do desenvolvimento da inteligência, o próprio Binet advertiu sobre o possível mau uso que se poderia vir a fazer desse instrumento, e também sobre as implicações que poderiam advir de interpretações superficiais e generalizantes. Para ele, a escala foi criada tendo em vista um único propósito, que era o de servir como um instrumento para identificar aqueles alunos que poderiam se beneficiar de uma atenção maior e mais específica por parte da escola. Ele acreditava que um baixo resultado no teste indicaria um atraso no desenvolvimento, o que, conseqüentemente, recomendaria a necessidade dessa atenção mais individualizada e não uma inabilidade para aprender. Além disso, ele considerou tanto as limitações derivadas de um déficit de inteligência quanto condições ambientais

⁶³ A esse respeito, cf. especificamente o Capítulo 1, que retoma a história da vinculação entre a psicologia e a educação.

⁶⁴ Cf. novamente Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0.

adversas que poderiam influir nos resultados. Para Binet, a inteligência era algo extremamente complexo para ser expresso em único número:

A escala, rigorosamente falando, não permite medir a inteligência, porque as qualidades intelectuais não se podem sobrepor umas às outras, e, portanto, é impossível medi-las como se medem as superfícies lineares (Binet, 1905: 40, citado por Gould, 2003: 154).

Nesse sentido, Gould (2003) afirma que o uso indevido dos testes, bem como algumas inconveniências desastrosas decorrentes desse mau uso, poderiam ter sido evitadas se as preocupações de Binet tivessem sido consideradas. Apesar de ser basicamente um teórico com interesse predominante e especial por todas as questões que se relacionavam direta e indiretamente à inteligência, Binet se absteve de atribuir qualquer interpretação teórica à sua escala, e, ainda, de especular quanto aos resultados obtidos pelas crianças.

Receoso de que a inteligência ganhasse ares de entidade com vida própria, Binet preocupava-se com a possibilidade de que o Q.I. fosse usado como uma desculpa para a exclusão escolar acrítica de crianças rebeldes ou que não demonstravam interesse pela escola, assim como temia também a famosa “profecia auto-realizadora”. Negou-se a qualificar o Q.I. como inteligência inata e recusou-se também a considerá-lo como um recurso para a hierarquização de alunos segundo o seu nível intelectual. Seu objetivo, assim como o de sua escala, era identificar aquela criança com alguma dificuldade e buscar alternativas que a ajudassem a superar essa dificuldade, sem impor-lhe um rótulo estigmatizante e limitador. Para Binet, a exemplo do que acreditavam Antipoff e Vigotsky, toda criança poderia melhorar se recebesse auxílio e assistência adequadas. Infelizmente, ele não viveu o suficiente para defender essas suas idéias e verificar como suas intenções foram desvirtuadas. Inicialmente nos Estados Unidos da América e posteriormente em vários outros países, o Q.I. passou a ser considerado por muitos psicólogos como algo inato, herdado, e portanto, inevitável (Gould, 2003).

O depoimento de número 3, exibido na página 146, é sugestivo no sentido de ilustrar o que foi exposto acima. Nele, ao tratar especificamente da questão intelectual, a psicóloga considera a criança como possuidora de um “bom potencial de inteligência, dentro da faixa de normalidade”. Essa consideração foi feita mesmo apesar da criança ter obtido baixos resultados num dos testes, o Goodenough. Não satisfeita com o que lhe apresentou o primeiro teste aplicado, a psicóloga que estava realizando a avaliação aplica um outro e confirma que

a baixa no Goodenough foi devido a Pr só ter desenhado o rosto; não completou o corpo; logo, o Q.I. baixo não implica que seu nível de inteligência também o seja, como pode ser comprovado pelo Raven (Depoimento n.º 3, p.146).

Os testes aplicados evidenciaram, ainda, mais alguns aspectos que poderiam ter levado essa profissional a concluir que a criança não era uma criança inteligente e a rotulá-la como tal, como, por exemplo, o índice *ainda* não satisfatório de coordenação visomotora:

a coordenação viso-motora precisa ser trabalhada.
(Depoimento n.º 3, p.146).

No entanto, a psicóloga optou por uma visão menos pronta e mais por se fazer de inteligência e realizando uma análise qualitativa global da avaliação, ela considerou a criança como possuidora de um bom potencial nesse quesito. Suas conclusões, assim como sua orientação no laudo, seguem esse mesmo direcionamento:

Bom potencial de inteligência, dentro da faixa de normalidade.

Pr não foi alfabetizada, mas nada impede que isto aconteça; pode frequentar a 1ª. série do 1º. grau; desde que seja assistida de maneira conveniente quanto às suas habilidades, que ainda estão em desenvolvimento. (Depoimento n.º 3, p.146).

Outro depoimento, o de número 8 (página 151), é ainda mais ilustrativo no sentido de exemplificar essa visão de inteligência como um processo em construção, compartilhada pelas psicólogas da Clínica Claparède.

Na avaliação realizada, vários aspectos foram detectados através dos testes que, vistos no contexto de uma análise mais superficial e linear, poderiam apresentar um retrato negativo sobre as reais condições cognitivas do examinando, fato que, por sua vez, poderia implicar num processo de exclusão escolar do mesmo. Apesar da criança ter apresentado um bom desenvolvimento motor, a psicóloga observou que “a angulação precisa ser mais elaborada, assim como o esquema corporal” e também ficou evidenciado um “(...) transtorno na orientação espacial”. Mostrando-se ainda “(...) facilmente fatigável”, a criança também não foi muito bem avaliada em outros aspectos importantes do desenvolvimento cognitivo:

A coordenação visomotora necessita de mais cuidados.

A resistência à inversão na cópia de figuras, a memorização visual e a coordenação auditivo-motora precisam ser mais trabalhadas, assim como a resistência à ecolalia e a memorização auditiva.

Apresenta instabilidade na coordenação motora (...)
(Depoimento número 8, p.151)

Esse conjunto de dificuldades reveladas pelos testes certamente poderia tomar um vulto ainda maior, a se considerar também outros elementos mostrados a partir da análise dos testes projetivos:

Os testes de personalidade revelam fortes sinais de timidez e receio nas relações com os outros, como também predomínio de vida instintiva, o que representa um aspecto regressivo na maturidade afetiva.

Há indícios de insegurança, fuga à fantasia, agressividade reprimida, impulsividade e temor de castração, o que é normal para a idade.

Presente, também, um forte sentimento de pressão ambiental e maciça dos pais (...)

Apresenta (...) instabilidade na personalidade e conduta acting-out.
(Depoimento número 8, p.151)

Com esse quadro assim configurado, a psicóloga poderia ter optado por encaminhar à escola um laudo que orientasse a instituição a não aceitar a criança, uma vez que a questão era saber de sua maturidade para a vida escolar. Contudo, sua orientação levou em conta outros elementos (como, para citar apenas um exemplo, o fato de que os indícios detectados relativos à insegurança, impulsividade, etc., eram normais para sua faixa etária) e, apontando que a “ (...) criança apresentou um potencial de inteligência muito bom, com um desempenho favorável nos testes”, ela conclui seu laudo indicando que

Pelos resultados e estudos dos testes, conclui-se que a criança pode frequentar a 1ª. série do 1º. grau, desde que suas potencialidades em desenvolvimento sejam assistidas e suas dificuldades trabalhadas
(Depoimento número 8, p.151).

Outro exemplo de depoimento que também percorre esse mesmo caminho é o de número 12, apresentado na página 155 desse trabalho. Mesmo constatando dificuldades relacionadas a algumas funções cognitivas como, por exemplo, a atenção (“... apesar da atenção concentrada ter sido prejudicada, pois a criança apresentou uma disposição

dispersiva ao iniciar os testes”) e verificando também que a “...capacidade de organização precisa ser mais desenvolvida”, a psicóloga faz uma análise da inteligência que revela desempenho satisfatório e conclui por um potencial intelectual acima da normalidade, dizendo que “de acordo com a avaliação psicológica, a criança apresentou um potencial de inteligência muito bom, com um desempenho favorável nos testes”.

Ao focalizar o item *Motricidade*, um dos fatores que compõem a estrutura em análise, salta aos olhos também a mesma perspectiva anterior, já detectada quando da apreciação do item *Inteligência*. Para exemplificar, apresento o depoimento número 4 (página 147). Quando a psicóloga advertiu nesse depoimento que “uma certa imaturidade visomotora em Pr (esquema corporal, letra espelhada)” não significaria impedimentos para a criança, e essa imaturidade sendo “trabalhada coloca a criança pronta para o início da leitura e escrita”, ela apontou para uma possibilidade de aquisição cognitiva futura.

Mais do que isso, encontra-se implícita nessa afirmação uma concepção dinâmica de inteligência – como indicou Binet em seus estudos –, e distanciada de ser uma porção fixa, herdada, inata, e por isso mesmo, imutável. Isso está em conformidade com a própria concepção do teste que foi aplicado pela psicóloga para fazer o diagnóstico desse quesito, o teste de Bender. Segundo Silva & Nunes (2007), Lauretta Bender se inquietava por saber se os erros cometidos pelas crianças se deviam a distúrbios em nível cerebral (de visopercepção) ou a uma imaturidade para perceber e reproduzir corretamente os desenhos. Ao criar o teste, a autora previa que o padrão sensorio motor de ação variava “...nos diferentes níveis de maturação e crescimento e nos estados patológicos orgânica ou funcionalmente determinados” (Bender, 1955: 26, citado por Silva & Nunes: 2007).

Ainda sobre esse dinamismo contido na noção de inteligência cabe notar que esse era um fato aceito e tido como certo pelas psicólogas que trabalhavam na Clínica, como mais uma vez comprova Carneiro (2006). Ao discutir sobre as possibilidades de aprendizagem das crianças que eram avaliadas, a psicóloga observa que esse fenômeno era abordado com frequência nos laudos emitidos pelas psicólogas, sendo que estas tinham o cuidado de observar que “(...) a criança não é deficiente, mas está deficiente”... você vai achar muito laudo assim: ‘está deficiente` (...)’ (Carneiro, 2006: 4).

Nas entrelinhas dos depoimentos estudados nessa investigação, encontra-se outra importante contribuição de Antipoff à psicologia e que diz respeito à observação. Como

já referido na presente pesquisa, Antipoff via a observação como “o método mais fértil em psicologia” (Antipoff, 1930/1992: 61). Uma observação rigorosa pode ser a chave para o entendimento de muitas questões e pode auxiliar enormemente o psicólogo no seu trabalho e, ao que tudo indica, as psicólogas da Clínica Claparède levaram – e levam – esse ensinamento a sério. Em uma das entrevistas a mim concedidas, Carneiro (2007), ao expor como foi montada a bateria de testes para as avaliações, afirma que

essa bateria era analisada muito de acordo com a observação que a gente fazia também... (...) É... mas se a gente não tinha certeza a gente marcava uma outra época, fazia uma outra vez, repetia o teste, mas era muito baseado na observação mesmo (Carneiro, 2007: 2).

O depoimento número 5, apresentado na página 148, pode ser tomado como exemplo dessa forma de agir. Nele, a psicóloga detectou através do teste projetivo a existência de “sentimentos de inadequação, inibição e tendências regressivas”. Logo em seguida, e agora apoiada em uma observação mais geral do processo em curso vivenciado pela criança, ela acrescenta que isso pode ser o “resultado de uma reação normal frente a uma situação nova que é o início da vida escolar”.

6.3. O psicodiagnóstico como instrumento de inclusão

Tendo em vista a crítica que serve como pano de fundo para a realização desse estudo, o papel desempenhado pelos testes no trabalho realizado pelas psicólogas da Clínica Claparède é outro aspecto que merece ser evidenciado. Quando Carneiro (2006: 5) ressalta que o teste era aplicado “pra dar uma certeza pra gente e uma orientação... e nunca era taxativo...”, fica claro o papel dos mesmos como instrumentos auxiliares no processo, como sendo um suporte indicativo de como proceder com cada criança.

O teste era apenas mais um componente, um elemento de um processo mais global e não era o único, o especial, o superior, aquele que tudo revela. Pelo contrário, as revelações dos testes eram tomadas como um direcionamento, uma luz que poderia – ou não – iluminar um caminho ainda desconhecido: “(...) tinha menino no Bender que dava sinal de lesão cerebral, mas nem por isso a gente o taxou de lesado... a gente trabalhava a dificuldade porque o teste ele dá um apoio (...)” Carneiro (2006: 5).

Além de uma avaliação pedagógica solicitada quando se sentisse necessidade, outros procedimentos podiam, muitas vezes, fazer parte do processo de avaliação psicológica, como fica evidente nas palavras dessa psicóloga da Clínica:

(...) porque era o seguinte: você aplicava o Bender, dava sinal altamente significativo de lesão cerebral... então a gente pedia à criança pra fazer um eletro pra ver se comprovava... às vezes sim e às vezes não... (Carneiro, 2007: 3).

(..) tinha uma coisa muito interessante que era da dona Helena também... o que que ela falava... o que que a gente fazia?... Põe uma frase no quadro e pedia o menino pra copiar. A frase era essa: “A mamãe é boa”. Isso também a gente fazia e era da dona Helena também... aí a gente via a coordenação motora, a gente via a percepção visual, a atenção do menino, uma série de coisas... (Carneiro, 2007: 2).

(..) e tinha outra coisa, também da dona Helena: mandava o menino desenhar um círculo e um homem... (..) numa folha de papel... desenha um círculo aí... aí agora você vai desenhar um homem... fora dos testes... aí também a gente via a coordenação motora... era um auxiliar, era um procedimento auxiliar. Porque a dona Helena falava “se o menino copiar essa frase do quadro de uma maneira correta e conseguir desenhar um círculo e um homem, ele tá apto!” Segundo dona Helena, não precisava nem teste! (risos) Ali eu via a percepção, a coordenação motora... e era em letra cursiva, viu? Não podia ser letra de imprensa não... aí eu via que fase que a criança tava na escrita, como ela tava, se ela sabia juntar sílabas... gente, era uma coisa incrível! (Carneiro, 2007: 2).

E ela completa sua reflexão, deixando evidente a importância desses procedimentos aparentemente simples no contexto de um psicodiagnóstico:

(...) às vezes o menino não era bem no teste e era bem nisso, aí Irene falava: “pode tratar de repetir esse teste que esse menino é bom!!! qual foi sua observação dele?” E aí a gente fazia entrevista também, nessa entrevista a gente perguntava cores porque a gente tinha que mandar o laudo pra secretaria... (Carneiro, 2007:3)

Essa orientação de se ver o teste como “mais um” integrante de um conjunto de técnicas à disposição do psicólogo, como um instrumento de apoio, aliás, foi enfatizada por Antipoff em seus escritos, onde ela destaca a relevância da observação no trabalho psicológico, em consonância com o direcionamento adotado pelas psicólogas da Clínica em seu trabalho:

A observação é o método mais fértil em psicologia. Que conseguiríamos saber se nos limitássemos somente às experiências, somente ao teste? – Nada” (Antipoff, 1930/1992: 59).

Na história recente da Clínica Claparède, penso ser necessário relembrar o já citado caso de Sofia – nome fictício –, onde a equipe de atendimento mais uma vez seguiu essa orientação e atuou no sentido de não se deixar contaminar pelas hipóteses diagnósticas iniciais – deficiência mental ou psicose – apresentadas pela avaliação psicológica (Toussaint & outros, 2007).

Chama ainda mais a atenção a parte da estrutura que se refere à *Orientação para a vida escolar* e que diz o seguinte: Os alunos encaminhados para avaliação no sentido de saber se suas condições cognitivas lhes permitiriam freqüentar – ou continuar freqüentando – uma determinada série escolar, receberam uma resposta afirmativa, além de uma sugestão para que recebessem, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, uma assistência mais efetiva, o que lhes favoreceria obter ganhos no desenvolvimento de suas potencialidades cognitivas.

Helena Antipoff sempre trabalhou com a idéia de uma inteligência social e culturalmente construída, como se pôde perceber quando da proposição do conceito de inteligência civilizada, já exposto anteriormente nesse trabalho. Esse conceito volta o foco para a inteligência enquanto processo socialmente construído e que, integrando aspectos culturais, familiares, escolares, é passível de sofrer alterações com métodos educativos diferenciados e que busquem considerar essas diferentes dimensões. Acreditando nesse desenvolvimento cognitivo com base social, foi que Antipoff buscou concretizar esse conceito em ações – e a Clínica Claparède é um exemplo de ação nesse sentido – que focalizassem o sujeito como parte integrante de seu meio, influenciando-o e sendo por ele influenciado no decorrer de seu desenvolvimento cognitivo. Essa sua idéia tinha fundamento em uma formação apoiada num viés sócio-cultural, desenvolvida na Europa com importantes nomes do mundo científico do seu tempo.

Lev S.Vigotsky (1998; 2001), contemporâneo de Antipoff, também compartilhava dessa idéia e propunha que a inteligência era algo em constante desenvolvimento, a partir da mediação do outro da cultura. Dado o momento histórico em que se encontrava a psicologia, pode-se inclusive dizer que o trabalho realizado pelas psicólogas da Clínica Claparède, antecipava no Brasil essa perspectiva, que atualmente vem sendo mais estudada e discutida em psicologia e em educação. Ao afirmar em seus laudos que as potencialidades das crianças avaliadas encontravam-se em desenvolvimento e uma assistência mais sistematizada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem poderia lhes propiciar ganhos cognitivos, essas profissionais, sem dúvida, compartilhavam da idéia de que a inteligência é algo que pode se desenvolver,

não é algo estático. Mais do que isso, fica evidenciada nessa afirmativa a importância da assistência de um outro para que isto se concretize. Isso é, nada mais, nada menos, que o tão discutido conceito de zona de desenvolvimento proximal (zdp) proposto por Vigotsky, que fala de um “espaço psicológico” em constante transformação e que pode ser alterado a partir da interferência de outras pessoas.

Esse papel desempenhado pela intervenção pedagógica no processo de desenvolvimento infantil é visível nos depoimentos estudados. Todos eles, sem exceção, não deixam dúvidas quanto à função dessa intervenção e sua relevância para que o processo de desenvolvimento siga o seu curso de maneira satisfatória. Tomo como exemplo aqui o depoimento número 10 (página 153). Em resumo, a criança avaliada foi considerada como possuidora de “um bom potencial intelectual”. Os testes aplicados apontaram um índice de maturação visomotora abaixo do esperado para sua idade: “a maturidade visomotora encontra-se abaixo de sua idade (depoimento número 10, página 153)”. Foi realizada também uma avaliação pedagógica que revelou-se satisfatória, como observa a psicóloga:

Na avaliação pedagógica, contudo, apresentou resultados satisfatórios na área de linguagem, revelando possuir boa percepção visual e auditiva, leitura e interpretação; capacidade de prolação e memória imediata (Depoimento número 10, página 153).

Tendo esses dados em mãos, a psicóloga Suzana não hesitou em indicar, na conclusão do seu depoimento, uma assistência e acompanhamentos de especialistas que pudessem auxiliar essa criança a superar seus limites e a prosseguir na sua vida escolar:

Não há contra-indicação para a permanência da criança na escola e a sugestão é de que ela seja acompanhada do ponto de vista psicopedagógico, com o objetivo de corrigir as deficiências apresentadas (Depoimento número 10, página 153).

As ações desenvolvidas pelas psicólogas estudadas revelam-se eficazes com o passar do tempo. Ainda para ilustrar o papel de relevância que pode ser levado a efeito por uma intervenção psicopedagógica no desenvolvimento humano, julguei conveniente destacar um sugestivo trecho da entrevista de Carneiro (2006), que narra um episódio de reencontro entre essa psicóloga e um ex-aluno atendido pelo Projeto Sala de Recursos:

(...) eu morro de saudade dessa Sala de Recursos, porque quando você via o menino ir pra frente... hoje mesmo veio um menino aqui também me ver, na hora que ele me falou o sobrenome é que eu lembrei: está na faculdade (risos)... está na faculdade! Aí eu falei: 'M., você me deu tanto trabalho!' Ele falou: 'Pois é!... Graças, graças a Deus!' A hora que ele falou o sobrenome é que eu vi'. Eu perguntei: 'O que você está fazendo agora?' 'Zeza, estou fazendo Administração de Empresas!'... Todo bonitão. Eu falei: 'Ah meu Deus do céu!' E saber que eu tive participação nisso, saber que Deus me deu isso... essa volta pra eu ver (Carneiro, 2006: 5).

Nessa direção, a Clínica Claparède, as psicólogas que ali trabalhavam, assim como suas práticas, podem ser tomadas como exemplos típicos e capazes de explicar um determinado aspecto da realidade, como propõe a perspectiva microhistórica. O enfoque da microhistória, como já visto, se propõe a se constituir numa estratégia de pesquisa diferenciada, direcionada a contribuir na construção de uma nova modalidade de história social onde a atenção estaria dirigida aos sujeitos, aqui percebidos em sua relação com outros sujeitos. Acompanhando mais de perto o vivido, a vida de um determinado sujeito (ou mesmo grupo de sujeitos), vista não de forma isolada, mas circunscrita à pluralidade de espaços, tempos, condicionantes e relações que caracterizam e compõem a complexidade da rede social, a microhistória aponta para possibilidades de se enxergar e abordar de uma outra maneira o social (Revel, 1998).

Essa linha de pensamento nos coloca, inicialmente, diante de uma psicóloga e educadora, de um local e de profissionais da psicologia que nos qualificam a falar de um trabalho diferenciado, que se distingue de outros, até mesmo por sua parcela de inovação num determinado momento histórico. O trabalho desenvolvido na Clínica Claparède contrapõe-se, assim, à crítica encaminhada pela literatura corrente na área em questão e me habilita a enfatizar que exemplos como esse existem e devem ser apresentados.

É tempo agora de rever a crítica que se colocou como pano de fundo para a realização dessa investigação. Essa crítica sustenta que, nos primórdios do estabelecimento da vinculação entre a psicologia e a educação no Brasil o que ocorreu foi o seguinte: o psicólogo que atuava diretamente nos contextos educativos/escolares, utilizou-se em sua prática exclusivamente do recurso da psicometria e isso redundou numa atuação predominantemente clínica, curativa, voltada para a tentativa de solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, que era visto naquele momento como fonte principal (talvez até única) das dificuldades surgidas no decorrer do processo educativo. Esse trabalho, ainda segundo a corrente crítica, revelou-se

limitado, reducionista, voltado para o atendimento de interesses individuais e distanciado das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que permeiam o processo e as instituições educativas. Tudo isso, finalmente, não poderia ter conseqüências outras que não fossem a exclusão escolar e social de alunos que forçosamente se encontravam em uma situação de psicodiagnóstico. Essa situação, prosseguem os críticos, permanece imutável até a atualidade, com os psicólogos trabalhando a favor da exclusão de alunos que lhes encaminhados para avaliação psicológica.

Partindo desse julgamento, retomo primeiramente a noção de contexto conforme proposta pelos microhistoriadores. Nessa abordagem, não existe um “(...) contexto unificado, homogêneo, dentro do qual e em função do qual os atores determinam suas escolhas” (Revel, 1998: 27). Como já visto anteriormente, o contexto microhistórico tenta reconstruir as articulações existentes entre o micro e o macro, sendo que o micro é entendido como o objeto de pesquisa (o enfoque, o texto, a cena) e o macro o contexto social (o palco). Como numa cena de teatro se desenrolando num determinado palco, objeto de pesquisa e contexto social se encontram integrados um ao outro e se constituem mutuamente numa relação intrínseca, numa interrelação dinâmica onde um não existe sem o outro. São as particularidades históricas, eleitas como objetos de pesquisa, que ganham significado a partir do momento em que se encontram dentro de um contexto social maior e, por sua vez, iluminam aspectos desse mesmo contexto.

No entanto, como aponta Vainfas (2002: 118), é o “enredo em foco – no caso, microscópico – que deve encerrar o contexto principal do micro-historiador”. A microhistória é uma abordagem que se preocupa em investigar minuciosamente estratégias de ação de indivíduos e/ou comunidades em um determinado tempo histórico, tomando-os como exemplos típicos e capazes de explicar um aspecto da realidade.

Voltando o foco para esse contexto mais global, é fundamental lembrar que a psicologia se constituiu como ciência a partir de sua inserção num tipo de pensamento hegemônico – o da racionalidade –, que deu origem e sustentou a ciência moderna desde o século XVI e se estendeu às ciências humanas e sociais no século XIX. Naquele momento, só era aceito como cientificamente relevante aquilo que pudesse ser quantificado, medido, provado através de números. Esse foi, sem dúvida, o cenário adequado e ideal ao surgimento e à expansão da psicomетria no início do século XX. Por sua vez, o olhar clínico que focalizava apenas o sujeito também era perfeito para se

inserir nesse cenário que se descortinava para a nova ciência da psicologia, já que ele simplificava, prognosticava e permitia diagnósticos amparados em recursos e crenças que, também por seu turno, eram aceitas por toda uma comunidade científica.

O já citado texto de Pereira & Neto (2003) também trata dessas questões e retorno a ele brevemente por ser necessário relembrar as idéias colocadas por esses autores. Segundo eles, no período pré-profissional, que vai de 1883 a 1890, ainda não existia a profissão de psicólogo no Brasil e sim pessoas interessadas em temas e questões relativas à psicologia. No cenário científico internacional, o positivismo se destacava e a psicologia buscava, com os meios que tinha ao seu dispor naquele momento, se aproximar das ciências naturais, no intuito de se afirmar como ciência. “O interesse pelos ‘desvios’ e ‘erros’ individuais passou a atrair maior interesse do que as descrições generalizadas do comportamento humano” (Pereira & Neto, 2003: 5), tendência essa que tem como expressão marcante o advento dos testes de inteligência. Já o segundo período, o de profissionalização (1890-1906-1975), tem como marcas a institucionalização da prática psicológica, assim como a regulamentação da profissão juntamente com a criação de seus dispositivos formais. Esse momento, caracterizado também pela incorporação da psicologia ao currículo dos cursos de pedagogia e pela implantação dos laboratórios experimentais, foi fundamental para a consolidação profissional, uma vez que nele, se concretizou efetivamente o vínculo psicologia-educação e, por conseqüência, um rico espaço de trabalho se revelou para o psicólogo. Foi nesse momento que ele se inseriu efetivamente no mercado da educação, compartilhando-o inicialmente com os médicos e assentando nele as bases de uma atuação em dois pilares de sustentação que viriam lhe render inúmeras críticas: a psicomетria e a clínica individual. Os autores observam também que, em termos de mercado de trabalho, a partir das décadas de 1940 e 1950, o psicólogo passou a atuar, cada vez mais, nas áreas de educação e trabalho. Outro momento importante nasceu com o Decreto n.º. 53.464, de 21/01/64, que definia funções para o psicólogo, e que deu a esse profissional

(...) a possibilidade de trabalhar em diferentes campos, como a clínica, a escola, o trabalho, a área acadêmica e a jurídica. Isto representou um amplo leque de alternativas no mercado de trabalho, que gerou, ao mesmo tempo, disputas com outras atividades profissionais em diferentes ramos do conhecimento e atividade (Pereira & Neto, 2003: 9).

O terceiro momento, que vai de 1975 em diante, marcou a organização e o estabelecimento da profissão. O aspecto político afirmou-se como a rubrica dessa ocasião e, sem dúvida, foi determinante e marcante para a consolidação da psicologia. Como observam os autores (Pereira & Neto, 2003),

Na história do Brasil, esse período foi marcado pela repressão da ditadura militar. Segundo Langenbach (1988), esse contexto favoreceu o crescimento da profissão:

‘num primeiro momento, o sistema autoritário aqui instalado e a concomitante expansão e o enriquecimento da classe média criaram condições propícias para o surgimento de uma demanda do novo profissional – o psicoterapeuta. A própria ausência de canais de participação – o silenciar sendo uma palavra de ordem – tornava atraente e válido este tipo de espaço. Tal validade era reafirmada pelo próprio Estado, por serem consideradas as práticas em psicologia provavelmente pouco ameaçadoras, já que, privilegiando a esfera íntima e privada, nela ficariam camufladas complexas questões sociais (Langenbach, 1988, p. 88)’ (Pereira & Neto, 2003: 10).

A análise desse texto, ao deixar bem claras as implicações do fato de uma profissão encontrar-se inserida numa sociedade e num tempo que determinaram sua emergência e o viés de sua trajetória, deixa à mostra, também, todo o anacronismo implícito na crítica ao trabalho desenvolvido pelo psicólogo na educação.

Ainda nesse sentido, Silva (2004) traz uma contribuição de valor ao enfatizar o social como algo construído pelo homem a partir de suas práticas. A autora aponta para a necessidade de se "desnaturalizar" o conceito de social e observa que

(...) no lugar da psicologia explicar o social, é o próprio social que deve explicar o surgimento da psicologia moderna. Para tanto, é preciso deixar de considerar o social como sinônimo da noção de sociabilidade e passar a considerá-lo como algo essencialmente construído a partir de determinadas práticas humanas (Silva, 2004: 12).

Pensando nisso, volto a me perguntar: era possível ao psicólogo, naquele momento assim situado, um fazer diferente? Mesmo vivendo num tempo que determinava sua prática e ainda que em dimensões mais particularizadas, muitos psicólogos foram capazes de certas atitudes consideradas impossíveis de serem pensadas para sua época. Por isso, eles se tornaram pioneiros e por isso suas idéias eram consideradas de vanguarda. É o caso de Antipoff e de seu legado, exemplificado nessa investigação pela Clínica Claparède, bem como o trabalho ali desenvolvido pela equipe multiprofissional, onde destaca-se a atuação dos psicólogos.

Ao tentar dar conta do que varia, do que se diferencia, o exemplo se torna para a microhistória um recurso de peso, uma vez que possui um valor ilustrativo e que pode certamente levar a uma percepção mais ampla da história. Ele está, também, intimamente relacionado com o caráter essencial da diversidade social, onde o conhecimento do todo é fundamental e precede o das partes. O exemplo é, como aponta Lepetit (1998: 100), “...um processo, que toma sua forma transformando um saber inicial, questionamentos, materiais documentais, em objeto construído”.

O trabalho levado a termo pelas psicólogas da Clínica Claparède é o enredo que se desenrola num palco onde o que predominava era um trabalho centrado na psicometria e no olhar clínico, situado no sujeito. Mesmo assim, o que se viu a partir dos dados trazidos pelos laudos analisados, é que naquela instituição os testes eram utilizados como recursos de apoio, e não como determinantes em qualquer tipo de procedimento posterior que viesse a ser efetivado com a criança. O olhar clínico, voltado para tentar entender e encaminhar os problemas de aprendizagem apresentados também existia, mas não era o único e nem era o que predominava. O aluno ali não era visto isoladamente, mas sim como alguém vivendo no *mundo da vida*, fazendo parte de outros grupos que tinham ressonância em sua vida.

A psicometria no contexto estudado representava uma prática auxiliar para as psicólogas que dela se utilizavam e não um mero mecanismo de exclusão escolar e social de alunos pobres, como apontaram Patto (2000), Proença & Machado (2004), Souza (2005), etc. A afirmativa de que o psicólogo na educação participou – e vem participando – ativamente com seu trabalho dos processos de exclusão social não encontrou – e não encontra – eco no trabalho desenvolvido pelas psicólogas da Clínica estudada. As falas de Carneiro (2006) são incisivas nesse sentido:

(...) quando a gente ia avaliar os meninos, a gente via que não era menino pra escola especializada... era menino pra continuar dentro da escola comum, porém com um apoio extra, um apoio pedagógico e que a escola não estava preparada pra dar... então, o que que nós fizemos?... montamos o projeto sala de recursos (Carneiro, 2006: 1).

(...) é, engraçado, a gente sempre trabalhava, até hoje, aqui na oficina, com a inclusão. Antes de falar em inclusão, dona Helena já trabalhava, você deve ter visto aí nas suas buscas que... foi na década de quê... 60 ou 50... ela colocou uma turma de alunos tidos como normais na Pestalozzi... olha a inclusão!... a gente tentava não ver a diferença... isso é uma coisa que eu aprendi com a Irene: não enxergue a diferença, enxergue a igualdade. Porque aí você vai buscar o que que ele está diferente do outro pra você trabalhar pra ele ficar igual a esse outro, entendeu? Então isso pra mim é a verdadeira inclusão. Ela

sempre falava “não enxergue a diferença, procure ver a igualdade... agora o que diferir você vai fazer tudo pra esse ficar igual o outro” (Carneiro, 2006: 5).

Mas a inclusão não fazia parte apenas do discurso de uma das psicólogas da Clínica. Ela pode ser confirmada na prática dessas profissionais e, mais especificamente, no contexto de um psicodiagnóstico, caso do exemplo mostrado pelo depoimento número 1, mostrado à página 144. A criança a ser avaliada foi encaminhada por uma escola do entorno da região de Ibitité, trazendo consigo a queixa de que não tinha condições de continuar freqüentando a série em que se encontrava devido às dificuldades apresentadas no processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer do processo de avaliação, não foi detectado pela psicóloga nenhum problema que impedisse essa criança de continuar na escola. A leitura e a interpretação oral revelaram-se satisfatórias, assim como o vocabulário e a ortografia. O desenvolvimento em matemática foi o esperado para a série em que a criança se encontrava e esses dados, em conjunto, expressavam que a criança apresentou bons resultados no item inteligência. Sua coordenação motora e o esquema corporal também encontravam-se em boas condições e a personalidade vinha tendo um desenvolvimento considerado normal para a idade da criança. Considerando todos esses aspectos, a psicóloga conclui sua avaliação afirmando que não encontrou nenhum impedimento à continuidade da criança na escola e ainda orientou a instituição a investir em outros tipos de atividade que, aliados a uma assistência individualizada para a criança, poderiam certamente ajudá-la no seu processo de desenvolvimento:

Pela análise dos testes conclui-se que nada impede que Pr continue a freqüentar a 2^a. série do 1^o. grau.

Aconselha-se uma atividade extra, como o esporte, para o aproveitamento de seu potencial e uma assistência individual para atender suas potencialidades em desenvolvimento.
(Depoimento n^o. 1, p.144).

Uma orientação oferecida pelos laudos realizados e que também pode ser incluída no rol das “inclusivas” foi a elaborada pela psicóloga que emitiu o depoimento número 6 (página 149). Chamou-me a atenção nesse depoimento o motivo do encaminhamento, que era o de uma queixa da escola que fazia referência à indisciplina e dificuldades de aprendizagem. A disciplina, tanto dentro dos espaços educativos, quanto fora deles, vem se constituindo como um desafio para aqueles que lidam direta

ou indiretamente com a educação. Além de se constituir num fator que, freqüentemente, encontra-se associado a um alto índice de exclusão de crianças e adolescentes da vida escolar, essa é uma questão em que o psicólogo, muitas vezes, é convocado a se posicionar, seja numa avaliação a ser feita, seja no atendimento a esses alunos, consultoria a escolas, etc. Foi o que aconteceu com a psicóloga Maria Dolores, da Clínica Claparède.

Após realizar a avaliação da criança, foi detectado por essa psicóloga que a mesma era dotada de um “potencial de inteligência superior”. Ela também apresentou leitura e escrita satisfatórias, assim como bom desenvolvimento das coordenações auditivo-motora, visomotora, memória visual, atenção e fatigabilidade e, no geral, a personalidade dava mostras de que desenvolvia-se de maneira esperada para a idade do examinando. Sendo assim, a criança reunia as condições necessárias para continuar freqüentando a escola e essa foi a orientação da psicóloga. A meu ver, fica implícita aqui, uma avaliação que isenta o aluno de ser o único responsável pelas dificuldades surgidas no dia-a-dia escolar. Porque apenas essa criança deveria ser culpabilizada por sua indisciplina? Não seria a escola – e aqui se incluem alunos, pais, professores, funcionários, enfim, a comunidade escolar – que deveria, então, numa ação conjunta, refletir sobre o problema e partir em busca de outros caminhos que a ajudassem a entender e encaminhar soluções para esse desafio?

O que acontece na grande maioria dos casos é que a escola prefere encaminhar ao psicólogo os alunos que apresentam problemas disciplinares. É uma maneira mais cômoda e mais fácil de lidar com esse tipo de problema e, também nesse momento, como já referido anteriormente nesse trabalho, o psicólogo precisa estar atento para lidar com essa e outras demandas, já que suas ações podem vir a comprometer o seu trabalho e a criar impedimentos ao seu estabelecimento profissional naquele contexto. Aliás, as palavras de Carneiro (2006), não deixam dúvidas quanto a esse tipo de solicitação das escolas:

Olha, uma coisa bem legal que a gente fez e que eu queria colocar primeiro foi o projeto sala de recursos... devido assim à grande demanda que tava vindo pra gente naquela época das classes especiais, que não eram especiais, que eram simplesmente meninos com problema de comportamento... (Carneiro, 2006: 1)

Ainda no que se refere à alegada exclusão levada adiante pelo psicólogo que se utiliza da psicometria, julgo importante voltar numa citação de Patto (2000), que afirma que

(...) laudos sem um mínimo de bom senso e de senso de ridículo produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinados, reduzidos a *coisas* portadoras de defeito de funcionamento em algum componente da máquina psíquica (Souza Patto, 2000: 67).

Ao examinar os depoimentos analisados, percebi a fragilidade dessa crítica, quando vista no contexto da Clínica investigada. Apenas um exemplo basta para mostrar o cuidado na elaboração dos psicodignósticos ali realizados. Trago novamente aqui o depoimento de número 8 (página 151) e chamo mais uma vez a atenção para as visíveis dificuldades levantadas com base na avaliação psicológica (instabilidade na coordenação motora; transtorno na orientação espacial; dificuldades relacionadas à coordenação visomotora, às memorizações auditiva e visual, ao esquema corporal; personalidade instável, etc), conforme enumerei abaixo:

(...) A angulação precisa ser mais elaborada, assim como o esquema corporal.

(...) Há transtorno na orientação espacial.

É facilmente fatigável.

A coordenação visomotora necessita de mais cuidados.

A resistência à inversão na cópia de figuras, a memorização visual e a coordenação auditivo-motora precisam ser mais trabalhadas, assim como a resistência à ecolalia e a memorização auditiva.

Apresenta instabilidade na coordenação motora (...)

Os testes de personalidade revelam fortes sinais de timidez e receio nas relações com os outros, como também predomínio de vida instintiva, o que representa um aspecto regressivo na maturidade afetiva.

Há indícios de insegurança, fuga à fantasia, agressividade reprimida, impulsividade e temor de castração, o que é normal para a idade.

Presente, também, um forte sentimento de pressão ambiental e maciça dos pais (...)

Apresenta” (...) “instabilidade na personalidade e conduta acting-out. (Trechos do depoimento n°. 8, apresentado à p.151)

No entanto, todo esse conjunto de dificuldades não foi suficiente para que a criança fosse rotulada, estigmatizada e excluída na avaliação que foi realizada. Percebendo que a criança encontrava-se num processo de desenvolvimento, a psicóloga não a coisificou, não a excluiu, mas sim a incluiu, apreendendo-a como um sujeito ativo, capaz de transformar as adversidades surgidas no seu percurso escolar:

Pelos resultados e estudos dos testes, conclui-se que a criança pode frequentar a 1ª. série do 1º. grau, desde que suas potencialidades em desenvolvimento sejam assistidas e suas dificuldades trabalhadas (Depoimento n.º. 8, elaborado pela psicóloga Jussara e apresentado à p.151).

E mais uma vez o depoimento de número 4 é outro que também ajuda a ilustrar a preocupação das psicólogas da instituição com a questão da exclusão escolar. Como visto, a criança em teste foi encaminhada para avaliação, com a escola questionando a psicóloga se realmente essa criança teria condições de iniciar sua vida escolar. Após realizada a avaliação, a psicóloga Ana Luiza apontou no seu laudo a existência de alguns problemas que poderiam vir a interferir no desenvolvimento cognitivo da criança:

A coordenação motora está prejudicada pela pressa com que Pr executa os exercícios.

A lateralidade parece estar ainda indefinida, apesar de Pr conhecer bem a direita e a esquerda. Seu desenvolvimento ainda é pouco para se falar em ambidestrismo.

A integração gestáltica precisa ser burilada.

O esquema corporal necessita ser trabalhado muito.
(Depoimento n.º. 4, p. 147)

Além de ter observado que a “coordenação motora está prejudicada pela pressa com que Pr executa os exercícios”, Ana Luiza detectou através dos testes a existência de “uma certa imaturidade visomotora”. No seu conjunto, esses elementos poderiam levá-la a concluir que a criança não estava apta a começar a frequentar a 1ª. série do 1º. grau, pergunta feita pela escola no momento do encaminhamento. Entretanto, a psicóloga, ao emitir seu parecer a essa questão, aponta para a necessidade de ser dada uma atenção especial ao aspecto visomotor e acrescenta ainda que, isso sendo feito, a criança estaria pronta para iniciar o seu processo de escolarização:

Pela análise dos testes, pudemos denotar uma certa imaturidade visomotora em Pr (esquema corporal, letra espelhada), que trabalhada coloca a criança pronta para o início da leitura e escrita. Contudo, deverá ser amparada pedagogicamente para atender suas potencialidades em desenvolvimento (Depoimento n.º 4, p. 147).

Partindo do exposto, penso que o Projeto Sala de Recursos, apresentado no Capítulo 4 dessa investigação e que me forneceu os laudos para essa pesquisa, ilustra com efetividade o trabalho que era realizado na Clínica e mostra que a literatura crítica privilegia uma visão monolítica ao se referir às práticas exercidas por psicólogos que atuam na educação. Dessa narrativa, sem dúvida, foram excluídos todos aqueles profissionais que, como já foi mostrado, trabalharam ontem – e continuam trabalhando hoje – de forma a atender às demandas do seu tempo, mas sempre de forma crítica, responsável e socialmente contextualizada.

7. *CONSIDERAÇÕES FINAIS*

Durante todo o período de quase dez anos de atuação como psicóloga numa escola pública, sempre me vi diante de questionamentos diários que me instigavam e que me colocavam a trabalho, numa tentativa incessante de encontrar respostas para minhas dúvidas relativas à práxis do psicólogo nesse contexto tão complexo que é o de uma escola. Nessa lida, recorri a várias alternativas, dentre elas, a de ir em busca de uma qualificação que me possibilitasse entender e atuar nesse espaço de forma crítica, comprometida e transformadora, de forma mais condizente com a realidade social brasileira. Essa busca abriu-me possibilidades de diferentes tipos de inserção na área onde atuava e, em consequência disso, tive oportunidades de encontros com colegas de profissão que também tinham sonhos, anseios e questões semelhantes às minhas. Nós nos sentíamos confortados pelo fato de estarmos buscando, partilhando, qualificando, e, ao mesmo tempo, realizando trabalhos que encontravam ressonância nos meios onde estávamos inseridos.

Comecei, então, a me inquietar com um movimento crítico interno à área da psicologia educacional que ia na contra-mão dessa situação e que direcionava suas críticas ao trabalho e à formação daqueles psicólogos que, como eu e muitos outros, agiam para (re)construir e (re)conquistar o seu espaço na educação. Essa crítica recorrente, sustentada por estudiosos da área, é que se colocou como questão-guia para o desenvolvimento da presente investigação. Ela se apóia na idéia de que, nos primórdios do estabelecimento da vinculação entre a psicologia e a educação no Brasil o que ocorreu foi o seguinte: o psicólogo que atuava diretamente nos contextos educativos/escolares, utilizou-se em sua prática exclusivamente do recurso da psicometria e isso redundou numa atuação predominantemente clínica, curativa, voltada para a tentativa de solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno, que era visto naquele momento como fonte principal (talvez até única) das dificuldades surgidas no decorrer do processo educativo. Esse trabalho, ainda segundo a corrente crítica, revelou-se limitado, reducionista, voltado para o atendimento de interesses individuais e distanciado das questões sociais, econômicas, políticas e ideológicas que permeiam o processo e as instituições educativas. Tudo isso, finalmente, não poderia ter consequências outras que não fossem a exclusão escolar e social de alunos que forçosamente se encontravam em uma situação de psicodiagnóstico. Essa situação

permanece imutável até a atualidade, com os psicólogos trabalhando a favor da exclusão de alunos que lhes são encaminhados para avaliação psicológica.

Apoiada numa prática que, como disse, me possibilitou diferentes tipos de inserção na área em questão e que, obviamente, não se encontrava desvinculada de uma fundamentação teórica, foi minha discordância acerca da atualidade desse posicionamento crítico que me levou a propor o presente estudo. A pesquisa foi desenvolvida na *Clínica de Psicologia Edouard Claparède da Fundação Helena Antipoff*, localizada no município de Ibitiré-MG, na região metropolitana da Grande Belo Horizonte e teve como objetivo principal a efetivação de um estudo sobre o trabalho do psicólogo que atua no campo da educação, assim como as implicações dessa atuação na trajetória de profissionalização desse especialista. Privilegiei também nesse estudo três metas mais específicas, que foram as seguintes: conhecer as atividades exercidas pelos psicólogos nessa instituição; realizar uma análise dos laudos psicológicos elaborados por esses psicólogos no seu trabalho e, ainda, detectar e analisar possíveis reflexos dessa atuação para a profissão de psicólogo.

Trabalhando no sentido de atingir esses propósitos, julguei importante iniciar realizando uma exposição acerca de como se instituiu a relação entre a Psicologia e a Educação. Para isso, detive-me primeiramente na origem da articulação entre esses dois saberes no exterior, bem como nos reflexos dessa situação no Brasil. Focalizei também o advento dos testes no nosso país – entendido como importante marco na configuração da psicologia brasileira –, observando como a psicometria foi introduzida por aqui, qual a receptividade que obteve e como se desenvolveu até os dias de hoje. Além disso, o diálogo que se estabeleceu entre essas duas disciplinas foi focalizado tendo em vista sua gênese em Minas Gerais, pelo fato de ser o local onde se situa a Clínica Claparède, contexto-foco dessa pesquisa.

Em seguida, tendo como objetivo delinear a problemática originária da presente investigação, tracei algumas reflexões sobre a relação do psicólogo brasileiro com a educação. Nessas reflexões, que buscaram privilegiar uma perspectiva histórica, foram analisados os limites de sua atuação, vistos com base em sua formação e qualificação, bem como algumas possibilidades de práticas à sua disposição nos contextos educativos/escolares.

Feito isto, minha tarefa seguinte foi a de situar o contexto estudado, a *Clínica Claparède* da Fundação Helena Antipoff, envolvendo nessa contextualização o trabalho

que ali era desenvolvido pelas psicólogas da instituição. Isso me possibilitou, na seqüência, mostrar o referencial teórico metodológico que orientou essa investigação.

Nesse meu caminhar, ao ter em mente as questões que se encontravam na origem de minha investigação, cheguei à conclusão, confirmando minha hipótese inicial, de que na instituição estudada realmente desenvolvia-se – e parece desenvolver-se até o presente momento – um processo diferenciado de trabalho, capaz de se colocar como uma contraposição à crítica que serviu como questão-guia na condução dessa pesquisa.

Ficou evidenciado para mim que, na Clínica Claparède, o psicólogo atua tendo em vista uma perspectiva integrada de trabalho: o psicodiagnóstico é consciente e comprometido com idéias e ideais que permeiam o trabalho ali desenvolvido desde a criação da Clínica, há mais de meio século. Os testes são um suporte, instrumentos auxiliares na avaliação diagnóstica, guias que possibilitam definições de rumo sobre esse ou aquele caminho a ser seguido. Eles não predizem, não ditam, não selam destinos, não excluem as crianças da escola. Ao contrário, eles se colocam como fatores integrantes de todo um processo de inclusão de crianças, não somente nas escolas, mas nos outros meios onde essas crianças circulam.

Contrariando as posições sustentadas pela vertente crítica, o estudo que realizei nos laudos mostrou que as crianças que foram encaminhadas à Clínica para psicodiagnóstico não receberam das psicólogas que as examinaram uma predição, uma profecia, um prenúncio de que elas fracassariam na escola devido à sua falta de inteligência. Essas crianças também não seguiram, devido a indicações (imposições?) dos laudos psicológicos, a conhecida rota

rotulação → estigmatização → exclusão escolar → exclusão social,

tão relembra pelo movimento crítico. Mesmo quando um ou outro teste dizia o contrário, a avaliação realizada sempre buscou um olhar mais ampliado, eu diria “menos psicométrico”, que contemplasse outros aspectos verificados no decorrer do processo avaliativo. Desta forma, essa avaliação não reificava a inteligência, mas a ressaltava como algo em processo, em desenvolvimento, em curso, atentando que essa ou aquela criança era dotada, por exemplo, de um bom potencial intelectual. Esse potencial, por sua vez, mesmo que não qualificasse totalmente a criança a freqüentar – ou continuar freqüentando – a escola *naquele momento*, não a excluiria e lhe daria chances de continuar sua trajetória escolar, pelo simples fato de ser algo em construção, em processo... e para que essa construção fosse bem sucedida, as psicólogas sugeriam,

finalmente, uma assistência que viesse favorecer à criança adquirir ganhos no desenvolvimento cognitivo.

Como se não bastassem os laudos analisados, que por si só cumpririam a contento a tarefa de confirmar minha hipótese investigativa, a análise de dezenas de documentos históricos e as entrevistas realizadas, favoreceu a revelação, com maior detalhamento e profundidade, do trabalho desenvolvido pelas psicólogas da Clínica Claparède. Esse trabalho pode ser resumido em poucas palavras: pioneirismo, compromisso profissional e social, seriedade e inclusão social. Essas características confirmam as práticas desenvolvidas pelas psicólogas da instituição como se constituindo em um fenômeno capaz de oferecer uma interpretação diferente de outra tão difundida, e também situada do ponto de vista social e cultural. Desafiando e rejeitando uma explicação tida como única, esse fato pode ser tomado na história recente da psicologia como um verdadeiro exemplo, ideal para se demonstrar que, em se tratando de ciência, a realidade é sempre plural. Não existe uma realidade única, mas realidades que são historicamente situadas, que enfatizam aspectos diferenciados em contextos diferenciados.

Uma outra configuração conclusiva que emergiu nessa pesquisa – e diretamente relacionada com o objetivo principal dessa investigação – diz respeito à importância que exerce uma sólida formação no exercício profissional, o que pode ser confirmado ao se verificar a trajetória e o legado de Helena Antipoff, que serviram como referenciais, como norteadores no trabalho levado a termo pelas psicólogas da instituição estudada. Esse legado, centrado em idéias que hoje podem ser consideradas de vanguarda para aquele momento de nascimento da psicologia no Brasil, foi – e é até os dias de hoje –, seguido com entusiasmo pelos profissionais da Clínica Claparède, como mostrou essa pesquisa.

E fazia parte do ideário antipoffiano, como do de muitos pioneiros da psicologia brasileira, “a fé na pesquisa como necessária a uma boa prática”, para lembrar as palavras de Gomes (2003). Dessa situação, pode-se concluir que uma formação sólida, que possibilite ao psicólogo avaliar constantemente de maneira crítica sua prática, assim como acompanhar o dinamismo científico e profissional da psicologia, necessariamente tem que se dedicar à promoção da pesquisa científica. Essa, seguramente, configura-se como um instrumento fundamental para a proposição e realização de práticas críticas, socialmente contextualizadas e que levem em consideração a realidade social do nosso país.

Nessa direção, não podem ficar esquecidos os laboratórios, importantes na formação dos pioneiros e mesmo das primeiras levas de psicólogos brasileiros. Neles, como ficou demonstrado nesse trabalho com o exemplo do Laboratório Claparède, a articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão era levada adiante de forma natural: ali se ensinava, se aprendia, se produzia conhecimento e esse conhecimento retornava para a população em forma de inúmeros serviços prestados pelo Laboratório. O ciclo não parava por aí, uma vez que os atendimentos retro-alimentavam os psicólogos e os provocava na busca por respostas a questões que surgiam na/da vivência prática do dia-a-dia. Em resumo, o Laboratório funcionava como centro de pesquisa, trabalhava com a formação de psicólogos e educadores através de cursos, seminários, estágios, etc, e ainda fomentava a extensão a partir do atendimento à população carente da região de Ibirité, entorno, e até mesmo outras cidades do interior mineiro.

Isso aponta para o fato de que, atuando no campo da educação, o psicólogo deve ser capaz de se apropriar do saber psicológico, de fazer a transposição do saber retirado da pesquisa para o campo da prática e, ainda, de conjugá-lo com o conhecimento educativo, relacionando-o com o contexto social, histórico e cultural do qual é parte integrante. Esse deve ser um saber que o instrumentalize a uma prática que lhe abra possibilidades de transformar uma realidade social que lhe pareça desumana e excludente. Uma formação sólida lhe favorecerá também a trilhar na sua práxis o caminho da ética, da não-ingenuidade diante de demandas às quais ele não tem como responder, da humildade diante da grandiosidade do conhecimento, da não-arrogância diante do seu saber. Não é uma tarefa simples. Requer, antes de tudo, uma formação que lhe permita fazer uma religação dos saberes, nos moldes apresentados por Morin (2002), conforme visto anteriormente. É preciso lembrar que, para esse autor, a apreensão da complexidade contida na realidade só pode ser possível a partir de uma rejeição ao saber fragmentado, e o conhecimento parcial só assume um sentido em seu contexto e no conjunto do qual ele faz parte e foi retirado.

Enfatizo mais uma vez que não ignoro ser procedente parte da argumentação assentada pelos críticos, mas entendo também que uma maneira de contribuir com esse mesmo movimento crítico, seria mostrando práticas diferenciadas, experiências concretas e bem-sucedidas de trabalho onde psicólogos “fizeram diferente” daquilo que vem sendo apontado pelos estudiosos como pernicioso não apenas à educação, mas também à especialidade e à psicologia como ciência e profissão. É hora de dizer que essa crítica tem sido lesiva ao psicólogo e à psicologia, pois algumas perdas, penso, já

podem ser imputadas a ela. Enquanto psicólogos, sejamos da área ou não, não nos cabe julgar sua procedência ou não, mas podemos sim operar no sentido de desviar o curso desses acontecimentos e fazer girar a bússola na direção do que queremos alcançar.

Chegou a hora de pensar em novos rumos para o psicólogo na educação. Como não é possível mudar o passado, pode-se tentar vê-lo de outro modo, de um modo que não traga prejuízos à psicologia, de um modo que busque abrir caminhos e possibilidades, de um modo que não estacione na crítica, mas que avance inclusive no sentido de perceber que o psicólogo, enquanto ser humano que é, pode trilhar o caminho do erro em alguns momentos.

O que ele não pode é permanecer nessa rota. Nesse sentido, o exemplo é fundamental para mostrar que, mesmo em momentos adversos, o psicólogo conseguiu fazer diferente – e faz – e isso precisa ser reconhecido e divulgado muito mais do que o erro. Os psicólogos da Clínica Claparède – tida nessa investigação como esse protótipo – mostraram que é possível contar uma outra história, que pode ser diferente de outras que já vêm sendo repetidamente contadas.

Ao concluir esse trabalho, que na verdade é um começo e prenúncio de outros, outras questões me foram colocadas e poderão transformar-se em possibilidades de novas investigações. Uma delas diz respeito à questão da inclusão, um tema correlato e periférico à presente pesquisa: como se deu, na história da psicologia, a evolução de práticas relacionadas a esse tema? Será que o que atualmente vem sendo proposto pelo psicólogo na educação, em termos práticos, é realmente novo ou já foi tentado no passado, com ou sem sucesso? Que trabalhos vêm sendo desenvolvidos pelos psicólogos nesse âmbito?

Outras indagações que me instigam relacionam-se diretamente à formação do psicólogo: como essa questão vem sendo encaminhada pelos muitos novos cursos de psicologia que surgiram recentemente? Quem é esse psicólogo formado por esses novos cursos, qual o seu perfil? Os cursos oferecidos pelas faculdades particulares têm dado algum enfoque à pesquisa? E mesmo nas escolas públicas, onde a pesquisa é supostamente mais desenvolvida, como se encontra essa situação? E que relações estão sendo estabelecidas entre a pesquisa e a prática?

O sucesso escolar é um tema que vem sendo estudado e também me provoca. Que analogias poderiam ser feitas entre sucesso e fracasso escolar? Quais seriam os principais determinantes do sucesso escolar? Pessoas com histórico de sucesso na vida acadêmica são pessoas bem sucedidas em outros âmbitos de suas vidas?...

Esse trabalho que aqui se “encerra”(?), assim como essas e outras perguntas são apenas o começo. São labirintos onde entramos e procuramos por saídas... para tentar desvendar seus segredos, descobrir suas encruzilhadas, percorrer seus trajetos, precisamos, sem dúvida, ir desenrolando o fio de Ariadne... ir tateando pelos labirintos do conhecimento, que sempre nos levarão a um outro começo...

8. **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALCHIERI, João Carlos & CRUZ, Roberto Moraes. *Avaliação Psicológica: conceitos, métodos e instrumentos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ALES BELLO, Ângela. *Fenomenologia e Ciências Humanas: psicologia, história e religião*. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- ALKMIM, Hélio Durães de. *Projeto da Clínica Rural de Psiquiatria Infanto Juvenil – Instituto Edouard Claparède*, [Belo Horizonte], agosto/1961, não paginado.
- ALKMIM, Hélio Durães de. O laboratório de dona Helena. Em: *Boletim Claparède n° 03*. Fazenda do Rosário, Ibirité/MG: FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA), março/1980, pp. 46-47.
- ALMEIDA, Leandro S. & GUZZO, Raquel Souza Lobo. A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução. *Estudos de Psicologia*, 9 (3): pp. 117-131, Campinas, set.-dez./1992.
- ALVIM, Clóvis de Faria. *Vocabulário de termos psicológicos e psiquiátricos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1971.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, vol. 13, n° 1, pp.5-10, 1996.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Pesquisa do vivido. Em: AMATUZZI, Mauro Martins. *Por uma psicologia humana*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001a, pp.53-60.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Pesquisa fenomenológica em Psicologia. Em: BRUNS, Maria Alves de Toledo & HOLANDA, Adriano Furtado. *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica - reflexões e perspectivas*. São Paulo: Ômega Editora, 2001b, pp. 15-22.
- AMATUZZI, Mauro Martins. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por rita.vieira@yahoo.com.br em 08/mar/2007.
- ANGELUCCI, Carla Biancha, KALMUS, Jacqueline, PAPARELLI, Renata & SOUZA PATTO, Maria Helena de. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n.1, São Paulo, jan-abr/2004.
- ANTIPOFF, Daniel Iretzky. *Helena Antipof - sua vida, sua obra*. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1996.
- ANTIPOFF, Helena. *Desenvolvimento mental da criança* [?]. Belo Horizonte, CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA), 1981.
- ANTIPOFF, Helena. O trabalho psicológico [conferência de Helena Antipoff ao dirigir-se às suas alunas na Escola de Aperfeiçoamento (1930)]. Em: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, Helena. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. *Psicologia Experimental*, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992, pp.59-64.

ANTIPOFF, Helena. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte [1931]. Em: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, Helena. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. *Psicologia Experimental*, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992, pp. 73-129.

ANTIPOFF, Helena. A Fazenda do Rosário como experiência social e pedagógica no meio rural [1952]. Em: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *Helena Antipoff-Textos Escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia/CFP, Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira, 2002.

ANTIPOFF, Helena & CUNHA, Zenita Souza. Experiência sociométrica [1959?]. Em: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, Helena. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. *Psicologia Experimental*, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992, pp. 291-313.

ANTIPOFF, Helena. Teste As minhas mãos [1970]. Em: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, Helena. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. *Psicologia Experimental*, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992, pp.323-368.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *A psicologia no Brasil – leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco Editora/Educ, 2001.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *História da Psicologia no Brasil – primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, Brasília: CFP, 2004.

BANDEIRA, Denise Ruschel & outros. Matrizes progressivas coloridas de Raven – escala especial: normas para Porto Alegre/RS. *Psicologia em Estudo*, vol.9, n° 3, Maringá, set-dez/2004.

BECKER SOARES, Magda & MACIEL, Francisca (Orgs.). *Alfabetização*. Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP, Comped, 2000.

BERTAN, Levino. *Aspectos da trajetória do ideal de liberdade na educação brasileira (1930-1990)*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/Unicamp, 1994.

BESSA, Pedro Parafita de. Entrevista realizada em 24/fevereiro/00. Em: LEITE, Wilson Soares. *História e memória da psicologia em Minas Gerais – 1926 a 1962*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, FAFICH/UFMG, 2005.

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

BINET-SIMON. *Antologia de testes*. São Paulo: Ed. Formar, (19--), 301p.

BLACK, Edwin. *A guerra contra os fracos – a eugenia e a campanha norte-americana para criar uma raça superior*. São Paulo: A Girafa Editora, 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Educ/Cortez Editora, 1999.

- CABRAL, Estela & SAWAIA, Sandra Maria. Concepções e atuação diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia*, 6 (2) 2001, pp.143-155.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas para uma história das idéias psicológicas em Minas Gerais. *Em: Psicologia: possíveis olhares, outros fazeres*. Conselho Regional de Psicologia - 4ª. Região. CRP-04, Belo Horizonte: 1992.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *História da Psicologia. (Coletâneas da ANPEPP)*. São Paulo: Educ, vol. 1, n.º. 15, setembro/1996.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil. Coleção Pioneiros*. Rio de Janeiro: Imago Ed., Brasília: CFP, 2001.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *Helena Antipoff-Textos Escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia/CFP, Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira, 2002.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. História da Psicologia e História da Educação – conexões. Em: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.) *História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003a, pp.129-158.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. São Paulo: *Estudos Avançados*, 17 (49), 2003b.
- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Os documentos na história da ciência. Em: JACÓ-VILELA, Ana Maria, CERREZZO, Antonio Carlos & RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. *Clio-Psyché/Paradigmas: historiografia, psicologia, subjetividades*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Faperj, 2003c.
- CARDOSO, Roselane Martins. Psicologia e direitos da criança: análise da contribuição de laudos psicológicos aos direitos da infância (1996-2003).Em: *Anais do VI Encontro Clio-Psyché – Corpo, Psicologia e História*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, outubro/2004.
- CARNEIRO, Maria José. Aqui se trabalha com amor. Em: *Boletim Claparède n.º 03*. Fazenda do Rosário, Ibité/MG: FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA), março/1980, pp. 48-50.
- CARNEIRO, Maria José. *Sala de Recursos, um recurso real na educação*. Monografia (Especialização). Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES-Fundação Helena Antipoff/FHA, Montes Claros/Ibité, 2000.
- CARNEIRO, Maria José. A Clínica de Psicologia Edouard Claparède. *Entrevista* concedida em 12/04/2006, Ibité/MG, mimeo.
- CARNEIRO, Maria José. A Clínica de Psicologia Edouard Claparède. *Entrevista* concedida em 19/06/2007, Ibité/MG, mimeo.
- CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, vol. 7, n. 1, Maringá, jan.-jun./2002.

CASTILHO, Annita de & CABRAL, Marcondes. A Psicologia no Brasil (1950). Em: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). *História da Psicologia no Brasil – primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, Brasília: CFP, 2004.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, Helena. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. *Psicologia Experimental*, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, Helena. *Desenvolvimento Mental da Criança*. Ficha de observação para uso dos pais, médicos e educadores. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), Belo Horizonte: [?]/1981.

CERUTTI, Simona. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. Em: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CLAPARÈDE, Édouard. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

CLAPARÈDE, Édouard. *A educação funcional*. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 5a. ed., 1958.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Resolução CFP n.º 30/2001, de 01/12/2001. Institui o Manual de Elaboração de Documentos, produzidos pelo psicólogo, decorrentes de Avaliações Psicológicas. Disponível em: http://www.pol.org.br/legislação/doc/resolucao2001_30.doc. Acessado em 24/05/2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Pesquisa de Opinião Pública*. OPP 039/04, Brasília, março de 2004.

CORMAN, Louis. *O teste do desenho de família*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1979.

CORREA, Mônica F.B., LIMA, Anna Paula Brito & ARAÚJO, Cláudia Roberta de. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 14 (3), 2001, pp.553-561.

CRITELLI, Dulce Mára. *Analítica do sentido* – uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo, Brasiliense: 2006, 2ª.ed.

CUSTÓDIO, Eda Marconi. Avaliação das dificuldades de aprendizagem: novas perspectivas para a avaliação psicoeducacional. Em: WECHSLER, Solange Múglia (Org.) *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Editora Alínea, 1996.

DALBEN, Ângela Loureiro de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática e da formação do professor no trabalho*. Tese de doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, FaE/UFMG, 1998, pp.1-26.

DARTIGUES, André. *O que é a fenomenologia?* Rio de Janeiro: Liv.Eldorado Tijuca, 1973.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. Em: DAYRELL, J. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, 1994. Salamanca, Espanha. Conferência Mundial de Educação Especial. Disponível no endereço eletrônico <http://www.pedagogas2na.hpg.ig.com.br/ética/salamanca.htm>

DECRETO n. 53.464 de 21/01/64, que regulamenta a Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que dispõe sobre a Profissão de Psicólogo.

ENGELMANN, Arno. Introdução. Em: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil – primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, Brasília: CFP, 2004.

FACCHINETTI, Cristiana. Prontuários psiquiátricos e produção de subjetividades. Em: *Anais do VI Encontro Clio-Psyché – Corpo, Psicologia e História*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, outubro/2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa. Em: VEIGA, Cynthia Greive & LIMA E FONSECA, Thaís Nívea de. *História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003.

FLORES-MENDOZA, Carmen Elvira & NASCIMENTO, Elizabeth do. Inteligência: o construto melhor investigado em psicologia. *Boletim de Psicologia*, 2001, vol.II, nº114: 37-64.

FLORES-MENDOZA, Carmen Elvira, NASCIMENTO, Elizabeth do & CASTILHO, Adail Victorino. A crítica desinformada aos testes de inteligência. *Estudos de Psicologia*, v.19, n.2, p.17-36, mai-ago/2002.

FLORES-MENDOZA, Carmen Elvira & outros. Análise de itens do desenho da figura humana: aplicação de TRI. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (Brasília), vol.21, nº2, pp.243-254, mai-ago/2005.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. *Psicologia fenomenológica – fundamentos, método e pesquisas*. São Paulo: Pioneira, 1993.

FORNARI, Aníbal. *Fenomenologia e Ricoeur – memória, história e identidade em Paul Ricoeur*. Transcrição de aula, Depto. de Psicologia - FAFICH/UFMG, 17/novembro/1999.

FREITAS, Fernanda Andrade de & NORONHA, Ana Paula Porto. Clínica-escola: levantamento de instrumentos utilizados no processo psicodiagnóstico. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 9, nº 1, 2005, pp. 87-93.

FREITAS, Marcos Cezar. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. Em: FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JR., Moisés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp.345-372.

FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL (FEER). Teste MM de Helena Antipoff, Ibité/MG: 1975.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Boletim Claparède nº 01*. Fazenda do Rosário, Ibité/MG: março/1979, pp.54-58.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Boletim Claparède - Edição Especial*. Fazenda do Rosário, Ibité/MG: agosto/1979, pp.34-36.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Boletim Claparède n° 03*. Fazenda do Rosário, Ibirité/MG: março/1980, pp. 46-50.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Boletim Claparède n° 04*. Fazenda do Rosário, Ibirité/MG: agosto/1980a, pp. 44-53.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Relatório de atividades*, 1976.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Relatório de atividades*, 1978.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Relatório de atividades*, 1979.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Relatório de atividades*, 1983.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Mensageiro Rural*. Fazenda do Rosário, Ibirité/MG, n°. 79, 3°.trim./1985.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Projeto para um trabalho de ação comunitária-Protac*. Fazenda do Rosário, Ibirité/MG: dezembro/1985, não paginado.

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). *Relatório de atividades*, 01/05/89 a 08/04/91.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEBRIM, Virgínia Sales. *Psicologia e Educação no Brasil: uma história contada pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, UFG, 1996.

GIOVANETTI, José Paulo. *O impacto das idéias humanistas, fenomenológicas e existenciais na Psicoterapia*. Anais dos Encontros Mineiros de Psicologia Humanista, 1993-1994-1995.

GIOVANETTI, José Paulo. O sagrado e a experiência religiosa na psicoterapia. Em: MASSIMI, Marina & MAFHOUD, Miguel. (Orgs.) *Diante do Mistério/Psicologia e senso religioso*.. São Paulo: Ed.Loyola, 1999.

GIOVANETTI, José Paulo. *A vivência religiosa no mundo (pós) moderno*. Belo Horizonte, UFMG/FAFICH, 2000, 13 p., (mimeo).

GOMES, Leda & VIEIRA, Jumara Sílvia Van De Velde. Psicologia na Educação: descrição das intervenções em estágio acadêmico. *Psicologia: Teoria e Prática*, 1 (2): 64-70, 1999.

GOMES, William Barbosa. Influências da fenomenologia e da semiótica na psicoterapia. *Psico*. volume 12, 1986, pp.127-144.

GOMES, William Barbosa. Pesquisa e ensino em Psicologia: Articulações entre graduação e pós-graduação. Em: Regina Maria Lopes Carvalho (Org.) *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (pp. 33-49). Campinas: Editora Alínea, 1996 (Coletâneas ANPEPP).

GOMES, William Barbosa. *Pesquisa e prática em Psicologia no Brasil*, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi>. Acessado em 22/11/2005.

GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da educação em Minas Gerais: histórias do vivido*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

- GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. Em: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nívia de Lima e.(Orgs.) *História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica: 2003, pp.189-225.
- GRIBAUDI, Maurizio. Escala, pertinência, configuração. Em: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Edit.Fund.Getúlio Vargas, 1998.
- GUERRA, Maria Therezinha. Assim pensava Helena Antipoff – compilação. Em: Excerto do *Boletim Claparède n° 05*. Fazenda do Rosário, Ibité/MG: FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA), março/1981, não paginado.
- GUIMARÃES, Maria Cristina Fellet & VIEIRA, Rita de Cássia. Psicólogo escolar: algumas considerações sobre sua formação e atuação. *Jornal do Psicólogo*, Belo Horizonte, ano 14, n° 57, abril-maio/1997.
- GUIMARÃES, Maria Cristina Fellet & VIEIRA, Rita de Cássia. A atuação do psicólogo na escola. Revista *Presença Pedagógica*, vol.6, n° 31, jan-fev/2000.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo(Org.). *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Editora Alínea, 1999.
- HERRNSTEIN, Richard J. & BORING, Edwin G. *Textos básicos de história da psicologia*. São Paulo: Editora Herder, 1971.
- JUCÁ, Margareth R.B. Lima. Síndrome de Caim: psicologia escolar, psicopedagogia e o “fracasso escolar” como mercado de trabalho. *Estudos de Psicologia*, vol.5, n.1, Natal, jan-jun/2000.
- KOPPITZ, Elizabeth Munsterberg. *O teste gestáltico Bender para crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. Em: FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, pp.319-343.
- LARROYO, Francisco. *História geral da Pedagogia*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974, Oitava Parte, caps. 2 e 4, Tomo II.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Ed. Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. Em: REVEL, Jacques (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. Em: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Univ.Estadual Paulista, 1992.
- LIBÂNIO, José Carlos. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. Em: LANE, Sílvia Tatiana Maurer & CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social - O homem em movimento*. São Paulo: Ed.Brasiliense, 1984.

LINHARES, Maria Beatriz Martins & outros. Desenvolvimento psicológico na fase escolar de crianças nascidas pré-termo em comparação com crianças nascidas a termo.

Psicologia: Reflexão e Crítica, vol.18, n°.1, Porto Alegre: jan-abr/2005

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A psicanálise aplicada às crianças do Brasil: Arthur Ramos e a “criança-problema”. Em: FREITAS, Marcos Cezar & KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.).

Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez Editora., 2002, pp.319-343.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Claparède e a pedagogia actual. Em: CLAPARÈDE, Édouard. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Prefácio do tradutor. Em: BINET, Alfred & SIMON, Theodore. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, tradução de Lourenço Filho, 1929(?).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A psicologia no Brasil (1955). Em: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil – Primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, Brasília: CFP, 2004.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. Apresentação-Teste As Minhas Mãos (1970).Em: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (CDPHA). Antipoff, Helena. Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff. *Psicologia Experimental*, vol. 1. Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1992.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Ed. Nacional, 1963, pp. 204-208.

MACÊDO, Shirley Martins de. Análise fenomenológica de depoimentos escritos – apresentando e discutindo uma possibilidade. *Estudos de Psicologia*, vol.16, n°.1, Campinas/SP: jan.-abr./1999, pp.35-44.

MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (Orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2004 (4ª.ed.)

MACIEL, Josemar de Campos. Apresentação. Em: BRUNS, Maria Alves de Toledo & HOLANDA, Adriano Furtado. *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica - reflexões e perspectivas*. São Paulo: Ômega Editora, 2001, pp. 7-13.

MACIEL, Josemar de Campos. Franz Clemens Brentano e a psicologia. Em: BRUNS, Maria Alves de Toledo & HOLANDA, Adriano Furtado. *Psicologia e Pesquisa Fenomenológica – reflexões e perspectivas*. São Paulo: Ômega Editora, 2001, pp. 23-34.

MAFHOUD, Miguel. Uma concepção fenomenológica de experiência religiosa. Em: *A psicologia e o senso religioso*. Anais do Seminário, Ribeirão Preto/SP, 14 e 15 de março, 1997.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira; STRALIOTTO, Márcia; KELLER, Márcia & GOMES, William Barbosa. Eu quero ajudar as pessoas: a escolha vocacional da psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, CFP - Brasília - DF, v. 21, n. 2, p. 10-27, 2001.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MARASCHIN, Cleci, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca & CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). *Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

MARASCHIN, Cleci. Psicologia e educação: pontuações temporais. Em: MARASCHIN, Cleci, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca & CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). *Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, pp. 233-241.

MARQUES, Juracy C. Abordagem fenomenológica em pesquisa: os significados das experiências e concepções. *Psico*, vol. 17, no. 1, pp.31-42, jan/jul 1989, Porto Alegre/RS.

MARQUES, Susi Lippi & outros. Fidedignidade do sistema Goodenough de avaliação cognitiva: uma visão do contexto atual. *Estudos de Psicologia* (Natal), vol.7, n°1, pp.57-64, jan/2002.

MASSIMI, Marina. *História da psicologia brasileira – da época colonial até 1934*. São Paulo: E.P.U., 1990.

MEDEIROS E ALBUQUERQUE, José Joaquim de Campos da Costa. *Tests*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1937. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi>. Acessado em 28/11/2005.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo & ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo: 2003.

MINAS GERAIS, Lei no. 291, de 24 de novembro de 1948. Cria dois estabelecimentos de ensino normal no Estado de Minas Gerais.

MINAS GERAIS, Lei no. 842, de 26 de dezembro de 1951. Dispõe sobre os Cursos normais Regionais criados pela Lei no. 291, 24/11/48.

MINICUCCI, Agostinho. Entrevista. *Estudos de Psicologia*, vol. 3, no. 1, Jan-Jun, 1998.

MONARCHA, Carlos. *Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP, 2001. (Coleção Lourenço Filho, vol.3)

MONTEIRO, Mariângela da Silva. A educação especial na perspectiva de Vigotsky. Excerto da Dissertação de Mestrado *Nas relações dialógicas: o cotidiano de uma classe especial*, Rio de Janeiro, UERJ, 1995.

MOREIRA, Maria Helena Camargos. Possibilidades e limites do psicólogo educacional. Em: *Psicologia: possíveis olhares, outros fazeres*. Conselho Regional de Psicologia - 4ª. Região. CRP-04, Belo Horizonte: 1992.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MULDER, Ernst & HEYTING, Frieda. The dutch curve: the introduction and reception of intelligence testing in the Netherlands, 1908-1940. *Journal of the history of the behavioral sciences*, vol. 34(4), 349-366, Fall 1998.

NEVES, Marisa M. Brito da J. & outros. Formação e atuação em Psicologia Escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, n.2, ano 22, 2002.

NARDELLI, Áurea. *Granjinhas*. ISER – Fazenda do Rosário. Belo Horizonte, Imprensa Oficial: 1969.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. Um estudo das potencialidades e habilidades no nível da pré-escolaridade e sua possível interferência na concepção que a criança constrói sobre a escrita. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, vol.23, nos 1-2, São Paulo, jan-dez/1997.

NORONHA, Ana Paula Porto. *Avaliação psicológica segundo psicólogos: usos e problemas com ênfase nos testes*. Tese de doutoramento. Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 1999.

NORONHA, Ana Paula Porto & outros. Propriedades psicométricas apresentadas em manuais de testes de inteligência. *Psicologia em Estudo*, vol.8, no. 1, Maringá, Jan-Jun/2003

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO ELETRÔNICO SÉCULO XXI, versão 5.0, Editora Positivo e Positivo Informática, 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes & ANDRADE, Antonio dos Santos. Construção e desconstrução de uma classe especial de 1ª. série do ensino fundamental na escola pública. Em: *Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial*, Foz do Iguaçu, PR, 4-7 de novembro/1998, pp. 182-186.

OAKLAND, Thomas. Prefácio. Em: WECHSLER, Solange Múglia(Org). *Psicologia Escolar – pesquisa, formação e prática*. Campinas: Editora Alínea, 1996.

OLINTO, Plínio. A psicologia experimental no Brasil (1944). Em: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. *História da Psicologia no Brasil – primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, Brasília: CFP, 2004.

OLIVEIRA, Kátia Luciane de., NORONHA, Ana Paula Porto, DANTAS, Marilda Aparecida & SANTARÉM, Érica Machado. O psicólogo comportamental e a utilização de técnicas e instrumentos psicológicos. *Psicologia em Estudo*, vol.10, no.1, Maringá, jan.-abr./ 2005.

PENNA, Antonio Gomes. *História da Psicologia no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1992.

PEREIRA, Fernanda Martins & NETO, André Pereira. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, vol.8, n°2, Maringá, jul-dez/2003.

PESSOTTI, Isaías. Notas para uma história da psicologia brasileira. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo, Edicon, 1988, pp.17-31.

PFROMM NETTO, Samuel. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. Em: WECHSLER, Solange Múglia(Org). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Ed.Alínea, 1996.

PIMENTEL, Alessandra. *Um estudo de caso na relação entre psicologia e educação: o Programa Alfa*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1997.

- PINHEIRO, Irene de Melo. Laboratório de Psicologia e Pesquisas Educacionais Edouard Claparède. Em: **Fundação Helena Antipoff**. Fazenda do Rosário, Ibitaré/MG: 1980, pp. 77-83, mimeo.
- PINHEIRO, Irene de Melo. O Teste Limiar/72, de Helena Antipoff. Em: FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF (FHA). **Boletim Claparède n° 04** . Fazenda do Rosário, Ibitaré/MG: agosto/1980a, pp. 44-53.
- PONGRATZ, Ludwig J. Abordagens descritiva e analítica: Dilthey vs. Ebbinghaus. Em: BROZEK, Josef & MASSIMI, Marina. **Historiografia da Psicologia moderna-versão brasileira**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.
- PRAÇA, Kátia Botelho Diamico & NOVAES, Heliane Guimarães Vieites. A representação social do trabalho do psicólogo. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.24 n.2 Brasília, jun./2004.
- PRIMI, Ricardo & outros. Estudo exploratório das propriedades psicométricas do Teste Raven – escala avançada informatizada. **Boletim de Psicologia**, XLVIII, n°. 109,1998.
- PROENÇA, Marilene. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em: MACHADO, Adriana Marcondes & SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, 4ª.ed.
- RESENDE, Otto Lara. A fazendeira de crianças. Em: ANTIPOFF, Daniel Iretzky. **Helena Antipof - sua vida, sua obra**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1996.
- REVEL, Jacques (Org.). **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- ROSENTHAL, Robert A. &.. JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras em sala de aula: expectativas dos professores como determinantes não intencionais da competência intelectual. Em: SOUZA PATTO, Maria Helena. (Org.) **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1982.
- SANTOS, Leandro Alves Rodrigues dos. O psicólogo e sua prática na escola pública: Apontamentos sobre a criticidade, a ousadia e angústia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 22 (3), 2002, pp.2-7.
- SASS, Odair. Psicologia social e a educação escolar brasileira. Em: **Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste** – “Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil/Região Sudeste-Educação: direito ou serviço?” Belo Horizonte, 12 a 15/junho/2005.
- SCHLICHTING, Ana Maria Silveira, SOARES, Dulce Helena Penna & BIANCHETTI, Lucídio. Vestibular seriado – análise de uma experiência em Santa Catarina. **Psicologia & Sociedade**, vol.16, no.2, Porto Alegre Mai-Ago/2004.
- SCHNEIDER, William B. After Binet: French intelligence testing, 1900-1950. **Journal of the history of the behavioral sciences**, vol.28, april/1992.
- SCHULTZ, Duane P. & SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Ed. Cultrix, 16ª. ed., 2002.
- SILLAMY, Norbert. **Dicionário de Psicologia Larousse/Artmed**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SILVA, Rosane Neves da. Notas para uma genealogia da Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, vol.16, no.2, p.12-19, Porto Alegre, Mai-Ago/2004.

SILVA, Roselaine Berenice Ferreira da & NUNES, Maria Lúcia Tiellet. Teste gestáltico visomotor de Bender: revendo sua história. *Avaliação Psicológica* [online], jun 2007, vol.6, no. 1, [citado 13 outubro 2007], pp.77-88. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-0471200700010001lng=pt&nrm=isso>.ISSN 1677-0471.

SMITH, Daniel, ZANIOL, Elisângela & MACHADO, Paula Sandrine. Formas de vivenciar a Psicologia no Morro da Cruz: uma experiência de estágio. Em: MARASCHIN, Cleci, FREITAS, Lia Beatriz de Lucca & CARVALHO, Diana Carvalho de (Orgs.). *Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, pp. 315-331.

SIMON, Théodore. Prefácio. Em: BINET, Alfred & SIMON, Théodore. *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência, nas crianças*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, tradução de Lourenço Filho, 1929(?).

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. Em: *Estilos da Clínica*, Dossiê “Intervenções no escolar”, São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/IP-USP, vol. X, n.18, pp. 68-107, 2005.

SOUZA, Mériti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. *Revista Brasileira de educação*, n. 26, mai-ago/2004.

SOUZA PATTO, Maria Helena. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A Queiroz Editores, 1984.

SOUZA PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A Queiroz Ed., 1991.

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

TAVERNA, Carmen Sílvia Rotondano. *Um estudo histórico sobre a psicologia escolar na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2003.

TOUSSAINT, Raquel Brandão & outros. O caso “patati-patatá”: uma breve interlocução teórico- prática com a experiência antipoffiana. Em: Anais do *XXV Encontro Anual Helena Antipoff / Formação de professores do ensino básico – diálogos com a experiência antipoffiana*, evento realizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, de 28 a 31 de março de 2007, Ibirité: 2007, mimeo (no prelo).

TULESKI, Silvana C. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e a pedagogia caminhando juntas. *Revista do Departamento de Psicologia/UFF*, v.17, n.1, jan-jun/2005, pp.129-137.

VAINFAS, Ronaldo. *Micro-história – os protagonistas anônimos da história*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2002.

VIEIRA, Rita de Cássia. Helena Antipoff e Lev Vigotsky: duas abordagens no acolhimento das diferenças. *Boletim do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA)*, n. 19, 2006, pp. 60-65.

- VIGOSTKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOSTKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. Em: FREITAS, Marcos César (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997, pp. 289-310.
- WATSON, Robert I., Sr. *The great psychologists*. New York: J.B. Lippincott Co., 4th edition, 1978.
- WECHSLER, Solange Múglia (Org.) *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Editora Alínea, 1996.
- WOJTYLA, Karol. *Persona e atto*. Vaticano: Ed. Vaticana, 1982.
- WOOLDRIDGE, Adrian. Measuring the mind: education and psychology in England, c.1860-c.1990. *Journal of the history of the behavioral sciences*, vol. 35(2), 196-197, spring 1999.
- XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). Em: Sociedade Brasileira de História da Educação(Org.) *Educação no Brasil: História e Historiografia*. Campinas: SBHE & Autores Associados, 2001.
- YAZZLE, Elizabeth Gelli. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. Em: CUNHA, Beatriz Belluzzo Brandão & outros. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias*. São Paulo: Arte e Ciência, 1997, pp.11-38.
- ZANELLA, Andréa Vieira. Psicologia Social e Escola. Em: JACQUES, Maria da Graça Corrêa. *Psicologia Social Contemporânea*. Petrópolis: Ed.Vozes, 1998.
- ZILLES, Urbano. A fenomenologia husserliana como método radical. Em: HUSSERL, Edmund. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Introdução e tradução de Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, pp. 11-61.



FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF

Fazenda do Rosário - Tel. 533-1507 - CEP 32.400 - IBIRITÉ - MG

LAUDO PSICOLÓGICO

1. IDENTIFICAÇÃO

NOME:

DATA DE NASCIMENTO:

FILIAÇÃO:

RESIDÊNCIA:

2. BATERIA APLICADA

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4. CONCLUSÃO

Ibirité, ____ / ____ / ____

Ass. Psicóloga responsável
Insc. CRP/MG

Entrevista 1: Maria José Carneiro
Psicóloga da Clínica Claparède
Data: 12/04/2006

Zeza, gostaria de ver com vc sobre o trabalho que era realizado na clínica Claparède...

Olha, uma coisa bem legal que a gente fez e que eu queria colocar primeiro foi o projeto Sala de Recursos... devido assim à grande demanda que tava vindo pra gente naquela época das classes especiais, que não eram especiais, que eram simplesmente meninos com problema de comportamento...

Pois é... interessante, né, pq tem uma polêmica na área da psicologia da educação, que diz que o psicólogo trabalhava em prol da exclusão desses alunos e aí agora eu vejo na minha pesquisa que não é nada disso... eu vejo lá pelos laudos... então é em cima disso que eu tô desenvolvendo meu trabalho...

não... não é... é devido a essa grande procura... e a gente, quando a gente ia avaliar os meninos, a gente via que não era menino pra escola especializada... era menino pra continuar dentro da escola comum, porém com um apoio extra, um apoio pedagógico e que a escola não estava preparada pra dar... então, o que que nós fizemos?... montamos o Projeto Sala de Recursos. Eu achei muito interessante porque logo depois o Estado fez esse Projeto Sala de Recursos, só que... de recursos pedagógicos... só que bem diferente...

O que era especificamente esse Projeto?...

Ah... o que o Estado montou, o estado deu assim pras escolas estaduais um material maravilhoso... que ficou debaixo da escada porque ninguém sabia trabalhar... deu uma vontade de ir lá pedir para nós, sabe?... nós montamos o Projeto Sala de Recursos que a gente pegava esses meninos e trabalhava com eles... e olha pra você ver... duas vezes por semana só... a gente trabalhava... então a gente fazia, a primeira coisa que a gente fazia era um círculo: escola... não... criança, família, escola e comunidade, a gente trabalhava dentro desse contexto... então a gente trabalhava o menino aqui, nesse círculo, a dificuldade que ele tinha em relacionar... em... (telefone)

Você falou que na maioria das vezes eram problemas de comportamento, de disciplina...

É... de comportamento... nós... nós detectamos que o menino tinha o problema de comportamento porque tinha um atraso escolar... então já a grande maioria tava fora da classe... menino de 8, 9 anos... ou 10 anos. na primeira série... então a gente começou a trabalhar... nós chegamos a ter 250 crianças aqui nesse Projeto... nós trabalhávamos eu e mais três psicólogas... então esse menino vinha, ele tinha uma turma, uma turma que era dele, essa turma trabalhava psicomotricidade, relacionamento, brincadeiras... nós começamos com isso... quando isso atenuou é que a gente entrou com a dificuldade pedagógica...(ah, sei!)... você entendeu?

Mas assim, o que que nós detectamos?... a grande maioria tinha... não sabia o que que era um esquema corporal... baseado aí como é que ele ia ler?... ele não sabia o que que era direita e esquerda... então por isso que ele tava como aluno especial... agora ele não sabia não porque ele tinha problema, porque na época que foi ensinado ele não aprendeu, alguma coisa bloqueou nele, alguma coisa deve ter bloqueado... mas pra

bloquear em 250 alunos????!!!... como? (é, aí é complicado, né?...)... é a grande pergunta nossa foi essa...

Mas a gente trabalhou esses meninos, todos foram promovidos... quase todos... desses... foi a época que a Fazenda do Rosário (que a gente sempre teve uma... uma afinidade muito grande com a Fazenda do Rosário)... **Quando você fala a Fazenda...** É, tô falando lá do Pestalozzi... A Fazenda do Rosário foi a época que ela menos recebeu alunos de Ibirité... nós mandamos pra lá dois alunos que realmente não era pra nós...

E isso aí foi quando... esse projeto... o período dele...?

Isso aí não sei se eu lembro... desse projeto... foi na época... quer ver... foi antes do Newton Cardoso eu sei que quando Newton Cardoso entrou mandou todo mundo voltar eu fui a única que fiquei... é porque os registros tão todos lá, né... na clínica... **(lá tem esses registros?... porque eu procurei e não vi nada a respeito desse projeto...?)** deve ter... a história da clínica tá toda lá eu deixei num armário parecido com esse... duas caixas... esse projeto ele foi assim... é que eu fiz um curso de pós-graduação e em cima desse curso eu montei... a monografia foi em cima disso...(sei... ok, mas aí eu devo encontrar lá esse dado...). olha, deve ter sido em 87, 88... você entendeu? Muitos meninos já estão trabalhando... outros assim... eu acho que o resultado é que valeu a pena... porque ... uma criança ela tinha uma deficiência muito grande e a outra tinha aquele... e eu descobri o dia que eu tava brincando assim com os meninos, fazendo psicomotricidade com eles, né?... então eu pedi que todos ficassem assim (gesto) e eu vinha por trás pegava o menino, punha a mão aqui assim (gesto) e rodava pra ele ver, pra ele enxergar o pé, como é que o pé fazia uma volta completa no ar... quando eu peguei o menino por aqui, o menino... pushhh... escapuliu... eu falei volta... e ele não conseguiu... depois eu fui ver, ele tinha um problema, aquela miastenia, sabe, de degeneração dos músculos... então ele não tinha essa firmeza... **(ele não conseguia se manter, nem com você segurando?...)** ... não... aí eu falei com ele: ó nós vamos fazer assim, aí eu já peguei errado... peguei diferente, peguei nele por aqui(gesto), segurei nele, ele ficou com os bracinhos abaixados porque ele não agüentava ficar e ele me ajudando a segurar... pra ele ver o pé rodar no ar... então eu trabalhava muito a psicomotricidade deles, era basicamente a psicomotricidade... era eu, Fátima, Rose... tinha outra psicóloga também... Elvira... então trabalhava as quatro, as quatro trabalhavam... cada uma tinha as suas turmas...

E tinha estagiário aqui também?... Porque que eu estou com uma aluna agora que ela me falou que já foi estagiária aqui nessa época, trabalhou aqui 15 anos...) ...

Como é que ela chama?

É Maria Terezinha.

Terezinha... é Terezinha...

Eu sei que o sobrenome dela é Cardoso...

Ah... Cardoso! Ela já deu aula na Sandoval, a irmã dela trabalha aqui, é uma pessoa espetacular... uma criatividade que aquela menina tem... aquela menina eu vou te contar... eu sou fã número um...

Ah, eu vou falar com ela...

Pois é... uma pessoa que deu a volta por cima, foi lá embaixo, sofreu e levantou...

Pois é... tá lá fazendo Psicologia...

Ela falou isso, ela falou que ainda ia estudar Psicologia...

É está no 5º. Período, porque eu dou aula pro 5º. Período...

Ô Zeza e você trabalhou na clínica quanto tempo? Qual o período?...

Eu trabalhei de... eu vim pra cá como estagiária em 78... estagiária em Psicologia... eu fiz estágio e aí eu já fiquei, acabou o meu estágio e eu fiquei... quando eu formei, eu fui contratada... e depois eu fiz o concurso e como aqui... só tinha uma vaga pra psicólogo aqui... eu fiz o concurso e passei então a vaga é minha... e fiquei na clínica até 2003, quando eu vim pra cá (Oficinas Pedagógicas)... **(mas você veio pra coordenar?...) é...** vim pra coordenar os trabalhos... já fui gerente, coordenadora da clínica... gerente da clínica, psicóloga só, pra mim lá tanto fazia estar na coordenação como estar no... o importante pra mim era trabalhar lá... e era um trabalho muito bonito, muito bonito mesmo, principalmente quando a gente trabalhava lá que era só psicólogo... eu acho assim que a gente trabalhava... não tinha psiquiatra como tem hoje... porque eu sou terminantemente contra remédio... eu acho que o menino em alguns casos precisa do remédio **(é, em alguns casos precisa... às vezes existe uma... talvez uma falta de critério nessa coisa da medicação, mas ela é muito necessária em alguns casos, né?..)**. Então assim, eu trabalhava, até buscava no menino aquele potencial escondido... hoje mesmo tem um menino aqui que era da Sala de Recursos... esses dias veio o... o... o pretinho... ele era pretinho pretinho... ele chegou, olhou pra mim assim: “a senhora não tá me conhecendo?” Aí eu olhei pra ele e falei “ó, não to não...” Ele falou assim: “eu sou fulano”... Eu falei “já sei, Sala de Recursos, turma tal” (risos)... porque lembrar nome... vc fala o nome eu lembro o menino... Aí ele falou: “pois hoje eu to trazendo minha filha pra você ver” **(olha que legal...)**... quer dizer, foi aluno da Sala de Recursos, tá trabalhando, desenvolveu uma vida normal... teve um menino que nós chegamos a levar porque num tinha... o pai tinha matado a mãe, então a gente olhava, como eu falei com você, a gente trabalhava aquele círculo, né, então ele ficava com a vó e a vó colocava esse menino de castigo no sol, em cima do milho, de braços abertos, você entendeu? Então pra você falar pra uma senhora de idade que aquilo era uma tortura, nós tivemos que ter um jeitinho muito grande...

Esse projeto que você tá falando, da Sala de Recursos... ele não tem o nome de Protac? Não é o mesmo não? Porque eu encontrei registros desse...

Ah tem o Protac também, o Protac já é outra coisa, sabe? É Projeto Sala de Recursos mesmo ele deveria estar dentro do armário que eu falei, cá embaixo... numa pasta que tem “breve histórico da clínica” **(mas essa pasta eu olhei ela toda e não vi esse projeto...)** ele deve estar inclusive numa folha azul fina, você entendeu? ele deveria estar lá... e ele deve estar lá... naquele tempo a gente não fazia muito projeto, não sabia fazer esses projetos assim (gesto mostrando o grande)... então a gente punha o que precisava e num tinha a facilidade do computador, a gente batia na máquina, deixava a cópia aqui e mandava o original pra Secretaria... porque por causa disso quem trabalhou com os meninos foi considerado educação especial... a Dolores veio aqui, Dolores era coordenadora, Maria Dolores, coordenadora da educação especial, ela veio aqui e constatou... então ela deu pra gente... eu ainda tenho até hoje 20% por causa disso... porque a gente trabalhou mesmo... então tá lá esse projeto...**(ahm eu vou voltar a procurar)** e por isso eu dei aula, eu dei muito curso falando em muitas escolas o que que era esse projeto... esse menino que eu to te falando que o pai matou a mãe, quer dizer, num tinha mãe o pai tava preso... por último, eu e Fátima o levamos para o

emprego, o primeiro emprego, que foi no EPA, aqui no Barreiro pra ser embalador... **(olha que legal...)**... ele tinha 14 anos... então a gente chegava a fazer isso. Outra coisa que a gente fazia, de vez em quando a gente saía com a turminha, pegava o ônibus aqui e rodava ali no centro pra eles terem contato com o que que era o outro mundo, né, deles, a comunidade... porque tinha muito menino que nunca tinha ido no centro... eles vinham da periferia, do redor todo e eram alunos de escola comum... eles tinha a escola... então a gente levava, geralmente ia uma pessoa só que a gente assim no máximo dez alunos pra eles terem contato... eu não esqueço o dia que o menino viu um manequim, ele nunca tinha visto um manequim... ele chegou, pegou assim, olhou, e virou pra mim: “ele fala?” Eu falei: “não, filho...” Aí eu tive que explicar pra eles o que que era. Quando chegava aqui cada um contava a experiência que tinha tido... e a desse, desse menino foi do manequim... gente, mas era uma viagem... depois eu tornei a fazer, quando eu fui fazer a pós-graduação aqui em psicopedagogia, eu falei, eu vou fazer ressurgir a sala de recursos como apoio pedagógico... aí eu fiz minha monografia também, foi baseada nela, mas aí eu tinha uma turminha e tinha estagiária, a Meire, que dava aula e eu orientava... dos 13 que vieram, foram, todos 13 foram promovidos... então é uma... porque?... porque a defasagem da criança vem qualificá-lo de aluno especial... ele não é uma pessoa portadora de necessidades especiais, ele transitoriamente ele tinha necessidades especiais... então era isso que a gente atacava porque quando não tinha a Sala de Recursos eu fazia os laudos, mandava pra Maria do Carmo (no Pestalozzi) e ela aceitava: “a criança não é deficiente, mas está deficiente”... você vai achar muito laudo assim “está deficiente”... (é eu vi isso, eu vi mesmo). Ela não é, mas está, no sentido de que a dificuldade tinha de ser trabalhada... então ela aceitava, ficava um ano com o menino e voltava o menino pra escola comum. Com um ano de tratamento lá na Pestalozzi ele voltava pra escola comum. Então ela aceitava esses laudos... eu assim, eu e a Maria do Carmo sempre trabalhamos muito junto... porque pra mim é melhor escola de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais do Brasil... porque eu nunca vi uma escola assim de portão aberto e não foge um menino... então o trabalho de lá é muito bem feito mesmo...

Ô Zeza e o papel do teste nessa história... o que você tem a me dizer sobre isso?

Olha o papel do teste era pra dar uma certeza pra gente e uma orientação... e nunca era taxativo... então a gente fazia o que? A gente fazia o Bender pra ver como ele estava dentro da figura, né, a gente fazia o Raven pra ver o nível de inteligência, a gente fazia o da dona Helena **(pois é, esse é que eu quero ver se eu encontro lá o Limiar/72)**... é o Limiar/72 foi feito pela dona Helena dentro da clínica **(ele era pra medir o que, Zeza?)** ele media o que o ABC media, a maturidade, até a inteligência vc podia ver, a inteligência... o que hoje a gente chama de inteligência emocional... sem dona Helena saber ela já media isso, porque quando você pergunta pro menino de que que é feita essa chave, ele tem que ter manuseado essa chave pra ele saber... de que cor é a folha da couve... ele tem que ter visto a couve e saber que a couve é de cor verde... você vê... hoje eu sei que é inteligência emocional e é incrível o Limiar/72 pq ele dá a questão da atenção, mede atenção, concentração. A gente aplicava o ABC pra dar... como... o que que você ia trabalhar no menino... qual era a defasagem... não era pra qualificar o menino, não... era pra saber o que você ia precisar atuar... e em cima disso a gente atacava... ah mas era bom demais, então eu morro de saudade dessa fase **(é eu vejo sua empolgação!)** ah eu morro de saudade dessa Sala de Recursos, porque quando você via o menino ir pra frente... hoje mesmo veio um menino aqui também me ver, na hora que ele me falou o sobrenome é que eu lembrei. Está na faculdade (risos)... Está na faculdade. Aí eu falei: ‘M., você me deu tanto trabalho!’ Ele falou: ‘Pois é!... Graças,

graças a Deus!”. A hora que ele falou o sobrenome é que eu vi`. Eu perguntei: ‘O que você está fazendo agora?’ ‘Zeza, estou fazendo Administração de Empresas!’... Todo bonitão. Eu falei: ‘Ah meu Deus do céu!’ E saber que eu tive participação nisso, saber que Deus me deu isso... essa volta pra eu ver...

É. E o que eu fico indignada é com isso, sabe... porque muitas pessoas criticam o teste, criticam o trabalho do psicólogo, muito sem conhecimento, sabe? Criticam o trabalho que era feito, acham que o psicólogo estava excluindo o aluno da escola...

Não! Não porque o teste pra nós o teste nunca foi taxativo... Ah, se fosse assim a gente tinha mandado muito menino... tinha menino no Bender que dava sinal de lesão cerebral, mas nem por isso a gente o taxou de lesado... a gente trabalhava a dificuldade pq o teste ele dá um apoio (**é... um apoio...**), uma orientação, ele não é taxativo não... o Raven, quando o menino tirava... quando vinha a estagiária pra você: “Zeza, pelo amor de Deus, olha aqui, percentil menor que 20, menor que 15, menor que 5!” Eu falava: “não se importe, não se importe, ele não é deficiente!” Aí ela: “como é que você sabe?” “Você vai descobrir durante o seu estágio aqui. Trabalhe com ele”. Aí é que ela via, você entendeu? E perguntava “então porque que vocês aplicam teste?” “A gente aplica teste pra dar um apoio por onde você vai começar com ele”. Porque se um menino fizesse um Bender muito bom, a gente ia começar por outro lado, não pela psicomotricidade, você entendeu Rita? Ô Rita mas eu vou te contar viu? Eu falo que essa fundação pra mim foi a verdadeira faculdade, principalmente quem tem dona Irene, que hoje é presidente aqui, como professora da gente... e ela sempre falava: “cuidado gente, nem tudo que um teste... dona Helena sempre dizia ‘nem tudo que um teste diz é verdade’. Ah, então eu não vou aplicar! Não, como é que você vai trabalhar? Ce entendeu? Então a gente ... a gente aplicava prá ver a dificuldade do aluno... eu aplicava ABC em menino de 4ª. série... eu ia ver maturidade ni menino de 4ª. série? Não, eu ia ver a dificuldade, onde começar com ele... (**na realidade acho que você estava fazendo um trabalho de inclusão...**) é, engraçado, a gente sempre trabalhava, até hoje, aqui na oficina, com a inclusão. Antes de falar em inclusão, dona Helena já trabalhava, você deve ter visto aí nas suas buscas que... foi na década de quê... 60 ou 50... ela colocou uma turma de alunos tidos como normais na Pestalozzi... olha a inclusão... a gente tentava não ver a diferença... isso é uma coisa que eu aprendi com a Irene: não enxergue a diferença, enxergue a igualdade. Porque aí você vai buscar o que que ele está diferente do outro pra você trabalhar pra ele ficar igual a esse outro, entendeu? Então isso pra mim é a verdadeira inclusão. Ela sempre falava “não enxergue a diferença, procure ver a igualdade... agora o que diferir você vai fazer tudo pra esse ficar igual o outro”. E eu vou te contar, viu? Dentro dessa filosofia... quanta coisa a gente derrubou aquilo que a gente aprendia na escola... quanta coisa a gente derrubou aqui... (**é, porque a prática vai mostrando pra gente isso...**) é, vai mostrando mesmo. Eu tive muita sorte na Federal porque eu tive professores que sempre me orientaram pra isso, a Dinah ela dava psicomotricidade... é... quer ver outra que sempre me alertou muito... foi... a Graça, a que dava teste pra gente... falava muito com a gente... tinha uma lá também, a gente tinha duas professoras com o mesmo nome... Riza e... Riva... Riva e Riza Magnani. A Riva (**ah a esposa do Magnani...**), é... a gente teve os dois como professores e a Riva foi minha orientadora... assim eu nunca vi uma pessoa tão cabeça no chão... ela é espetacular, assim, e ela sempre falava com a gente, era outra que falava: “cuidado, gente, vocês saem daqui com tudo pipocando, mas procurem conter as pipocas pra vocês aprenderem o que que é a vida”. Eu me lembro que um dia eu perguntei a Riva assim “mas o que que eu vou trabalhar, em qual linha?” Ela falou comigo assim: “você vai descobrir, ora você vai ser psicanalista, ora você vai ser

rogeriana, ora você vai ser outra coisa qualquer, ora você vai ser você mesma”. E eu acho que até hoje é assim, não adianta, se você for dentro duma linha, ser só psicanalista... eu nunca consegui trabalhar aqui dentro de uma linha só e eu acho que é até por isso que a gente aprende todas as teorias... em alguma coisa você tem que buscar Rogers, em outra coisa você tem que buscar Freud, em todas, você tem que buscar todas. E uma das coisas que eu descobri logo aqui foi que a psicanálise nunca deu certo aqui... porque?... então eu falava: gente, não tenta ser psicanalista aqui não, vocês podem fazer a miscelânea que vocês quiserem, serem ecléticos porque um vai precisar disso, outro vai precisar daquilo, outro vai precisar de você ta puxando, que ora que você puxa a linha te escorre tudo... mas se você ficar esperando você não vai ter nada... mas aqui eu vou te contar, aqui pra mim foi a verdadeira faculdade...

Entrevista 2: Maria José Carneiro
Psicóloga da Clínica Claparède
Data: 19/06/2007

Zeza, tem um momento na entrevista anterior que você fala que as psicólogas foram afastadas, no governo Newton Cardoso... Porque?

É porque a gente trabalhava como adjunta.então, quando o Newton Cardoso falou que quem quisesse receber o salário, teria que voltar para sua escola de origem... e todo mundo era adjunta...

E o que significava ser adjunta?

Adjunta é o seguinte: vem do termo adjunção, que até acabou... só era permitido para escolas que trabalhassem com educação especial e aqui a gente trabalhava. Tanto que a Dolores quando era diretora de educação especial (que tinha uma diretoria de educação especial dentro da Delegacia de Ensino...) A Dolores veio aqui e comprovou que a gente estava trabalhando com educação especial...

É, eu me lembro que você já falou disso na outra entrevista... Essa Dolores era o que?

Ela era diretora da educação especial, foi uma pessoa que batalhou demais pela educação especial aqui em Minas Gerais, era Maria Dolores... não me lembro o nome todo... naquela época era 1ª. Delegacia só, né?

Então ela veio, fez uma espécie de auditoria, então ela constatou e permitiu a adjunção aqui, houve uma continuidade... então a gente continuou... quando o Newton Cardoso descobriu (não foi errado o que ele fez, não, viu?) que tinham pessoas adjuntas fazendo curso nos Estados Unidos... pessoas que tinham parentes que eram políticos, deputados na época e que estavam trabalhando pra esses deputados... e recebendo pela assembléia e recebendo como professor... aí ele fez certo, ele cortou a adjunção de todo mundo!

Mas isso não acontecia aqui não, né?

Não, aqui não... aqui o pessoal trabalhava com educação especial mesmo! Aí ele detectou muita coisa errada... detectou gente até nos Estados Unidos fazendo curso e recebendo adjunção pra trabalhar com educação especial sem estar trabalhando com educação especial... gente fazendo mestrado, doutorado, cursos lá nos Estados Unidos... e isso não foi pouco que ele detectou, não... quer dizer, foi uma das coisas corretas que o Newton fez mas atingiu quem tava trabalhando... nessa época, quem ficou aqui?... as psicólogas todas foram embora... ficaram três: eu, a Nádia, que era da pedagogia... não era psicóloga... e a Dalva, que tinha um cargo em Baldim, mas não era psicóloga também não...

Eu fiquei lá (**na clínica**), fiquei lá na época e depois eu fui lá na delegacia porque meu pagamento foi cortado... aí eu cheguei lá e falei... não, mas eu segui o que o Newton falou, que quem tivesse trabalhando na educação especial podia continuar... aí eu fui e resolvi isso no mesmo dia... fiquei só eu como psicóloga e aí eu fiquei até 92..., não... 94 sozinha. E então, sozinha, como é que você ia atender todo mundo? Aí, eu falava, não... eu tenho que atender... então eu ia na Sandoval e atendia assim informalmente, com conversas com os alunos, continuei atendendo os meus meninos aqui e eu ia lá na Sandoval umas 3,4 vezes por semana e conversava com as turmas... eles indicavam o

assunto e a gente discutia, sentava e discutia... 1ª. até a 8ª. série a gente fazia isso! Quer dizer, o atendimento psicológico lá não acabou, não, apesar de eu estar sozinha...

E você me falou que você escreveu uma monografia baseada no trabalho da Sala de Recursos (foi... da Sala de Recurso) eu queria ver se eu podia ter acesso a ela...

Olha foi uma pós-graduação que nós fizemos em janeiro e julho, pela Fundação (Helena Antipoff) mas aí quando eu fiz a pós graduação aqui eu comecei a trabalhar aqui na Clínica... a estagiária trabalhava com os meninos, eram 14 crianças... e a gente... e eu dava orientação e tirava desse trabalho para a minha monografia... eu chamei os meninos não de deficientes mentais mas de atrasados pedagógicos... deixa ver se eu tenho uma cópia dela! **(a psicóloga procura e encontra um disquete com cópia da monografia, abre no computador, lê e me mostra partes sobre o trabalho, e depois me empresta para leitura).** Até uma das professoras do curso criticou esse nome **(atrasado pedagógico?)** é... o nome que eu dei aos meninos. “De onde você tirou?” Aí eu falei: fui eu que criei... Ela falou: mas você não pode criar... Falei: posso, porque não posso? Principalmente num trabalho científico eu posso sim e tô criando isso com base no meu trabalho... está vendo aqui ó, uma pesquisa com 14 crianças na fase de letramento, os procedimentos, tudo aqui, e aqui tem um pouco da história da clínica também... tá tudo aí, eu te empresto, você lê com calma e me devolve... deixa eu ver aqui a capa... aqui ó...

Outra coisa que eu queria ver, diz respeito aos testes... porque eu levantei os testes que eram aplicados, né, aqueles que constam dos laudos... e aí eu queria saber como foram escolhidos os testes, a bateria.

A bateria foi montada desde a época da dona Helena. E aí a gente só introduzia alguma coisa mais nova, mas já era da clínica, eu cheguei e já tinha essa bateria pronta, já montada e a gente achou que funcionava bem... **(ah, tá... já tinha, né?...)**

Mas essa bateria era analisada muito de acordo com a observação que a gente fazia também... **(é isso você me falou antes, o teste era só pra dar uma direção, né?)** É... mas se a gente não tinha certeza a gente marcava uma outra época, fazia uma outra vez, repetia o teste, mas era muito baseado na observação mesmo.

Além da observação, tinha algum outro procedimento?

Não, era observação... tinha uma coisa muito interessante que era da dona Helena também... o que que ela falava... o que que a gente fazia? Põe uma frase no quadro e pedia o menino pra copiar. A frase era essa: “A mamãe é boa”. Isso também a gente fazia e era da dona Helena também... aí a gente via a coordenação motora, a gente via a percepção visual, a atenção do menino, uma série de coisas... e tinha outra coisa, também da dona Helena: mandava o menino desenhar um círculo e um homem... **(no quadro também?)** Não, numa folha de papel... desenha um círculo aí... aí agora você vai desenhar um homem... fora dos testes... aí também a gente via a coordenação motora... era um auxiliar, era um procedimento auxiliar. Porque a dona Helena falava “se o menino copiar essa frase do quadro de uma maneira correta e conseguir desenhar um círculo e um homem, ele tá apto!” Segundo dona Helena, não precisava nem teste! **(risos)** Ali eu via a percepção, a coordenação motora... e era em letra cursiva, viu? Não podia ser letra de imprensa não... aí eu via que fase que a criança tava na escrita, como ela tava, se ela sabia juntar sílabas... gente, era uma coisa incrível... às vezes o menino não era bem no teste e era bem nisso, aí Irene **(dona Irene de M. Pinheiro, psicóloga)**

falava: “pode tratar de repetir esse teste que esse menino é bom!!! qual foi sua observação dele?” E aí a gente fazia entrevista também, nessa entrevista a gente perguntava cores porque a gente tinha que mandar o laudo pra secretaria...

Pra mim, dona Helena tava montando uma bateria dela quando ela morreu, preparando uma bateria... outro era aquele Limiar/72, que era uma coisa incrível!

E o Limiar media o que? O limiar media a maturidade da criança... **ah então ele era igual ao ABC?** O resultado dele batia com o ABC... o limiar media memória, percepção visual, percepção do ambiente, qual o conhecimento que a criança tinha do ambiente, da comunidade, sabe? A capacidade de memorizar, de relacionar uma coisa com outra... pra mim, eu acredito que ela estava montando uma bateria própria...

Mas esse teste, já havia muito tempo que ela trabalhava com ele?

Ah já! E depois que ela morreu, a Irene continuou... o último da dona Helena foi em 72, mas teve um grupo de psicólogos, tinha até o Daniel (não o filho dela), mas um lá da Federal, que padronizou o teste... **quer dizer então, que ele era padronizado?** Ele era padronizado sim...

E os outros todos? Eles não eram ou não padronizados? Eles eram padronizados sim... a gente tava fazendo um estudo no Bender mas não era para padronização... o Raven não era padronizado, não (**agora que o Conselho tá fazendo esse trabalho...**) É. Mas nós tínhamos o levantamento de percentis, a clínica tinha, o levantamento de percentis feito para a zona rural. Para todos os testes. (**Ah tinha? Como eu não encontrei nada disso?**) Tava tudo aí, mas agora eu não sei se isso ainda existe... talvez a clínica tenha mandado pro memorial... eu não sei, ficava lá na cozinha todas as caixas... e eu falei não jogue fora porque isso é documento histórico... mas eu não sei que fim levou!... porque era o seguinte: você aplicava o Bender, dava sinal altamente significativo de lesão cerebral... então a gente pedia à criança pra fazer um eletro pra ver se comprovava... às vezes sim e às vezes não... então isso tava em andamento... não tinha os dez anos ainda não, mas a gente tava fazendo... tinha um armário aqui, do tamanho desse (**aponta**), com toda a pesquisa do MM, porque a gente fazia na 5ª. série e no 1º. ano do ensino médio... os meninos entravam na Sandoval, a gente ia lá e fazia... e quando desocuparam a sala de testes eu falei: “isso aqui não pode ser jogado fora, não!” Então foi guardado e em cima do auditório também tem um arquivo onde eles guardaram, tinha ficado lá... a Irene um dia me cobrou e eu falei “que isso Irene, tá tudo lá em cima”... ela falou “tá não”... eu falei “tá sim”... e aí foi colocado lá, mas diz que deu rato e daí eu já não sei mais... mas que foi para lá foi, junto com documento da contabilidade... e várias vezes eu fui lá depois buscar alguma coisa, mas agora então eu não sei... tava no maleiro da cozinha... os laudos, tudo (**é, os laudos tem duas pastas que eu to analisando**). Justamente! Mas o outro material tinha que tá aí também... a pesquisa do Bender, a pesquisa do Wisc que já tava para ser publicada...